



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayten ATEŞ

Malatya, 2021

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayten ATEŞ

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN

Malatya, 2021

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN’ in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ayten ATEŞ

ÖNSÖZ

Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini incelemiş olduğum bu çalışmada; bana yol gösteren, çalışmamın her aşamasında beni destekleyen ve çokkültürlü eğitim konusuyla beni tanıştıran danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN' e teşekkür ederim.

Yüksek lisans tez savunma jürimde yer alarak görüş ve önerileriyle tezime katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN ve Dr. Öğr. Üyesi Burcu GEZER ŞEN' e teşekkür ederim.

Araştırmamın şekillenmesinde katkıları olan Dr. Öğr. Üyesi Sümeyra AKKAYA, Dr. Filiz AYDEMİR ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DEMİRKOL' a teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimime başladığım bu süreç boyunca düşünce ve görüşleri ile bana destek olan ve çoğu zaman bana ilham veren dostum Simge ESKİMİŞ' e, içten desteği ve neşesi ile yanımda olan Remziye DALMIZRAK' a, tezime görüşleriyle katkı sunan Gülçin ERDEDE' ye, yüksek lisansta beraber aynı yola revan olduğumuz yol arkadaşım Dilan KENANOĞLU' na, can arkadaşlarım Büşra YONTAŞ ile Birsen GÜNGÖRMÜŞ' e teşekkür ederim.

Araştırmamın tamamlanmasında desteğini esirgemeyen okul müdürüm Fatma EYNEL ve Selma KIZILBAĞ' a, benimle görüş ve deneyimlerini paylaşan öğretmenler ile okul yöneticilerine teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan ve dokunduğu her şeyi gül bahçesine çeviren canım annem Fatma ATEŞ, ablam Zeynep ATEŞ ve aileme sonsuz teşekkür ederim.

Ayten ATEŞ

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ATEŞ, Ayten

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN
Temmuz-2021, X+127 sayfa

Çeşitliliğin ve farklılıkların olduğu dünyamızda tek kültürlü bir toplumdan bahsetmemiz neredeyse imkânsızdır. Kültürel çeşitlilikler her ortamda olduğu gibi, okullarda da varlığını hissettirmektedir. Çocukların ev ortamından ayrılıp eğitim ortamlarına ilk defa dâhil oldukları okul öncesi kurumları, her çocuğun kendisinin ve ailesinin kültürel çeşitliliğini yanında getirdiği ve akran etkileşiminin ilk olarak oluştuğu ve geliştiği yerdir. Bu nedenlerle öncelikle çokkültürlülük ve uygulamaları konusunda okul öncesi öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarının belirlenmesi önemlidir. Bu araştırmada, Diyarbakır il merkezinde yer alan resmi bağımsız anaokullarında görev yapan 23 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler yapılmış, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerle görüşmeler yapılarak veriler toplanmış, verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; sınıfta çokkültürlülük açısından düzenleme yapan öğretmen sayısının oldukça az olduğuna, buna yönelik düzenleme yapmayan öğretmenlerin, sınıflarındaki çocukların genelini Diyarbakır ili veya çevresinden olmasını gerekçe gösterdikleri, çalıştıkları ilin kültürel çeşitliliğini göz ardı ettikleri belirlenmiştir. Katılımcıların tamamının planlarında farklılıklara saygı konularına yer verdikleri, pandemi nedeniyle öğretmenlerin çokkültürlülük ve farklılıklara saygıya yönelik yaptıkları etkinlik çeşitliliğinin azaldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin pandemi sürecinde eğitim süresinin kısıtlılığından kaynaklı olarak farklı tema ve konulara odaklandıkları saptanmıştır. Çalışmaya katılan tüm öğretmenler, kültürel konuların yüz yüze eğitimde ele alınmasının daha etkili olduğunu vurgulamış, ancak yaptıkları bazı uygulamaları çokkültürlülük ve farklılıklara saygı ile ilişkilendiremedikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: çokkültürlülük, farklılıklara saygı, kültürel çeşitlilik, uzaktan eğitim, erken çocukluk eğitimi

ABSTRACT

INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS' OPINIONS ON MULTICULTURAL EDUCATION

ATEŞ, Ayten

M.S., İnönü University, Institute of Educational Sciences,
The Department of Preschool Education

Advisor: Assistant Professor Doctor Seda ŞAHİN
July-2021, X+127 pages

In our world of diversity and diversity, it is almost impossible to talk about a monocultural society. Cultural diversity makes its presence felt in schools, as in every environment. Pre-school institutions, where children leave their home environment and are included in the educational environment for the first time, are place where each child brings the cultural diversity of himself and his family, and where peer interaction first occurs and develops. For these reasons, it is important to determine the views and practices of preschool teachers about multiculturalism and its applications. In this study, interviews were conducted with 23 preschool teachers working in official independent kindergartens in the city center of Diyarbakır, and a phenomenological research model, one of the qualitative research methods, was used. Data were collected through interviews with teachers, and content analysis was used in the analysis of the data. According to the results of the research; it has been determined that the number of teachers who make arrangements in terms of multiculturalism in their classrooms is quite low, and the teachers who do not make arrangements for this, justify that the children in their classes are from Diyarbakır province or its surroundings, and ignore the cultural diversity of the province they work in. It was determined that all of the participants included the issues of respect for differences in their plans, and due to the pandemic, the diversity of teachers' activities for multiculturalism and respect for differences decreased. It was determined that they focused on different themes and subjects due to the limitation of the education period during the pandemic process. All the teachers participating in the study emphasized that it is more effective to deal with cultural issues in face-to-face education, but it was determined that they could not associate some of their practices with multiculturalism and respect for differences.

Key Words: multiculturalism, respect for differences, cultural diversity, distance education, early childhood education

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMALAR	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi	2
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	9

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler	10
2.1.1. Çokkültürlülük ve Farklılıklara Saygı	10
2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Çokkültürlü Eğitim	11
2.1.3. Dünya’da Artan Çeşitlilik ve Çokkültürlü Eğitim.....	13
2.1.3.1. Amerika Birleşik Devletleri.....	13
2.1.3.2. Kanada	13
2.1.3.3. İsveç	14
2.1.3.4. Büyük Britanya	14
2.1.4. Türkiye’de Artan Çeşitlilik ve Çokkültürlü Eğitim	14
2.1.5. Suriyeli Göçmen Çocuklar ve Eğitim.....	15
2.1.5.1. Suriyeli Çocukların Okullaşmama Nedenleri	16
2.1.5.2. Çokkültürlülüğün Eğitim Programlarımızdaki Yansımaları.....	17
2.1.5.3. Çokkültürlü Eğitimin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yansımaları	19

2.1.5.4. Çokkültürlü Eğitimin 2018 İlkokul Programlarına Yansımaları	20
2.2. İlgili Araştırmalar.....	24
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	24
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	28

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	33
3.2. Katılımcılar	33
3.3. Veri Toplama Araçları ve Yöntemleri	36
3.4. Verilerin Toplanması	37
3.5. Verilerin Analizi.....	38

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlülüğe İlişkin Tanımlamaları	40
4.2. Eğitim Ortamlarında Çokkültürlü Eğitime İlişkin Düzenlemeler	43
4.3. Çokkültürlü Eğitimin Planlanması ve Uygulanması.....	48
4.4. Sınıf Ortamında Bulunan Çokkültürlülük Unsurları.....	57
4.5. Pandemi Süreci, Çokkültürlülük ve Farklılıklara Saygı Uygulamaları	68

BÖLÜM V

TARTIŞMA ve YORUM

5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlülüğe İlişkin Tanımlamalarına Yönelik Tartışma ve Yorum.....	88
5.2. Eğitim Ortamlarında Çokkültürlü Eğitime İlişkin Düzenlemelere Yönelik Tartışma ve Yorum	89
5.3. Çokkültürlü Eğitimin Planlanması ve Uygulanmasına İlişkin Tartışma ve Yorum	92
5.4. Sınıf Ortamındaki Çokkültürlülük Unsurlarına İlişkin Tartışma ve Yorum	94
5.5. Pandemi Süreci ve Çokkültürlülük Uygulamalarına İlişkin Tartışma ve Yorum	98

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	106
6.2. Öneriler	108
6.2.1. Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler	108
6.2.2. Öğretmen ve Ebeveynlere Yönelik Öneriler	109
6.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	110
KAYNAKÇA.....	111
EKLER	122
EK-1: Etik Kurul Kararı.....	122
EK-2: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	123
EK-3: Aydınlatılmış Onam Formu.....	124
EK-4: Görüşme Soruları	125

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Sosyal Duygusal-Gelişim Alanındaki Kazanımların Çokkültürlülük ile İlişkilendirilen Kazanımları	19
Tablo 2. Hayat Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Çokkültürlülük ile İlişkilendirilen Kazanımları	20
Tablo 3. Katılımcılara İlişkin Genel Bilgiler	34
Tablo 4. Katılımcıların Çalıştıkları Okul ve Sınıflara ilişkin Betimleyici Bilgiler	36
Tablo 5. Öğretmenlere Göre Çokkültürlülük Kavramı.....	41
Tablo 6. Öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulamalarda Çokkültürlüğe Yer Verme Durumları.....	43
Tablo 7. Öğretmenlerin Sınıflarında Çokkültürlülüğe İlişkin Düzenleme Yapmama Gerekçeleri.....	46
Tablo 8. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Etkinliklerde Tercih Edilen Materyaller	50
Tablo 9. Öğretmenlerin Farklılıklara Saygı Eğitimine Planlarda Yer Verme Durumları.....	53
Tablo 10. Farklılıklara Saygı Konusunda Tercih Edilen Materyaller	55
Tablo 11. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Farklı Kültürel Alt Yapılardan Gelen Çocukların Kültürüne İlişkin Bilgi Edinme Yolları	57
Tablo 12. Öğretmenlerin Farklı Kültürel Alt Yapılardan Gelen Çocukların Okula ve Akranlarına Uyumlarına İlişkin Uygulamaları	59
Tablo 13. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocuklar Bağlamında Yapmış Oldukları Çalışmalar.....	62
Tablo 14. Öğretmenlerin Cinsiyet Farklılıkları Bağlamında Yaptıkları Çalışmalar	64
Tablo 15. Planlarda Çocuk-Yaşlı İlişisine Yer Verme Durumu	67
Tablo 16. Pandemi Süreciyle Birlikte Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Farklılıklara Saygı Konularında Yaptıkları Düzenlemelerde Oluşan Değişimler	69
Tablo 17. Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Çokkültürlülük ve Farklılıklara Saygı Konularına Yer Vermeme Gerekçeleri	71
Tablo 18. Pandemi Sürecinde Öğretmenlerin Yaptığı Kültürel Çalışmalar	73
Tablo 19. Öğretmenlerin Dijital Platformlarda Etkileşim Saatleri ve Tercih Nedenleri	75
Tablo 20. Öğretmenlerin Yüz Yüze Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	83

Tablo 21. Pandemi Sürecinde Öğretmenlerin Ele Aldıkları Tema ve Konulara İlişkin	
Bulgular.....	86



KISALTMALAR

APA	: American Psychological Association
BM	: Birleşmiş Milletler
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
GEM	: Geçici Eğitim Merkezi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OBADER	: Okul Öncesi Eğitim ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Programı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Kültürlerin etkileşime girip birbirini etkilediği, aynı kültür içinde alt kültürlerin oluştuğu ve farklı kültürlerle birlikte yaşadığımız dünyamız, çeşitliliklerin ve farklılıkların bir arada bulunduğu bir yaşam alanı haline gelmiştir. Kültürel çeşitliliklerin; teknoloji, ulaşım, savaş ve göç gibi kanallarla (Erden, Ömeroğlu, Kandır, Yenice, Ayhan, Uzun, Eren, Demircan & Akçar, 2006) her geçen gün daha da arttığı dünyamızda tek kültürlü toplumlara rastlamak neredeyse imkânsız bir hale gelmiştir (Cırık, 2008). Toplumsal hayatta yaşanan kültürel çeşitlilikler varlığını sosyal yapılardan biri olan okul ortamlarında da hissettirtmekte ve bu durum çokkültürlülüğün eğitim alanında da tanımlanmasını gerekli kılmaktadır. Çokkültürlülük kavramı; din, dil, etnik köken, engellik, sosyoekonomik durum, cinsel yönelim, farklı yaşam tarzlarına ve aile yapılarına sahip olma gibi kültürün çeşitli özelliklerini barındıran bireylerin farklılıklarıyla bir arada bulunması olarak tanımlanmaktadır (APA, 2002; Berger, 2004; Colombo, 2014). Çokkültürlü eğitim ise, tüm bireylerin eğitim ortamlarında farklılıklarıyla (din, dil, etnik köken vb.) kabul edilmesi ve eğitim olanaklarından eşit ölçüde yararlanmalarını hedefleyen bir eğitim anlayışı olarak karşımıza çıkmaktadır (Banks, 2013).

Okul öncesi dönem birçok gelişim ve öğrenme alanı için hazırlık basamağını oluşturmaktadır. Bu dönem kendi içinde birçok beceriyi kazandırmakla beraber ilerleyen süreç için de kazanılması gereken beceriler için temellerinin atıldığı bir zaman dilimi olarak görülmektedir (Ramsey, 2013). Okul öncesi dönemdeki bir çocuğun büyüyebilmesi, gelişmesi için etkili bilişsel uyaranların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin tasarlanmasına ihtiyaç vardır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Çokkültürlü eğitim eşitlikle ilişkili bir kavram olarak tanımlanmakta, tüm çocukların kültürlerarası etkileşimlere ve dünyamızı daha demokratik ve adil bir hale getirmeye yardımcı olacak; kişisel, sosyal ve bilişsel becerileri edinmeleri için fırsatları içinde barındırmaktadır (Banks, 2013). Erken çocukluk döneminde çocuklar, çevrelerini

yoğun gözlemlerle izlemekte ve bir çok davranışı anne, baba veya öğretmenler gibi yetişkinlerden öğrenmektedirler. Çocukların gözünde öğretmenler, yetişkinlerin dünyasını temsil eden birer örnek kişiler olarak görülmektedir (Erden ve diğerleri, 2006). Öğretmenlerin planlarında, öğrenme merkezleri ve eğitim ortamlarında farklı kültürlere ilişkin materyaller ve sınıf içi düzenlemeler yapmaları çokkültürlülüğün sınıf içinde görünür kılınmasına katkı sağlayabilmektedir (Bartelo, 2014). Öğretmenlerin kültürel çeşitliliği sınıf içinde etkinlikler aracılığıyla çocuklara sunmaları, çocukların farklı kültürlere yönelik duyarlılıklarını arttırmakta, çocukların farklı kültürlere yönelik olumlu davranışlar edinmelerini sağlamaktadır (Durden, Escalante & Blitch, 2015). Bu doğrultuda ortam hazırlayıcı olan öğretmenlerin, okul öncesi dönemden itibaren eğitim etkinliklerinde ve aile katılım çalışmalarında çokkültürlü eğitime dair uygulamalar yapmaları, kültürler arasında bir hoşgörü bağının oluşumunu desteklemektedir (Kurtuluş, 2018).

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problemi, amacı, önemi ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Sınıf ortamları doğal dünyanın küçük bir modeli olarak görülmekte ve bu ortamların düzenleyicileri olarak gösterilen öğretmenlerin önemli sorumluluklarından biri de sınıfları ve fiziksel ortamları çocuklar için güven verici ve eğitici ortamlar olarak hazırlamaktır. Öğretmenler, sınıflarını bireylerin kültürel yapılarını göz önünde bulundurarak kültürel çeşitliliklere yönelik düzenlemeli (Gayle Evans, 1992; Ramsey, 2013) ve çokkültürlü eğitimin sınıf ortamlarında görünür kılınabilmesi için çokkültürlü bir çevre oluşturmalıdır. Bu çokkültürlü çevre farklı kültürel özellikleri barındıran grupları yansıtmalıdır (Gayle Evans, 1992). Bartelo (2014), okul öncesi eğitim kurumlarında farklı kültürel grupların görsellerinin panolara asılması ve sınıfların çokkültürlülüğü yansıtacak şekilde düzenlenmesini önermektedir. Ayrıca sınıfta öğrenme merkezlerinde de çokkültürlüğe ilişkin düzenlemelere de gidilebilmektedir. Örneğin; kitap merkezinde farklı kültürlere ait yazılı eserler ve görsel materyaller bulundurulabilir, müzik merkezinde farklı kültürlerin müzik aletlerine yer verilebilir, sanat merkezinde farklı ten renklerine ait boyalar ve sanatsal materyaller konulabilir. Ayrıca öğrenme merkezlerinde farklı kültürlere, kıyafetlere ve oyuncak bebeklere yer

verilebilir. Erden ve diğerleri (2006) yaptığı gözlemlerde çoğu okul öncesi kurumlarında materyallerin geleneksel ve kalıplaşmış yapılara uygunluk gösterdiğini ifade etmektedir. Örneğin; sınıflarda yer alan tüm bebeklerin ten rengi beyaz ve herhangi bir bedensel engelleri bulunmamaktadır. Bebeklerin tamamının cinsiyeti kızdır. Anne, baba ve çocuktan oluşan çekirdek aile yapısına ait resimler ile geleneksel aile yapısı temsil edilmektedir. Toplumsal cinsiyet rollerini yansıtan resimlerde anneler genelde ev işleri yaparken; babalar koltukta oturup gazete okumaktadır. Kızlar uslu, erkekler yaramaz olarak ifade edilmektedir. Sınıflarda bu tarz materyallerin yer alması çocukların genellemeler yapıp bu genellemelerin dışına çıkan bireyleri yadırgamalarına neden olmaktadır.

Çocuklar, çelişkilerle dolu bir dünyada büyümekte ve kültürel farklılıkların eşitliği ile ilgili birçok söz işitmelerine rağmen, günlük hayatta eşitsizliği gözlemleyip, deneyimlemektedirler (Ramsey, 2013). Çocukların; okul öncesi dönemde eşitsizliğin, ayrımcılığın ve önyargının yer almadığı, bütün bireylerin farklılıklarıyla değerli kabul edildiği ortamlarda bulunup, kültürel çeşitlilik ve eşitlik hakkında olumlu yaşantılar geçirmeleri gerekmektedir. Birlikte yaşama ve çokkültürlü bir anlayış oluşturabilme adına; erken yaşlardan itibaren atılacak somut adımlar, geleceğin kültürel farklılıklara karşı duyarlı ve hoşgörülü bireylerini yetiştirecektir (Carson, 1998). Erken yaşlarda kazandırılmak istenen olumlu tutumların davranışlara dönüşebilmesi; çokkültürlülüğün bilinmesi, araştırılması ve uygulamaya geçirilmesiyle anlam bulacaktır.

Okul öncesi dönemde çokkültürlülük üzerine yurt içi ve yurt dışında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Çokkültürlülük üzerine yapılan yurt içi alan yazın incelendiğinde; sosyoloji, kamu yönetimi ve siyasal bilimler gibi alanlarda, eğitim ve öğretim alanına oranla daha fazla çalışma yapıldığı gözlenmiştir. Çokkültürlülük üzerine eğitim ve öğretim alanında yapılan çalışmaların da son yıllarda ivme kazanarak ilerlediği görülmektedir (Akar & Keyvanoğlu, 2016; Bilge, 2019; Demir, 2019; Kurtuluş, 2018; Özcan, 2018; Taş, 2019). Çokkültürlü eğitim üzerine yurt içinde yapılan çalışmaların belirli konulara yoğunlaştığına ulaşılmıştır. Araştırmaların genellikle okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük algıları ve tutumlarını (Özözen Danacı, Eran, Çetin, Pınarcık & Bahtiyar, 2016; Taştekin, Bozkurt Yükçü, İzoglu, Güngör, Işık Uslu & Demircioğlu, 2016) belirleme amacı taşıdığı görülmektedir. Bu çalışmalarla birlikte; çokkültürlü eğitim üzerine derleme çalışmaları (Başbay & Bektaş,

2009; Polat & Kılıç, 2013) ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlülük algıları (Şahin & Ateş, 2019) ile ilgili çalışmalar da yer almaktadır.

Yurt dışında, çokkültürlülük üzerine yapılan araştırmalarda; okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük algılarının incelendiği (Jae- Kyung, 2000; Samuels, 1994; Yenlin Miranda, 2008), öğretmenlerin sınıflarında bulunan farklı ırk, etnik köken ve kültürel özelliklere sahip bireylere yönelik sınıf ortamlarında nasıl bir eğitim yaptıkları (Park, 2014; Zwain, 2017), çokkültürlü eğitim uygulamalarının öğretmen, çocuk ve ebeveyn bakış açısından değerlendirildiği (Guo, 2017), okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü bilgi ve becerilerinin sınıf ortamına nasıl yansıdığı (Bartelo, 2014; Park, 2014) çalışmaların yanı sıra; çokkültürlü anlayışı yansıtan programları uygulayan ve uygulamayan okul öncesi eğitim kurumlarının karşılaştırıldığı (Swadener, 1988), çokkültürlü eğitim programlarının etkililiğinin araştırıldığı (Izzard; 1997; Steffani, 1992) ve erken çocukluk öğretmen eğitim programında kullanılan uzmanlık ders kitaplarının çokkültürlülük açısından içerik analizinin yapıldığı (Popplewell, 2010) çalışmalar yapılmıştır. Çokkültürlü aile yapılarından gelen çocukların ebeveyn-çocuk ilişkilerinin araştırıldığı (Mamat, 2014), okul öncesi dönem çocuklarının ırksal ve etnik çeşitliliği nasıl anladıklarını ve okul yaşamlarında çeşitlilik ile ilgili konuşma ve eylemi nasıl tanıdıklarını (Park, 2010), okul öncesi kurumlarında farklı kültürel altyapılardan gelen ailelerin birbirlerini ön yargısız ve kültürel sosyalleşme açısından değerlendirme düzeylerinin incelenmesi (Davidson, 2016) ile ilgili olmak üzere çok çeşitli konularda çalışmalara rastlanmıştır.

Ayrıca öğretmenlerin öğrenme merkezleri ve fiziksel ortamlarda düzenleme durumları, öğrenme merkezlerini kullanım durumları ve görüşlerinin incelendiği (Aysu & Aral, 2016; Çakır, 2011; Erşan, 2011; Gülay Ögelman & Karakuzu, 2016; Metin, 2017; Özyürek & Aydoğan, 2011; Ramazan, Aslan Çiftçi & Tezel, 2018) incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında öğrenme merkezleri tanıtılırken, merkezlerde bulundurulabilecek materyallere de yer verildiği bilinmektedir. Ancak bu bölümde anlatılan materyaller içerisinde kültürel çeşitlilik kapsamına girebilecek materyallerin yer almadığı görülmektedir. Program kitabındaki bu eksikliğin öğrenme merkezleriyle ilgili yapılan akademik araştırmalarda sadece buralardaki materyal çeşitliliğinin incelendiği çalışmaların yapılmış olmasından kaynaklı olabilir. Akran gruplarını ve yapılan eğitimin niteliğini, aynı zamanda ortama

bağlı çokkültürlülük bağlamını araştıran çalışmaların olmayışı da bu merkezdeki materyal niteliğinin çokkültürlülük açısından çeşitlenmemesinde etkili olabilir.

Dil, din, etnik köken, ırk, cinsiyet, yaş, engellilik (APA, 2002) gibi özellikler, sadece aynı toplum içinde yaşayan bireylerin bir özelliğini oluşturmamakta, dünya üzerinde yaşayan farklı özelliklerdeki toplumların da yapısını çokkültürlü bir duruma dönüştürmektedir. Bu nedenle çokkültürlü eğitime yönelik algı ve uygulamalara yönelik çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca 2019 yılında Çin’de meydana gelen Covid-19 salgını sonucunda; sosyal hayat ve fiziksel yakınlıktan uzaklaşma yoluna gidilmiştir (UNDP, 2020; akt. Külekçi Akyavuz & Çakın, 2020). Sosyal mesafelendirmeye gidilen bu süreçte, pandeminin çokkültürlülük üzerindeki etkisinin ortaya konulmasına yönelik bir ihtiyaç doğmaktadır. Pandemi süreciyle birlikte çokkültürlülüğün bileşenlerini oluşturan cinsiyet, engellilik ve yaş/yaşlılık unsurlarını (Kalaç, Telli & Erönel, 2020; Koç & Yeniçeri, 2020; Varışlı & Gültekin, 2020) içeren çalışmalara yer verilse de pandemi sürecinde çokkültürlülük kavramının bileşenlerinin hepsine birden odaklanan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülüğe ilişkin sınıf içi uygulamalarında ve etkinliklerinde neler yaptıkları, çokkültürlü eğitime planlarında yer verme durumları, sınıflarında bulunan çokkültürlülük unsurları ve pandemi süreciyle birlikte çokkültürlülük ve bileşenlerine ilişkin uygulamalarının ortaya konulması gerekmektedir.

Çokkültürlülük ve farklılıklara saygı üzerine ilgili alan yazın incelendiğinde, fiziksel ortamların çokkültürlülük ve farklılıklara saygı açısından düzenlenmesi, planlarda yer verilmesi ile pandemi sürecinde kültürel çeşitliliğe ilişkin uygulamalar ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Alan yazında yapılan çalışmalar içinde okul öncesi öğretmenlerinin pandemi sürecinde çokkültürlülük ve bileşenlerinin hepsine yer verme durumlarının nasıl olduğunu ortaya koyan çalışmalara rastlanamamıştır. Dijital platformlarda çocukların maruz kaldığı izlediği çizgi filmlerde bazı çizgi karakterler cinsiyetsiz ele alınmaktadır. Yetişkinlerin çocuklarına satın aldıkları oyuncaklar, nötr cinsiyet (Özer & Akgül, 2021) olarak seçilmektedir. Bunun yanı sıra eğitim ortamlarında kültürel değerlerden çok çocukların bilişsel alanlarına yönelik eğitimler tercih edilmekte, farklı kültürlerin özellikleri yerine çoğunluğu temsil eden kültürün değerlerine uygun uygulamalar yapılmaktadır. Bu uygulamalar çocukların farklılıkları görmelerine engel olmaktadır. Bu nedenlerden dolayı bu araştırmanın problem cümlesini; “2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı güz

yarıyılında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki resmi bağımsız anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlülük ve farklılıklara saygıya yönelik görüşleri ile sınıflarındaki fiziksel ortamlarda çokkültürlü eğitime yer verme durumları nasıldır?” sorusu oluşturmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada; 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı güz yarıyılında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki resmi bağımsız anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitime yönelik görüşleri ve sınıflarında çokkültürlü eğitime yer verme durumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaçtan hareketle aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenleri çokkültürlülük kavramını nasıl tanımlamaktadır?
2. Okul öncesi öğretmenleri etkinlik planlarında, öğrenme merkezlerinde ve eğitim ortamlarında çokkültürlülüğe ilişkin nasıl düzenlemeler yapmaktadır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim planlarını hazırlama ve uygulama süreçleri nasıldır?
4. Okul öncesi öğretmenleri pandemi sürecinde çokkültürlülük açısından planlamaları ve uygulamaları nasıl yapmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Avrupa Birliği, Avrupa’nın uzun yıllar boyunca edindiği tecrübeleri ve oluşturduğu ortak hedefler temelinde bir araya gelen halkların siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel alanda birbirleriyle bütünleşmesini ön gören milletler üstü bir yapı olarak tüm dünyada kabul görmektedir. Avrupa Birliği’nin temel hedefi; üye devletlerinin ve halklarının milli, kültürel, dini ve dil çeşitliğini tek bir potada eritmektense, bu çeşitliliğin oluşturduğu potansiyeli bir güç haline getirebilmek olarak ifade edilmektedir (Dışişleri Bakanlığı, 2019). Bu temel düşünceden hareketle oluşturulan Avrupa Yeterlikler Çerçevesi (AYÇ), çalışanların ve öğrenenlerin yeterliklerini başka ülkelerde de kullanabilmesini hedefleyen yaşam boyu öğrenme aracı olarak gösterilmektedir (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2019a).

Ülkemizde, AYÇ ile eşgüdümlü olacak şekilde hazırlanan Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ); ilk, orta ve yükseköğretim dâhil olmak üzere lisansüstü ve akademik

eğitim, mesleki ve yaşam boyu öğrenme yoluyla edinilen tüm yeterlikleri gösteren milli bir yeterlik çerçevesidir. TYÇ kapsamında kişilerin; bireysel, bireyler arası ve kültürlerarası yetkinlikleri edinmeleri, giderek çeşitlilik gösteren toplumlarda uzlaşmacı ve etkin katılım gösteren, sosyal ve siyasi yapılara uyum gösteren vatandaşlar olarak donatılmaları hedeflenmektedir. TYÇ, tüm eğitim kademelerinde kültürel farkındalık ve ifadenin yer almasını amaçlamaktadır. Ancak MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında sadece farklılıklara saygı düzeyinde kültürel çeşitliliklere ilişkin bilgi düzeyinde içerikler bulunmaktadır. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında çokkültürlülüğe içerik ve uygulama örnekleriyle yer verilmesi, Türkiye Yeterlikler Çerçevesi içinde yer alan kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin okul öncesi düzeyde de yer almasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

TYÇ kapsamında bireylerin yetkin olmaları beklenen bir diğer özellik olarak ifade edilen dijital yetkinlik ise; yaşadığımız bilgi toplumu içerisinde internet kanalıyla ortak ağlara katılım sağlanması, bilgiye erişim ve iletişim kurulması gibi becerilerin kazanılmasını amaçlamaktadır (Mesleki Yeterlik Kurumu, 2019b). 21. Yüzyılda iletişim ve haberleşme ağlarının gelişmesiyle; dünya çeşitli kültürlerin, etnik köken ve ırktan insanların farklı diller konuşarak bir arada yaşadıkları bir sosyal alan haline gelmiştir. Teknoloji ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve gelişmesiyle kültürel aktarımın gerçekleşmesi (Erden ve diğerleri, 2006) tek kültürlü bir toplum yapısından bahsetmemizi mümkün kılmamaktadır (Cırık, 2008). Çocuklar, elektronik ortam çağında büyürken milyonlarca sözlü ve görüntülü mesajı video, sosyal medya ağları, cep telefonu oyunları gibi kanallarla almaktadırlar. Günümüzde dijital etkilerle çocuklar birçok kültürel özelliğe ulaşma imkânı elde edebilmektedirler. Bulunduğumuz dijital çağda çocukların yakın çevresi içinde yer alan kültür ile etkileşim kurmalarının yanında farklı kültürlerdeki akranlarıyla iletişim kurmaları, yeni kültürleri yakından tanıma fırsatı elde etmeleri, çocukların erken yaşlardan itibaren kültürel açıdan duyarlı bireyler olmalarına katkı sağlayacaktır (Ramsey, 2013).

Öğretmenlerin en önemli sorumluluklarından biri de çocuklar için güven verici ve eğitici ortamlar hazırlamalarıdır. Çokkültürlü eğitimin sınıf ortamlarında görünür kılınması için öğretmenlerin çokkültürlü bir çevre oluşturmaları ve çokkültürlülüğü dikkate alıp sınıf ortamında planlamalar yapmaları gerekmektedir (Gayle Evans, 1992). Çevresel düzenlemelerin birey üzerinde etkileri olduğu bilinmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan öğrenme merkezleri, çocukların tek başlarına ya da

akranlarıyla etkileşime girerek farklı deneyimleri edindikleri öğrenme alanlarıdır (Altay, 2018). Erken çocukluk döneminde çeşitliliğe ve farklılığa açık ortamlar; çocukların birbirlerini benimsemelerine katkı sağlarken, öğretmenlerin çokkültürlü sınıf ortamları oluşturmaları kültürel çeşitliliğin kabulünü sağlamakta ayrıca çocukların çokkültürlü bilgi ve becerileri edinmeleri için temel oluşturmaktadır (Bartelo, 2014).

Çokkültürlülük üzerine ilgili alan yazın incelendiğinde; öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri ile pandemi öncesi ve pandemi süreciyle birlikte eğitim ortamlarında çokkültürlülük ve farklılıklara saygı konularına ilişkin eğitim ortamları ve planlarında düzenleme ve uygulamalarının nasıl olduğuna yönelik görüşlerini incelenmeye odaklanan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenlerden dolayı okul öncesi öğretmenlerin çokkültürlülük ve farklılıklara saygı konularına hem pandemi öncesi hem de pandemi süreciyle birlikte sınıflarında ne düzeyde yer verdiklerinin belirlenmesi açısından da özgün değere sahiptir.

Bu çalışmadan elde edilecek sonuçların eğitim alanından eğitim yöneticilerine, program geliştiricilere katkı sağlayabileceği böylelikle çokkültürlülüğün eğitim ortamlarında yer verilmesine yönelik olarak; kitap merkezinde farklı kültürlere ait yazılı eserler ve görsel materyallere, müzik merkezinde farklı kültürlerin müzik aletlerine, sanat merkezinde farklı ten renklerine ait boyalar ve sanatsal materyallerine, dramatik oyun merkezinde farklı kültürlere ait kıyafetler ile farklı ten renklerini barındıran bebeklere ya da erkek oyuncak bebeklere yer verilmesi gibi çokkültürlü sınıf ortamlarının hazırlanmasına katkı sağlayabileceği ön görülmektedir. Çalışmanın okul öncesi dönemde çokkültürlü eğitim ve öğrenme ortamlarının kültürel çeşitliliği ile ilgili program geliştiriciler için; çokkültürlülüğün kazanım ve göstergelere yansıtıldığı yeni bir programın hazırlanmasının yanında çokkültürlülüğün üniversitelerde ders olarak okutulmasına katkı sunacağı, ileri araştırmalar için; okul öncesi dönemde çokkültürlük üzerine bilimsel araştırmaların yoğunlaşmasını, çokkültürlülüğün farklı boyutlarının ele alınmasına fayda sağlayacağı ve alan uygulayıcıları olan eğitimciler için; okul öncesi dönemden itibaren verilecek çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi ve becerilerle öğretmenlerin farkındalıklarının artacağına, planlarda çokkültürlü eğitime yönelik düzenleme yapmanın gerekliliğine, erken yaşlardan itibaren çocukların gelişimsel farklılıklarını bilmenin sunulacak çokkültürlü bir eğitim ile ayrımcılık türlerinin (cinsiyet, ırk, yaşlılık, etnik köken, vb.) önüne geçilmesine ve farklılıkların saygıyla kabul edilmesine ilişkin katkılarının olacağı öngörülmektedir. Ayrıca okul öncesinde

beş yaşı zorunlu olmasıyla, çocukların ilk defa akran etkileşiminde bulundukları ortamlar olan okul öncesi eğitim kurumlarında çokkültürlü eğitimin öneminin fark edilmesi ve çokkültürlüğün dikkate alınarak fiziksel ortamların düzenlenmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, aşağıda belirtilen maddelerle sınırlıdır.

1. Bu araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezindeki MEB'e bağlı resmi bağımsız anaokulları ve bu okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur.
2. Araştırma, katılımcı olarak alınan resmi bağımsız anaokullarında çalışan üç erkek, 23 kadın okul öncesi öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma, pandemi tedbirleri gereği öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmeler ve telefon görüşmeleri ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik kuramsal bilgiler ve bu konulara ilişkin ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

Bu çalışma resmi bağımsız anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitime ve farklılıklara saygıya yönelik görüşleri ile sınıflarındaki fiziksel ortam ve planlarda çokkültürlü eğitime yer verme durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde çokkültürlülük kavramı, okul öncesi dönemde çokkültürlü eğitim, dünyada ve ülkemizde çokkültürlü eğitimin durumu, okul öncesi ve ilkokul eğitim programlarında çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimde öğretmenin rolüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu bölümlerin ardından çokkültürlülük ve farklılıklara saygıya ilişkin ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Çokkültürlülük

Çokkültürlülüğü bir kavram olarak açıklamadan önce, bu kavramı daha iyi anlamlandırabilmemizi sağlayacak olan ve çokkültürlülüğün özünü oluşturan kültür kavramına değinmek gerekir. Kültür, bireyin doğumundan ölümüne kadar, nesilden nesile toplumsallaşma ile aktarılan özellikler bütünüdür. Toplumsallaşma ile varlık gösteren kültür, bireyi ve toplumu anlayabilmemizi sağlayan en önemli oluşumlardan biridir (Yakışır, 2009).

Kültür; değişken, çok yönlü ve karmaşık bir bağlamdır. Buna rağmen kültür, bireylerin dünyayı nasıl algıladığını ciddi bir şekilde etkilemektedir (Ramsey, 2018). Kültürün bireyler üzerindeki bu etkisi birçok kuramın doğmasına kaynaklık etmiştir. Bu kuramlardan biri olan Vygostky' nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı, bireyin gelişiminde sosyal ve kültürel dokunun önemine dikkat çekerek, bireyin yaşantısında toplumsal etkinin önemine odaklanmaktadır. Vygostky, bireysel farklılıklara kültürel çeşitliklerin neden olduğunu dile getirmiştir. Bu kuramın etkileri ile birlikte çokkültürlü topluluklarda çocukların bireysel gereksinimleri doğrultusunda eğitim alarak

gelişimlerinin desteklenmesi gündeme gelmiştir (Atay, 2012). Kültürel ve toplumsal süreçlerin bireylerin gelişim üzerindeki etkisini merkeze alan bir diğer kuram, Albert Bandura' nın gözlem yoluyla öğrenme olarak da adlandırılan Sosyal Öğrenme Kuramıdır. Bu kurama göre bireyler, bilgiyi ve davranışları diğer insanları gözlemleyerek (görerek, işiterek ve okuyarak) öğrenmektedir. Bireyler, çevrelerinde bulunan bireyleri gözlemleyerek yeni bilgiler öğrenmektedir. Sosyal öğrenme kuramı; özellikle çocukların küçük yaşlardan itibaren, ebeveyn ve öğretmenlerini gözlemleyerek olumlu veya olumsuz öğrenmeler gerçekleştirebileceğine değinmektedir. (Akbaba, 2013).

Kültürün bireyler üzerindeki yadsınamaz etkisinden hareketle farklı dil, din, sosyal sınıf, etnik köken gibi farklılıkları barındıran birçok insan aynı toplumsal ortamı paylaşabilmektedir. Günümüzde sayısal ifadelerle sınırlandırmayacağımız, kültürel çeşitliliği içinde barındıran toplumlar bulunmaktadır. Farklı özellikleriyle bir araya gelen bireylerin etkileşime girmeleri ile çokkültürlülük önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Cırık, 2008). Çokkültürlülük; dil, din, etnik köken, ırk, cinsiyet, yaş, engellilik, sosyo-ekonomik durum, cinsel yönelim gibi kültürün tüm boyutları hakkında fikir sahibi olma durumunu tanımlayan bir terim olarak tanımlanmaktadır (American Psychological Association [APA], 2002).

Farklılıklara saygı kavramı ise; bireylerde yer alan farklılıkları doğal bir durum olarak kabul edip insan olma temelinde bireyleri kabul edip saygı duymayı amaçlayan bir anlayış olarak ifade edilmektedir (Güven, 2012). Farklılıklara saygı eğitimi temelinde bireylerin farklılıklarına yönelik oluşmuş veya oluşacak önyargıların ve tutumların iyileştirilmesinde ön plana çıkmaktadır (Derman Sparks, 1989; akt., Pekdoğan, 2018).

2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlülük kavramı beraberinde çokkültürlü toplum, çokkültürlü eğitim, çokkültürlü okul ve çokkültürlü öğretmen gibi yeni kavramları doğurmuştur (Polat & Kılıç, 2013). Ülkelerin kültürel çeşitliliğinin değişmesiyle birlikte önemli bir kavram haline gelen çokkültürlülük; toplumun küçük bir aynası olarak nitelendirebileceğimiz okul ortamlarında varlığını göstermekte ve bu durum okullarda çokkültürlü eğitimi önemli hale getirmektedir (Demirdağ, 2018).

Çokkültürlü eğitim, tanımı itibariyle farklı özellikleri barındıran bireylerin eşit eğitim olanaklarından faydalanmasını amaçlayan, öğrenme ortamlarında bireylerin saygı, eşitlik, empati gibi becerileri kazanmalarını hedefleyen bir yaklaşımdır (Taştekin vd, 2016). Aynı ortamları paylaşan farklı kültürel özellikleri barındıran bireylerin, farklılıklarıyla değerli kabul edildiği ve eşit gelişim imkânlarına sahip olabilecekleri bir ortamdan faydalanabilmeleri çokkültürlü eğitimin önemsendiği okul ortamlarında etkili olabilmektedir (Ramsey, 2018).

BM İnsan Hakları Beyannamesinin 26. Maddesinde geçen: *‘Her bireyin eğitim hakkı vardır. Eğitim, bireyin kişiliğinin gelişmesini ve insan haklarıyla temel hürriyetlere saygının kuvvetlenmesini hedef almalıdır. Eğitim, bütün milletler, ırk ve din grupları arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu teşvik etmelidir.’* ifadeleri eğitim hakkının önemine vurgu yapmaktadır (United Nations, 2019). Bireylerin eğitim hakları doğrultusunda; okullarda bütün öğrenciler için eşitliğin sağlanması, çokkültürlü eğitimin hedefleri arasında yer almaktadır (Banks, 2013).

Tek kültürlü bir yapının varlığını savunmak, toplumda yaşayan diğer kültürel grupların toplamını sıfır olarak kabul etmek anlamına gelmektedir (Banks, 2013). Bu doğrultuda bir yaklaşım toplumun küçük bir modeli olarak adlandırılan okul ortamlarına da taşınabilmektedir (Demirdağ, 2018). Çokkültürlülüğün benimsenmediği bir okulda çocuklar, kültürel özelliklerinin kabul görmemesiyle; içe kapanma, endişe duyma, kendi kültüründen utanma, diğer kültürlerle çatışma, farklı kültürel özellikleri barındıran bireylerle dalga geçme ve aşağılama gibi olumsuz davranışlar sergileyebilmektedir. Bu olumsuz durumların önüne geçmek için çocukların kültürel özelliklerin farkına vardığı, okul öncesi dönemden itibaren farklılıkların zenginlik olarak kabul edildiği çokkültürlü eğitimle tanışmaları gerekmektedir (Gay, 1994).

Okullar ve sınıflar, öğrencilerin demokratik tutumlar geliştirmeleri ve bu tutumlar doğrultusunda demokrasiyi nasıl uygulayabileceklerini denemelerine fırsat veren sosyal yapının küçük evrenleri ve modelleridir. Dewey’ in *‘Esas eğitimin tümü tecrübeyle gelir.’* sözü, öğrenme ortamlarında kültürel demokrasi olarak nitelendirebileceğimiz bu durumu desteklemektedir (Banks, 2013). Çokkültürlü eğitimin; öğrenme, öğretim ve okul iklimi üzerinde etkili olduğu konusunda birçok araştırmacı fikir birliğine varmıştır. Bu durumdan dolayı kimi ülkelerde çokkültürlü eğitimin üniversitelerde ders olarak okutulması gündeme gelmiştir (Cırık, 2008). Örneğin, Amerika’daki “Öğretmen Eğitiminin Denkliği” ile ilgili kurul, öğretmen

yetiştirme programlarına çokkültürlü eğitimin konulması gerektiğini dile getirmektedir. Öte yandan APA (American Psychological Association) yetki programı, psikoloji dalında yüksek lisans eğitimi için kültürel farklılıklardan bahsedilmesini istemektedir. (Diaz, 1994; akt., Cırık, 2008).

2.1.3. Dünya’da Artan Çeşitlilik ve Çokkültürlü Eğitim

Geçmişten günümüze ülkelerin kültürel çeşitliliğini incelediğimizde; sanayi devrimi ile birçok insanın ülkesini terk edip zengin ülkelere göç etmesine ve sonrasında yaşanan 1. ve 2. Dünya Savaşları toplumların kültürel çeşitliliğini önemli ölçüde değiştirmiştir (Balı, 2001; akt., Marangoz, 2014). Günümüzde ise hızla küreselleşen dünyamızda tek kültürlü, homojen bir insan topluluğundan bahsetmemiz neredeyse imkânsızdır (Özhan, 2006).

2.1.3.1. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)

ABD, kuruluşundan bu yana kültürel çeşitliliği taşısa da barındırdığı kültürel çeşitlilik her geçen gün artmakta ve ABD nüfusu giderek heterojenleşmektedir (Demirdağ, 2018). Birleşik Devletler Nüfus İdaresi’nin 2004 yılında paylaştığı sonuçlara göre resmi okullara kayıtlı öğrencilerin %43’ü farklı etnik kimliğe sahip bireylerden oluşmaktadır. ABD nüfus idaresinin öngörüsüne göre 2050’de nüfusun yarısının farklı kültürel özellikleri barındıran bireylerden oluşacağı düşünülmektedir (NCES, 2006; Martinez & Curry, 1988; akt., Banks, 2013).

Farklılıkları içinde barındıran Amerika Birleşik Devletleri, çokkültürlü eğitim fikrinin ortaya çıktığı ülke olarak kabul edilmektedir (Polat & Kılıç, 2013). 1960’lı yıllarda başlayan Yurttaşlık Hakları Hareketi, işyerlerinde, halka açık alanlarda ve eğitim kurumlarında ayrımcılığı en aza indirmeye yönelik bir hareket olarak başlamıştır. Bu hareket ile birlikte eğitim alanında okullarda farklı kültürlerin bakış açısı ve tarihlerini de kapsayacak şekilde eğitim programları düzenlenmeye başlamıştır (Banks, 2013; akt., Kaya, 2013).

2.1.3.2. Kanada

Kanada, Amerika Bileşik Devletleri gibi kuruluşundan bu yana kültürel çeşitliliğe sahip bir ülke olmuştur. Bu kültürel çeşitlilikler ile 1971 yılında çokkültürlülük devlet politikası haline gelmiştir. Benimsenen bu politikayla birlikte

Ülkede farklı kültürlere ait bireyler dışlanmamakta, tersine hoşgörüyle karşılanmaktadır (Aydın, 2013). Kanada’da kültürel çeşitliliği oluşturan her birey, kendi gereksinim ve isteği doğrultusunda eğitimden faydalanma hakkına sahiptir. Ülkede uygulanan eğitim programları, Kanada’da kültürel çeşitliliği oluşturan bireylerin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Kanada, okkltrllğ bir ülke politikası haline getirip eğitim programlarına yansıtmayı başarabilmiştir (Marangoz, 2014).

2.1.3.3. İsveç

İsveç, farklı kültürlerden bireyleri içinde barındıran çokkültürlü ve çok dilli bir yapı gösteren bir ülke olarak nitelendirilmektedir. 1970’li yıllarda okkltrllğn önemli kavram haline gelmesiyle 1973 yılında okkltrllk devlet politikası haline getirilmiştir (Carlson, Rabo & Gök, 2011). okkltrllğn, eğitim alanında da varlığını göstermesiyle İsveç eğitim sistemi, çokkültürlü eğitimin amaç ve ilkeleri doğrultusunda bireylerin dil, din, ırk, sosyal sınıf, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyi ne olursa olsun eğitimden eşit düzeyde faydalanmaları amacıyla eğitim politikaları yürütmektedir (Aydın, 2013).

2.1.3.4. Büyük Britanya

Büyük Britanya; İngiltere, Galler, İskoçya ve Kuzey İrlanda’dan oluşan farklı kültürel özellikleri barındıran bireylerin bir arada yaşadığı çokkültürlü bir yapı gösteren bir ülke olmuştur (Marangoz, 2014). Büyük Britanya, uzun yıllar çokkültürlü bir yapı gösterse de bu çeşitliliğin okul ortamlarında da varlığını gösterdiği gerçeği 1960’lı yıllara kadar görmezden gelinen bir konu olmuştur. Çokkültürlü eğitimin, Amerika ve Kanada gibi ülkelerde uygulanması Britanya’da da çokkültürlü eğitime dayalı bir eğitimin verilmesini gündeme getirmiştir. Bu aşamadan sonra çokkültürlü eğitime yönelik eğitim uygulamalarına yer verilmiştir. Böylelikle ülkede çokkültürlü eğitim benimsenmiş ve bireyler Britanya vatandaşlığı kavramı etrafında farklı kültürel yapılarıyla bir araya gelip eğitim görmektedir (Demirdağ, 2018).

2.1.4. Türkiye’de Artan eşitlilik ve okkltrl Eğitim

Türkiye, bulunduğu jeopolitik konumu itibariyle kültürel çeşitliliği barındıran bir medeniyet diyarı olmuştur. Anadolu coğrafyası yüzyıllar boyunca farklı kültürlere ev sahipliği yapmıştır ve bu coğrafyaya uğrayan her medeniyet, Anadolu’nun kültürel

çeşitliliği üzerinde iz bırakmıştır (Aydın, 2013).

Günümüzde Anadolu coğrafyasında kültürel çeşitlilik artarak devam etmektedir. Çünkü Türkiye bulunduğu coğrafyadaki olumsuzluklardan dolayı yüksek oranda bir göçmen ve mülteci akınına uğramaktadır. Gerçekleşen bu mülteci ve göçmen akımları sonucunda ülkemizde dil, din, etnik köken ve ırk bağlamında meydana gelen çeşitliliğin oldukça arttığı dile getirilmektedir (Demirdağ, 2018). 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş ile 2014 yılında ülkemize yoğun bir Suriyeli mülteci akımı gerçekleşmiştir (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019).

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2019)’nden elde edilen en son verilere göre Türkiye’de kayıtlı toplam Suriyeli göçmen sayısı üç buçuk milyonu aşmış (3.603.088) durumdadır. Mültecilerin büyük bir bölümü (3.466.103) yaşamını şehirlerde, çok az bir kısmı (136.985) ise yaşamını geçici barınma merkezlerinde devam ettirmektedir. Adıgüzel (2017)’ye göre beş yıldan fazla bir ülkede yaşayan göçmenlerin büyük ölçüde kalıcı olacakları öngörülmekte ve bu öngöründen hareketle dokuz yılı aşkın süredir ülkemizde yaşayan Suriyeli göçmenler ile ilgili somut adımların atılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Suriye’den Türkiye’ye doğru yaşanan göç dalgası sonrası gelen mültecilerin Türkiye’de kalma ya da ülkelerine geri dönmeleri konusunda belirsizlik yaşandığından Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti 22 Ekim 2014 tarihinde “Geçici Koruma Yönetmeliği” ni yürürlüğe koyarak yasal zeminde somut adımlar atmıştır (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019).

Yoğun göç dalgasının gündeme getirdiği konulardan biri de Suriyelilerin eğitimi olmuştur. Her bireyin eğitim alma hakkı doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı 23 Eylül 2014 tarihinde “Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” başlıklı bir genelge yayımlamıştır. Yönetmelik ve genelgeler ile Suriyeli göçmenlerin eğitim imkânlarından faydalanmaları hedeflenmiştir (Sağıroğlu, 2017). Ancak Millî Eğitim Bakanlığı Aralık 2018 verilerine göre 1.047.536 çocuğun 655.075’i okullaşabilmiştir. Yarım milyona yakın Suriyeli çocuğun ise eğitim hakkından faydalanamadığı görülmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2018).

2.1.4.1. Suriyeli Göçmen Çocuklar ve Eğitim

Suriye’de yaşanan savaş sonrası ülkemize gelen Suriyeli öğrencilerin eğitimi konusu, Suriyeli öğrencilerin kalıcı olmayacağı düşüncesiyle kısa vadeli eğitim hedefleriyle yürütülmüştür. Eğitim faaliyetleri kamp ortamlarında yürütülmüştür ancak

ülkemize yaşanan göçün her geçen gün artması ile Suriyeli mültecilerin geleceğindeki belirsizlikler bu konuda kalıcı tedbirler alınmasını gerekli kılmıştır (Gencer, 2017).

Suriyeli mülteci çocukların eğitimine yönelik olarak farklı eğitim kurumlarının bulunduğu görülmektedir. Çocuklar; Geçici Eğitim Merkezleri (GEM), özel okullar ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün eğitim kurumlarında öğrenim görmektedirler. Yapılan araştırmalar doğrultusunda okullarda öğrenim gören Suriyeli göçmen çocukların oranının GEM’lerde %41, MEB okullarında %58 ve özel okullarda %1 olduğu görülmüştür (Sağıroğlu, 2017). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2018)’nden elde edilen verilere Suriyeli çocukların okul öncesinde, okullaşma oranı %33,61’dir. Strateji Geliştirme Başkanlığı (2018) verilerine göre; ülkemizde beş yaş düzeyinde okul öncesinde okullaşma oranının %66,88 olduğu görülmektedir.

GEM’lere geçici gözüyle bakılması, öğretmenlerin Suriyeli öğretmenlerden oluşması ve öğretim programlarının Arapça olması, Türk öğrencilerle Arap öğrencilerin etkileşimine olanak tanımamasından dolayı birçok uzman eğitimci tarafından eleştirilen bir konu haline gelmiştir (Demirdağ, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı, Suriyeli göçmen öğrencilerin sağlıklı bir uyum sürecinin işlemesi için üç yıl içerisinde tüm GEM’lerin kapatılmasını ve Suriyeli öğrencilerin Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı eğitim kurumlarında eğitimlerine devam etmelerini hedeflemektedir (Sağıroğlu, 2017).

2.1.4.2. Suriyeli Çocukların Okullaşmama Nedenleri

Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitim kurumlarından faydalanmalarını sağlamaya yönelik ilgili hükümet birimleri gerekli somut adımları atmalarına rağmen hâlen hedeflenen okullaşma oranına ulaşılmamıştır (Demirdağ, 2018). Gencer (2017) yaptığı araştırmada Suriyeli çocukların okula devam etmeme nedenlerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Kız çocuklarının erken yaşlarda evlendirilmesi
- Geçim sıkıntısının yüksek olmasından dolayı çoğu çocuğun küçük yaşta çalışmak zorunda olması ve dilencilğe itilmesi
- Suriyeli göçmenler ve ailelerinin Türkçe bilmemesi ile eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin Arapça bilmemesi sonucunda eğitim kurumlarında dile dayalı bir iletişim sorunun ortaya çıkması

- Kimi Suriyeli ailelerin çocuklarının Türkçe bilmemelerinden dolayı; okulda zorbalık, ayrımcılık, ön yargı, şiddet ve dışlanmaya uğrayacaklarını düşünmeleri

Suriyeli çocukların eğitim haklarından faydalanamamalarına neden olan bu olumsuzluklara ek olarak; Suriyeli göçmenlerin ikamet yerlerindeki sirkülasyonlar, ailenin parçalanmış olması, eğitim kurumlarına yönlendirme konusunda gerekli oryantasyonların yapılmaması gibi olumsuzlukların da Suriyeli çocukların okullaşamamalarına neden olduğu ifade edilmektedir (Demirdağ, 2018).

Okullara, öğrencilerin olumlu akran ilişkileri geliştirdikleri ve özgüven kazandıkları ortamlar olarak bakılmaktadır. Ancak yapılan araştırmalarda okula devam eden Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamlarında da birtakım sorunlar yaşadıkları gözlenmiştir (Anadolu Kültür, 2017; akt., Demirdağ, 2018). Demirdağ (2018) Suriyeli öğrencilerin okullarda yaşadığı sorunları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Yaşlıları tarafından dalga geçilmesi veya dışlanmaları
- Farklı dilde eğitim almış olmaları ve farklı bir dili konuşmaları
- Akran zorbalığına maruz kalmaları
- Farklı bir kültür taşıdıklarının göz ardı edilmesi
- Kültürel değerlerine saygı gösterilmemesi
- Eğitsel aktivitelere ve sosyal ortamlara dâhil edilmemeleri
- Öğretmenlerin bir bölümünün bu öğrencilere geçici öğrenci gözüyle bakmaları
- Statülerindeki belirsizlik
- Savaş sonrası yaşadıkları travmalar

Sınıf ortamlarında birçok açıdan olumsuzlukla karşılaşan Suriyeli öğrencilerin, kayıp nesillere dönüşmemesi için kültürel özellikleri ile kabul edilip eğitim sürecine dâhil edilmeleri gerekmektedir (Gencer, 2017).

2.1.5. Çokkültürlülüğün Eğitim Programlarımızdaki Yansımaları

Öğretim programları kültürel farklılıklar göz önünde bulundurularak oluşturulmalıdır. Çünkü farklı kültürel özellikleri barındıran bireyleri kapsamayan bir

program, bireylerin tek bir bakış açısıyla ve tek bir kavramsal çerçeve ile eğitim görmelerine neden olabilmektedir (Banks, 2013). Bu durumun önüne geçmeyi amaçlayan çokkültürlü eğitim, programların merkezine kültürel farklılığın ve çeşitliliğin konulmasını savunmaktadır (Aydın, 2013).

Çokkültürlülük alanında birçok çalışması olan Banks (2013) çokkültürlü eğitimi öğretim programlarına entegre etmek için çeşitli yaklaşımlar öne sürmüştür:

- *Katkı yaklaşımı*: Kültürel farklılığı barındıran bireylerin önemli günlerini kutlamaya yönelik etkinlikleri içeren yaklaşımdır
- *Ekleme yaklaşımı*: Bu yaklaşımda kültürel içerik, kavram ve temalar farklı bakış açıları ile ele alınıp değiştirilmeden öğretim programlarına eklenmektedir.
- *Dönüştürme yaklaşımı*: Öğrencilerin; kavramları, problemleri, temaları ve olayları farklı kültürel bakış açılarıyla görebilmelerini sağlayacak şekilde programın değiştirilmesidir.
- *Karar verme ve sosyal hareket yaklaşımı*: Bu yaklaşım, dönüştürme yaklaşımının biraz daha genişletilerek öğrencilerin toplumsal konuları anlamasını, toplumsal konular üzerinde düşünüp somut adımlar atarak projeler yürütmesini hedefleyen bir yaklaşımdır.

Çokkültürlülüğün öğretim müfredatlarına dâhil edilmesiyle öğrenciler sınıflarında ya da toplumda bulunan farklı kültürlere ait bireyleri yakından tanımakta ve bu bireylerin kültürel özelliklerine karşı daha duyarlı hale gelmektedir. Ayrıca farklı kültürel özellikleri barındıran bireyler, eğitim programlarında farklı kültürlere yer verildiğini gördüklerinde kendilerini kapsayan bir programın varlığını hissetmiş olacaklardır (McFeeters, 2019).

Bundan dolayı eğitim programları, çokkültürlü eğitim ilkelerini yansıtacak şekilde oluşturulmalıdır (Aydın, 2013). Çokkültürlü eğitim programlarının odak noktasını kültürel çeşitlilik ve eşitlik konuları oluşturmalıdır. Böylelikle öğrenciler, sınıf ortamlarında kültürel çeşitliliklere saygılı olmayı öğrenebileceklerdir (Schoorman, 2012).

2.1.5.1. Çokkültürlü Eğitimin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yansımaları

Ülkemizde öğretim programları ile sürdürülen eğitsel çalışmalar, bütün eğitim kademelerinin birbirini tamamlaması ile gerçekleşmektedir. Her bir öğretim kademesi bir üst öğrenim düzeyi için hazırlayıcı çalışmaları içermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Eğitim sistemimizin ilk kademesini oluşturan okul öncesi eğitim; çocukların beden, zihin ve duygu gelişimi ile iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlayıp, onları ilkokula hazırlamayı amaçlamaktadır.” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Banks (2013)’in “Çokkültürlü eğitim; dil, din, etnik köken, ırk, cinsiyet, yaş, engellilik, sosyo-ekonomik durum, cinsel yönelim gibi farklı özelliklere sahip olan bireylerin eşit eğitim imkânlarından faydalanmasını amaçlayan eğitim yaklaşımıdır.” tanımsal ifadesinden hareketle, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan sosyal-duygusal gelişim alanındaki 8. ve 9. kazanımların bu tanıma uygunluk gösterdiği söylenebilir. Bu kazanımlar aşağıda tablo halinde gösterilmiştir. Bu kazanımlar Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1.
Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Sosyal Duygusal-Gelişim Alanındaki Kazanımların Çokkültürlülük ile İlişkilendirilen Kazanımları

Kazanım	Göstergeleri	Açıklamaları
Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir.	Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler.	Çocukların bireysel, sosyal ve kültürel farklılıkları zenginlik olarak kabul edip, saygı göstermesi için uygun etkinlikler düzenlenir.
	İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.	
	Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.	Bu konuda yetişkinlerin model olması ve çaba göstermesi gerekmektedir.
Kazanım 9. Farklı kültürel özellikleri açıklar.	Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler.	Bu kazanımın gerçekleştirilmesine çocuğun kendi ülkesinin kültürünü tanıması ile başlanır ve farklı kültürlerin tanıtımı ile devam edilir. Örneğin, çocuklara her ülkenin bir bayrakla temsil edildiği anlatılır ve kendi ülkesinin bayrağı tanıtılır.
	Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler.	
	Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler.	Çeşitli etkinliklerde çocukların kendi ülkesinin kültürüne ait bayramlar, yemek, giysi, müzik, oyuncak, oyun, dans, para gibi özellikleri ele alınabilir. Daha sonra bu çalışmalar farklı kültürler için de yapılır. Bunun yanı sıra ülkelerin farklı olduğu kadar ortak değerleri olduğu da vurgulanmalıdır.

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde; çokkültürlü eğitim ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olduğu düşünülen kazanımların sosyal-duygusal gelişim alanında bulunan kazanım 8 ve Kazanım 9 olduğu söylenebilmektedir.

Ülkemizde uygulanan MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı, çocuğun kendi kültürünü yakından tanıması akabinde diğer kültürleri de tanıyacak şekilde bir eğitim anlayışının edinilmesine yönelik hazırlanmıştır. Programda çokkültürlülük ile ilişkili kazanımların içerik ile ilgili olduğu ve bundan dolayı kazanımların çocuklara çokkültürlülük ile ilgili bilgi vermeyi amaçladığı görülmektedir. Ancak farklı kültürlerle karşı hoşgörülü olma ve ayrımcılık karşıtı anlayış ile ilgili uygulamaya dönük kazanımlar MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında yer almamaktadır (Aktın, Karakaya, Türk & Aslan, 2015).

2.1.5.2. Çokkültürlü Eğitimin 2018 İlkokul Programlarına Yansımaları

Okul öncesi eğitimin ilkokula hazırlama amacından dolayı ilkokul programlarının yakından incelenmesi gerekmektedir (Oktay, 2013). Banks (2013)'in "Çokkültürlü eğitim, dil, din, etnik köken, ırk, cinsiyet, yaş, engellilik, sosyal ekonomik durum, cinsel yönelim gibi farklı özelliklere sahip olan bireylerin eşit eğitim imkânlarından faydalanmasını amaçlayan eğitim yaklaşımıdır." tanımsal ifadesinden hareketle, 2018'de yenilenen ilkokul programlarında çokkültürlü eğitim ile ilişkili olarak nitelendirebileceğimiz kazanımlar bulunmaktadır. Bu kazanımlar, Hayat Bilgisi Öğretim Programında karşımıza çıkmaktadır. Bu kazanımlar Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2.

Hayat Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Çokkültürlülük ile İlişkilendirilen Kazanımları

Sınıf Düzeyi	Ünite Adı	Kazanım	Gösterge
1. Sınıf	Ülkemizde Hayat	Kazanım 4. Ülkemizde farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığını fark eder.	Ülkelerinden zorunlu veya isteğe bağlı göç etmiş kişilerden hareketle konu açıklanır.
2. Sınıf	Ülkemizde Hayat	Kazanım 7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duyar.	Ülkelerinden zorunlu veya isteğe bağlı göç etmiş kişilerden hareketle konu açıklanır.
3. Sınıf	Ülkemizde Hayat	Kazanım 7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır	Ülkelerinden zorunlu veya isteğe bağlı göç etmiş kişilerden hareketle konu açıklanır.

MEB (2018) Hayat Bilgisi Öğretim Programı incelendiğinde; çokkültürlü eğitim ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek kazanımların Ülkemizde Hayat Ünitesinde yer aldığını söylemek mümkündür. Bu kazanımların; 1. Sınıf düzeyinde Kazanım 4; 2.Sınıf düzeyinde Kazanım 7; 3. Sınıf düzeyinde ise Kazanım 7 olduğu söylenebilmektedir.

2.1.6. Çokkültürlü Eğitimde Öğretmenin Rolü

Çokkültürlü eğitim; farklı kültürleri tanıyan, farklılıkları zenginlik olarak kabul eden bireylerin yetişmesini amaçlamaktadır. Bu hedeflere ulaşabilmek için okul öncesi dönemden itibaren çokkültürlü eğitime başlamak gerekir (Ramsey, 2018). Okul öncesi dönem, akran etkileşiminde ilk deneyimlerin olduğu bir dönem olmakla birlikte; çocukların başta cinsiyet olmak üzere birçok farklılığın bilincinde oldukları ve bu farklılıkları gözlemleyerek bir tutum oluşturma sürecine girdikleri bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktın ve diğerleri, 2015). Çocuklar bu dönemde insanları fiziksel görünüm, cinsiyet, ırk gibi özellikleriyle sınıflara ayırmayı, kendi özellikleriyle benzerlik göstermeyi sevmeme hatta nefret etme gibi birçok olumsuz davranışı anne, baba, öğretmen veya akran gruplarından öğrenebilmektedir (Erden ve diğerleri, 2006).

Farklı kültürel özelliklere sahip bireylere, diğer öğrencilerle birlikte eşit şartlarda eğitim imkânı sağlamayı hedefleyen çokkültürlü eğitim, bu konuda duyarlılık gösteren öğretmenler aracılığıyla amacına ulaşabilmektedir (Demirdağ, 2018). Chan (2011) farklı kültürel özellikleri barındıran bireylerin, öğretmenler tarafından aşına olunan kültürel normların dışına çıktığını ve oluşan bu durumun çokkültürlü eğitim ile ilgili yeterli bilgi ve deneyime sahip olmayan okul öncesi öğretmenleri için öğrenme ortamlarında oldukça zorlanılan bir yapıyı oluşturduğunu ifade etmektedir.

Ulusal Öğretmen Eğitiminin Akreditasyonu Konseyi (NCATE), öğretmenlerin kültürel çeşitlilikler konusunda bilgi sahibi olmalarını ifade etmekte ve erken çocukluk öğretmenlerinin yeterlilikleri ile ilgili standartlar geliştirmiştir. NCATE (2008), erken çocukluk öğretmenleri için belirlediği standartlarda; öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların cinsiyetini, ırkını, kültürünü, ailesel yaşantılarını, dinini ve yeteneklerini göz ardı etmeden, benliklerini geliştirici ortamlar oluşturmalarını ve gelişimlerine uygun etkinliklere programda yer vermeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Washington (2003) çokkültürlü öğretmen yeterliliklerini üç ana başlık altında toplamaktadır. Bu yeterlikler: bireyin kendini tanıması, diğer bireylerin kültürünü

tanıyıp anlaması ve çokkültürlü akademik yeterlilikler olarak sıralanmaktadır. Villegas & Lucas (2002) ise, yeterlik kavramını açıklayarak çokkültürlü öğretmenlerde bulunması gereken altı temel nitelik olduğunu belirtmişlerdir. Bu nitelikler; a) sosyokültürel bilince sahip olma; toplumsal gerçeklikleri algılamının çeşitli yönleri olduğunun ve bu yönleriyle bireylerin toplumsal ortamlarından etkilendiğinin farkına varmak, b) tüm öğrencilerin nasıl öğrendiklerini fark etmek, kültürel farklılık ve çeşitliklere baş edilmesi gereken sorunlar olarak bakmamak, c) eğitim kurumlarının, tüm öğrenenlere eğitsel zenginlik ve çeşitlilik oluşturma amacıyla tüm sorumluluğunun kendinde olduğunun bilincinde olma, d) öğrenenlerin bilgilerini nasıl yapılandırıldığını bilmek ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olmak, e) öğrencilerinin yaşam tarzları hakkında gereken bilgiye sahip olmak ve f) öğrencilerin hayatları ile ilgili öğrendiği bilgilerle öğrenme sürecini yeniden planlamak olarak sıralanmaktadır.

Günümüz toplumlarında artan çokkültürlülük ile birlikte birçok ülkede ayrımcılık karşıtı eğitim programlarının uygulaması gündeme gelmiş ve eğitim politikalarında yer almaya başlamıştır. Erken çocukluk yıllarında çocuklarda ayrımcılık ve ön yargı gibi davranışların oluşmasını önlemek için ABD ve Kanada gibi çokkültürlü ülkelerde ayrımcılık karşıtı programlar uygulanmaya başlanmış ve bu programlar yirmi birinci yüzyılın eğitim programları olarak ifade edilmektedir (Güven, 2005). Araştırmacılar ayrımcılık karşıtı eğitim programlarının erken çocukluk yıllarından itibaren uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Çocukların okul öncesi dönemde başta cinsiyet, ırk ve etnik köken gibi farklılıkların vurgulandığı söylemlere karşı oldukça duyarlı oldukları ifade edilmektedir (Ramsey, 2018). Çocukların bu dönemde ayrımcılık karşıtı söylemlerden mümkün olduğu kadarıyla uzak tutulması ve ayrımcılık karşıtı bir eğitim almalarının kişilik gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olacağı dile getirilmektedir (Thorman, 2002).

Ayrımcılık karşıtı eğitim programlarının küçük çocukların (2-8 yaş) eğitiminde uygulanması fikri ilk kez Louise Derman Sparks ve arkadaşları tarafından 1980 yılında California/ABD’ de gündeme gelmiş ve bu yönde geliştirilmiştir (Erden vd, 2006). Derman Sparks & Olsen (2010) küçük çocuklar için ayrımcılık karşıtı eğitimi “*Her çocuğun kendini değerli hissettiği, benliğinin bütün parçalarının koşulsuz kabul edilip onaylandığı, kültürel sınırların aşılarak çocukların sevinç ile akranlarından yeni şeyler öğrendiği ve çocukların ayrımcılığa karşı meydan okumaları için tüm erken çocukluk eğitim kurumlarının, ebeveynlerin ve öğretmenlerin birlikte çalışıp gereken bilgi, beceri*

ve tutumların gelişmesini sağlamayı amaçlayan bir eğitim programı” olarak tanımlamaktadır.

Derman Sparks & Olsen (2010) ayrımcılık karşıtı eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenlerin kilit bir rolü olduğunu dile getirmektedir. Öğretmenler, okul atmosferinden ve çocuklarla kurulan ilişkilerin kalitesinden birinci derecede sorumlu kişiler olarak görülmektedir. Bundan dolayı farklı kültürel özellikli taşıyan çocuk gruplarıyla çalışan öğretmenin öncelikle öz eleştiri yapıp kendisinin hangi toplumsal yapıya ait olduğunu sorgulaması ve sınıfında bulunan öğrencilerin kültürel farklılıklarından etkilenip etkilenmediğini sorgulaması gerekmektedir.

Erden ve diğerleri (2006), öğretmenlerin, öncelikle kendi kültürlerini yakından tanıyıp, ardından sınıfında bulunan öğrencilerin kültürleri ve öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin konuşmalarında ‘biz’ ve ‘onlar’ gibi ayrıştırıcı ifadelerden kaçınmalarını belirtmektedir. Öğretmenlerin kültürel farklılıklara dayalı pedagojik yaklaşım ve uygulamaları öğrenme ortamlarında etkin biçimde kullanması çocuklarda ön yargı ve ayrımcılığa dayalı davranışların oluşmasını engelleyecektir.

Eğitim kurumlarında çocukların sürekli karşılaştığı ve etkileşime girdiği kişiler; öğretmen, idareci, danışman ve destek personeli olmaktadır. Bu bireyler, kültürel çeşitliliğe yönelik tutumlar hakkında çocuklara önemli dersler vermektedir. Çocukların farklı kültürel özellikleri barındıran bireylere değer verildiğine ve saygı gösterildiğine dair inançlarının oluşabilmesi için bu konuda duyarlılık gösteren bireyleri görmeleri gerekmektedir. Çünkü çocuklara demokratik tutum, adalet ve eşitlik ile ilgili söylenen kelimeler etkileyici görünse de çocuklar, söylenenlerden çok gördükleri ve deneyimledikleri davranışlara daha çok odaklanmaktadır (Banks, 2013).

Çokkültürlü eğitim ve ayrımcılık karşıtı eğitim programları bireyin farklılıklarıyla dâhil olduğu okul ortamlarından diğer bütün bireyler gibi eşit olarak faydalanmasını amaçlamaktadır. Öğrencilerin farklılıklarıyla değerli olarak kabul görmelerinde bütün sorumluluk tamamen öğretmenlerde görülse bile bu noktada sadece öğretmenin değil; aile ve okul öncesi kurumlarının da etkisi olduğu unutulmamalıdır (Carson, 1998).

Çokkültürlü eğitimde en aktif role sahip olan bireyler öğretmenlerdir. Farklı kültürel özelliklere sahip bireylere, diğer öğrencilerle birlikte eşit şartlarda eğitim

imkânı sağlamayı hedefleyen çokkültürlü eğitim, bu konuda duyarlılık gösteren öğretmenler aracılığıyla amacına ulaşabilmektedir (Demirdağ, 2018). Çokkültürlüğü barındıran toplumlarda, eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için çokkültürlü öğretmen yetiştirilmesine oldukça önem verilmektedir (Güngör, Buyruk & Özdemir, 2018). Son zamanlarda, öğretmen yetiştirme ile ilgili birçok çalışma, öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğe duyarlı bir tutum geliştirmelerini ve öğrenme ortamlarından en üst seviyede faydalanmaları için bireysel farklılıklara neden olan kültürel çeşitliliğin öğretmen adaylarına kazandırılmasının önemine işaret etmektedir. Çünkü her yıl binlerce öğretmen adayı farklı kültürel özelliklerin bulunduğu yerlere atanmaktadır (Polat & Kılıç, 2013). Bundan dolayı çokkültürlü öğretmen yetiştirme programında eğitim alan öğretmen adayları, öğrenme ortamlarında çokkültürlü eğitimin hayata geçirilmesinde daha aktif rol alacakları düşünülmektedir (Güngör vd, 2018).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ülkemizde ve yurt dışında çokkültürlülük ve farklılıklara saygıya ilişkin çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde okul öncesi eğitimde çokkültürlülük ve farklılıklara saygıya ilişkin yapılan çalışmalar tarih sıralamasına göre aşağıda belirtilmektedir.

Alabay & Ersal (2020), sınıflarında farklı kültürel alt yapılardan gelen 4-6 yaş çocukların bulunduğu 13 okul öncesi öğretmeni ile nitel araştırma yöntemini kullanarak, yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun sınıflarında bulunan farklı kültürel alt yapılardan gelen çocuklar için; planlarında, sınıf ortamlarında ve aile katılımlarında bir düzenlemeye gitmediklerini tespit etmişlerdir.

Çapçı (2020) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algı düzeyleri ve çokkültürlü eğitime yönelik uygulamalarını araştırmıştır. Çalışma karma araştırma yöntemi olarak tasarlanmıştır. 280 okul öncesi öğretmeninden “Çok Kültürlü Yetkinlik Algıları Ölçeği” ile ilgili veriler toplanmıştır. Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları Öğretmen Görüşme Formu ile de 23 okul öncesi öğretmeninden nitel verilere ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algı puanları ve yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olan öğretmenler, çokkültürlüğün sınıflarda temsil edilmesi, sınıf düzenlemesi ve uygulanmalarında yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Serttaş (2019) okul öncesinde çokkültürlük üzerine 2000-2018 yılları arasında yapılan çalışmaları incelediği araştırmanın sonucunda; çokkültürlü eğitimin okul öncesi dönemde çok yüksek düzeyde önem taşıdığı, bireylerin daha açık fikirli, ayrımcılıktan uzak, kendine ve üyesi olduğu topluma çok daha faydalı bir birey olarak katkı sağlamasında temel oluşturduğuna ulaşmıştır. Çokkültürlülüğün, okullarda eğitim aracılığıyla toplumsal bir dönüşüm oluşturduğu, geçmişe ve şu anki toplumsal yapımızla karşılaştırıldığında daha iyi bir geleceğe yönelik yatırım olduğu, çocuklara somut değerlerin öğretilmesinin toplumu olumlu yönde geliştireceğine yönelik bulgular elde etmiştir.

Mazı (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin çokkültürlülük algıları incelenmiştir. Çalışmanın evrenini Hatay ilinde görev alan öğretmenler oluştururken tabakalı örnekleme yöntemiyle 300 öğretmen seçilmiştir. Araştırma verileri Çokkültürlülük Algı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çokkültürlülük algılarının branş değişkenine göre; anlamlı farklılıkların sadece okul öncesi öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Okul türü değişkenine göre ise, öğretmenlerin çokkültürlülük algılarının sadece anaokulu ve ortaokul öğretmenleri arasında anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Pekdoğan (2018), okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi üzerine görüşlerini incelemiş olduğu çalışmada; nitel araştırma yöntemini kullanarak, yarı yapılandırılmış görüşme formunu uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda; farklılıklara saygı kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda en çok empati becerisini kazandırmayı hedefledikleri, farklılıklara saygı eğitimine ilişkin okul öncesi eğitim programında etkinlikler ve kazanım-gösterge örneklerine daha fazla yer verilmesi gerektiği, yöntem olarak en fazla drama ve oyun yöntemini kullandıklarını ve eğitim sürecinde çocuklara iyi model olmalarının gerektiği, aile katılım çalışmalarının önemli olduğu ve değerlendirme sürecinde eksiklikler olduğu yönünde görüşlerine ilişkin bulgular elde etmiştir.

Çiçek (2017) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC)'nde bulunan ve Türkçe bilmeyen yaşları üç ile altı arasında değişen okul öncesi dönem çocuklarının

karşılaştıkları zorluklar ve sorunları, bu sorunları gidermek üzere öğretmenler tarafından uygulanan yöntemleri ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmenlerle çalışmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasını kullanmıştır. Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan sekiz sınıf öğretmeni ve iki branş öğretmeni olmak üzere toplam 10 öğretmen ile görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda, KKTC'deki okul öncesi eğitim veren kurumların, fiziksel donanım-çevre, eğitim programı, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve ailelerin algısının çokkültürlü eğitim açısından geliştirilmesi gerektiği; çokkültürlü eğitim ortamında ortaya çıkan iletişim problemlerinde en önemli faktörün göç ile KKTC'ye gelmiş olan, Rusya, İngiltere, Güney Kıbrıs, İran, Filistin, Pakistan, Libya, Suriye, Türkmenistan ve Nijerya kökenli çocuklarla iletişim kurabilmek için ortak bir dilde buluşamama olduğuna ilişkin bulgular tespit etmiştir.

Yaşar Ekici (2017) okul öncesi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada; öğretmen adaylarının kültürel zeka (KZ) düzeyleri ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını (ÇKEYT) incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma, İstanbul ilindeki bir devlet ve bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültesinde okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan 245 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, KZ Ölçeği ve Öğretmen Adayları İçin ÇKEYT Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi öğretmen adaylarının KZ düzeyleri ile ÇKEYT arasında anlamlı bir ilişki olduğuna varılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının KZ düzeyleri öğrenim gördükleri üniversitenin devlet ya da vakıf oluşuna göre ve farklı kültürlerin olduğu bir çevrede yetişme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık oluşmuş olup; ÇKEYT ise öğrenim gördükleri üniversite türüne göre farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Onur Sezer & Bağçeli Kahraman (2017) yaptıkları çalışmada; okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalı ve doğup büyüdüğü yerleşim yeri değişkenlerine göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılıklarında bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama yöntemi kullanılarak Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 110 sınıf ve 103 okul öncesi

öğretmenliği öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları; kişisel bilgi formu, Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bir diğer bulgusu ise; öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin öğrenim gördükleri anabilim dalına ve büyüdüleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığıdır.

Bulut & Sarıçam (2016) yaptığı çalışmada; okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerinin, çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçladıkları çalışmalarında nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelini kullanarak 174 okul öncesi öğretmeni ve 350 öğretmen adayına ölçek uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda; çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında orta düzeyde ilişkinin varlığı tespit edilmiş ve çokkültürlü kişiliğin alt boyutlarının çokkültürlü eğitim tutumlarının % 39'unu yordadığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Ayrıca; okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özelliklerinin ve çokkültürlü eğitim tutumlarının, okul öncesi öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Özözen Danacı ve diğerleri (2016) okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik algı ve tutumlarının incelemiştir. Araştırmanın evrenini Düzce ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluştururken, örneklemini Düzce ilinde resmi anaokulu ve anasınıflarında görevli beş erkek ve 86 kadın, toplamda 91 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma deseni olarak nicel desen kullanılarak yapılan araştırmada Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin lisans öğrenimi gördükleri üniversitenin bulunduğu bölge, mesleki kıdem, boş zamanlarında yaptıkları etkinlikler, görevli oldukları okulun köy ya da merkezde olması gibi değişkenlerin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin bakış açıları arasında anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Taştekin ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik algı ve tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma araştırma yönteminin uygulandığı çalışmanın nicel kısmında 252 okul öncesi öğretmeni ve nitel boyutunda ise 11 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek için Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin genel olarak çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının olumlu olduğu ancak yapılan bireysel görüşmelerde öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi uygulama boyutunda kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Turaşlı (2012) okul öncesi dönem çocuklarının farklı kültürleri ve bu kültürlerin yaşam tarzlarını öğrenmeleri üzerine yaptığı çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının hoşgörü ve duyarlılıkla ilgili beceri, tutum ve davranışlarının olumlu etkilendiğine ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda okul öncesi dönemde çokkültürlü eğitimin başarıyla uygulanabileceğine ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Unutkan-Polat (2007) Çin'i kültür ve ülke olarak tanıtmayı amaçlayan bir program hazırlayarak deneysel bir çalışma ile programın etkililiğini araştırmıştır. Çalışma aynı anaokulunda birbirine benzer iki farklı sınıfa devam eden beş-altı yaş grubunda bulunan okul öncesi dönem çocukları ve öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda deney grubunda bulunan çocuk ve öğretmenler yönünde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Polat- Unutkan & Önder (2006) hazırlamış oldukları bir eğitim programı ile okul öncesi dönem çocuklarının Hindistan'ı bir ülke olarak öğrenmeleri ve Hindistan kültürüne ilişkin bilgi edinmelerini amaçlamışlardır. Çalışmanın sonuçlarında çocukların programa uygun kazanımlar elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde; çalışmaların nitel, nicel ve karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülse de yapılan çalışmaların genellikle nicel araştırma yöntemlerinin kullanılarak gerçekleştirildiği sonucuna varılmış; okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük ve farklılıklara saygıya ilişkin sınıf içi uygulamaların yönelik çalışmalara rastlanmamıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında okul öncesinde çokkültürlülük ve farklılıklara saygıya ilişkin araştırmalar, tarih sıralamasını uygun olarak aşağıda sunulmuştur;

Ng, Chai, Chan & Chung (2021), Hong Kong'daki etnik azınlıklara Çince öğretiminde kültüre duyarlı öğretim metodunu kullanmada öğretmen yeterliliklerini araştırdığı çalışmalarında; 20 anaokulda görev yapan 43 okul öncesi öğretmeni ile odak

grup görüşmeleri yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma olarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda; etnik azınlıkta öğrencilerin daha fazla bulunduğu anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin etnik azınlıktaki çocukların öğrenme stillerine ve öğrenme gereksinimlerine yönelik daha duyarlı oldukları ve bu bağlamda eğitimsel yöntemleri uygulamada daha yetkin olduklarına ulaşmışlardır. Etnik azınlıktan çocukların daha az olduğu okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülüğe ilişkin unsurları ve eğitimsel materyalleri eğitim planlarına dâhil etmede daha yetersiz oldukları ve Çince öğretirken daha çok tek kültürlü bir anlayış içinde olduklarını tespit etmişlerdir.

Pourdavood & Yan (2020) Orta Amerika’da bir üniversitenin yüksek lisans programına kayıtlı, yaşları 28-52 arasında değişen; farklı branşlardan (okul öncesi, özel eğitim, fen ve matematik, dil sanatları) 12 öğretmenle çeşitlilik üzerine nitel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin kim olduklarına ilişkin eleştirel yansıtma yapabildikleri ve farklı bakış açıları geliştirdiklerine yönelik bulgular edinilmiştir.

Zain, Basir & Mustafa (2020), Malezya’da altı yaşında bulunan 754 okul öncesi çocuğu üzerinden çokkültürlülük ve farklılıklara saygıya ilişkin becerileri ortaya koyan bir anket uygulamışlardır. Araştırma nicel araştırma yöntemi olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonunda çocukların anketin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanların en çok diğer bireylere yönelik karşılıklı saygı becerisine ilişkin olduğu görülmüştür.

Abdullah & Abdullah (2018), Malezya’da bulunan okul öncesi öğretmenlerinin eğitimleri ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını araştırdıkları çalışmalarında; 267 özel ve resmi okul öncesi kurumundan 1067 okul öncesi öğretmeni ile çalışmışlardır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup, Çokkültürlü Eğitim Ölçeği (TTMES), çokkültürlü eğitime yönelik tutumları Çokkültürlü Öğretim Ölçeği (MTS) ile veriler elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin aldıkları eğitimlere olumlu baktıklarına ulaşılmış ancak, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları değerlendirildiğinde; öğretmenlerin üçte ikisinin çokkültürlü eğitimin temel ilkeleri hakkında kavramsal yanılgı olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi kurumunun devlet ya da resmi özelliğinin olması ile öğretmenlerin tutumları arasında önemli farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmanın bir diğer bulgusu ise tek kültürlü bir özellik gösteren anaokullarda görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının daha az olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Guo (2017) Yeni Zelanda’da yapmış olduğu çalışmasında erken çocukluk eğitim ortamlarında azınlık ailelerden gelen çocukların ev ortamının, toplumsal ve kültürel yapılarına özgü yönlerinin sınıf ortamında temsil edildiğinde, oluşturulan bu çokkültürlü fiziksel öğrenme ortamının küçük çocukların gelişimini desteklediği ve bu gelişim ilkelerini amaçlayan Te Wāriki eğitim programını desteklediğine yönelik bulgulara ulaşmıştır.

Hong (2017), Güney Kore’de erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin sınıflarındaki kültürel çeşitliliğe yönelik yaşadıkları zorluklar veya mevcut başarılarını araştırmayı hedefleyen çalışmasında, öğretmenlerle yapmış olduğu görüşmelerde, öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe ilişkin olarak en çok bilgi eksikliği, destek hizmetlerinin yetersizliği ve zamansal düzenleme gibi sorunları yaşadıklarına ilişkin sonuçlara ulaşmıştır.

Bartelo (2014), erken çocukluk öğretmenlerinin çokkültürlü bilgi ve becerilerinin sınıf ortamına nasıl yansıdığına ilişkin karma yöntemle yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi ve becerileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ile çokkültürlülüğe ilişkin inanç ve görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü inanç ve görüşlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Park (2014) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında bulunan farklı ırk, etnik köken ve kültürel çeşitliliğe sahip bireylere yönelik sınıf ortamlarında nasıl bir eğitim yaptıklarına ilişkin araştırma yapmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen yetiştiren enstitülerin eğitim programları ve müfredatlarında çokkültürlü eğitime yer vermesine ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmıştır.

Berthelsen & Karupiah (2011), Singapur’da devlet ve özel okullarda çalışan 58 erkek okul öncesi öğretmeni ile yaptığı çalışmada görüşme yöntemi ile öğretmenlerin çokkültürlülük üzerine görüşlerini ortaya koymaya amaçlamıştır. Okul öncesi öğretmenleri, sınıflarda çokkültürlü bir eğitimin çocukların kültürlere ve kültürel çeşitliliğe yönelik hoşgörü kazanacaklarını ifade etmelerine rağmen, sınıflarında çokkültürlü eğitime yönelik uygulamalar yapma konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Park (2010) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin kültürel çeşitliliği nasıl kavramsallaştırdığını ve inançlarını uygulamaya geçirdiği ile öğretmenlerin ve

çocukların ırksal ve etnik çeşitlilik hakkında öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaştıkları engeller veya kolaylıklara ilişkin inceleme yapılmasını amaçlamıştır. Sosyokültürel bağlam üzerine temellendirilen çalışmada; öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamalarına yönelik söylemleri ve gelişimsel açıdan yaptıkları uygulamalar arasında bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Irksal kimlik politikaları, pasif sosyal dışlanma ve bireyselleşme gibi faktörlerin, kültürel çeşitlilik konularını öğrenme üzerinde engel oluşturduğuna ulaşılmıştır.

Yenlin Miranda (2008) yaptığı çalışmada erken okul öncesi öğretmenlerinin ayrımcılık karşıtı eğitim ve çokkültürlü eğitime ilişkin inançlarını araştırmıştır. Çalışma Amerika Birleşik Devletleri'nin güneydoğusunda bulunan üç anaokulunda çalışan üç öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda üç öğretmenin de ayrımcılık karşıtı eğitim ve çokkültürlü eğitime ilişkin inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan öğretmenler bu programları sınıflarında uygulama konusunda zorlandıklarını da ifade etmişlerdir.

Walters (2007), Amerika Birleşik Devletleri'nin Teksas eyaletinde okul öncesi öğretmenlerinin farklı kültürel özellikleri taşıyan okul öncesi öğretmenlerinin demografik değişkenlere bağlı olarak etnik kökenler, dil farkındalıkları kişilerarası ve sosyal becerilere yönelik algılarını incelemeyi amaçlayan araştırmasında; 220 okul öncesi öğretmeni ile yürütülen çalışmada anaokulu öğretmenlerinin başarısını ölçme amacıyla Teachers' Perception of Student Success in Kindergarten Survey (TPKSS) anketini uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda beş yıl ve üstünde çalışan öğretmenlerin çocukların dil farkındalığı alt boyutunda algılarının yüksek olduğu, 36 yaş ve üstündeki etnik azınlıktan olmayan öğretmenlerin sınıfta bulunan çocuklara göre kendilerini dil farkındalığı, kişilerarası beceriler (akran ilişkileri) ve sosyal beceriler konusunda düzenledikleri bulgularına ulaşmıştır.

Jae-Kyung (2000) tarafından yapılan çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin ayrımcılık karşıtı eğitim ve çokkültürlü eğitime ilişkin inanç ve uygulamaları incelenmiştir. Çalışma, Pensilvanya eyaletinde bulunan State College yerleşim bölgesindeki gündüz bakım merkezlerinde ve anaokullarında çalışan 86 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin inançlarının oldukça yüksek çıktığı ve öğretmenlerin sınıf içinde çokkültürlü uygulamalara yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Samuels (1994) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerin ayrımcılık karşıtı eğitim ve çokkültürlü eğitime ilişkin inanç ve uygulamalarını araştırmıştır. Çalışmada, ABD'nin orta batısındaki kırsal bölgelerde Head Start programı uygulanan okullarda çalışan 252 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin ayrımcılık karşıtı eğitim ve çokkültürlü eğitime ilişkin inançlarının yüksek olduğu, uygulamalara yer verme açısından sınıfında kültürel çeşitliliklerin daha fazla olduğu öğretmenlerin ayrımcılık karşıtı eğitim ve çokkültürlü eğitime yer verme oranlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde; çalışmaların hem araştırma yöntemleri (nitel, nicel ve karma) açısından çeşitlilik gösterdiği hem de ebeveyn, öğretmen, çocuk, eğitim programı gibi geniş kapsamlı olarak yürütüldüğü görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları ile veri toplama araçları ve yöntemleri, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilimsel (fenomenolojik) araştırma olarak tasarlanmıştır. Olgubilim; birden fazla bireyin, bir olgu ya da kavrama ilişkin yaşanan tecrübelerinin ortak anlamını ifade eden çalışmalar olarak tanımlamaktadır. Olgubilimsel çalışmalarda, bir olguyu deneyimleyen bütün katılımcıların ortak niteliklerinin tanımlanmasına odaklanılır (Creswell, 2018). Bunun yanı sıra odaklanılan bu nitelikler farkında olduğumuz fakat detaylı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulardır (Crosley, 2002; akt., Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Bu çalışmada olgu olarak çokkültürlülük belirlenmiştir. Bu çalışmada çokkültürlülük olgu olarak ele alınmıştır.

Olgubilim; günlük tecrübelerimizin anlamı ve yapısı hakkında derinlemesine bir anlayışın kazanılmasını hedeflemektedir. Olgubilimsel çalışmalarda, odak noktası olarak; duygular, ilişkiler, programlar, örgütler, kültürler birer olgu olarak seçilip ele alınabilmektedir (Patton, 2018). Olgubilimciler, katılımcıların sayısının küçük olmasının yanı sıra farklılıklarının ya da benzerliklerinin daha ayrıntılı çalışılabilmesi için çoğunlukla homojen grupların oluşturulmasını önermektedir (Seggie & Bayyurt, 2018). Bu çalışmada olgubilimsel çalışmaya uygun olarak bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenler, kendi içinde homojen gruplar olarak ele alınıp kültürel çeşitliliğe ilişkin deneyimleri incelenmiştir.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Diyarbakır ili Merkez ilçelerinde (Sur, Yenişehir, Kayapınar, Bağlar) bulunan 33 bağımsız anaokulundaki okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcı

grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz yarısında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki 19 bağımsız anaokulunda görev yapan 23 kadın ile üç erkek okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada; çalışmanın yürütüleceği okulların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, çeşitlilik gösteren durum veya olayların içinden benzer ve ortak olguları çıkarmayı amaçlayan bir örnekleme çeşidi olarak tanımlanmaktadır. (Marczyk vd., 2005; akt., Baltacı, 2018). Diyarbakır ilinin tüm merkez ilçelerinde bulunan bağımsız anaokullarının seçilmesi maksimum çeşitlilik için belirleyici ölçüt olarak belirlenmiştir. Okullar belirlendikten sonra çalışılacak öğretmenler için amaçsal örnekleme yöntemlerinden uygun örneklem yoluyla (Büyüköztürk vd, 2018) çalışmaya gönüllü öğretmenler arasından katılmaya onam veren öğretmenler seçilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan öğretmenlere ilişkin betimleyici özellikler Tablo 3’ te verilmiştir. Kadın katılımcı öğretmenler için ÖK1, ÖK2..; erkek katılımcı öğretmenler için ÖE1, ÖE2... olacak şekilde kodlar verilmiştir.

Tablo 3.

Katılımcılara İlişkin Genel Bilgiler

Kodu	Yaş	Doğup Büyüdüğü Yerleşim Birimi	Katılımcıların Doğup Büyüdüğü İl	Mezun Olan Program	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem Yılı	Okuldaki Çalışma Süresi
ÖE1	32	İl Merkezi	Diyarbakır	Okul Öncesi	Lisans	8 yıl	2 yıl
ÖE2	30	İl Merkezi	Diyarbakır	Okul Öncesi	Lisans	6 yıl	7 ay
ÖE3	28	Köy	Malatya	Okul Öncesi	Lisans	5 yıl	1 yıl
ÖK1	36	İlçe Merkezi	Diyarbakır	Okul Öncesi	Lisans	6 yıl	6 ay
ÖK2	32	İl Merkezi	İstanbul	Okul Öncesi	Lisans	11 yıl	5 yıl
ÖK3	34	İlçe Merkezi	Mersin	Okul Öncesi	Lisans	12 yıl	4 yıl
ÖK4	40	İl Merkezi	Diyarbakır	Okul Öncesi	Lisans	15 yıl	2 yıl
ÖK5	30	İl Merkezi	Siirt	Okul Öncesi	Lisans	7 yıl	3 yıl
ÖK6	36	İl Merkezi	Diyarbakır	Okul Öncesi	Lisans	12 yıl	10 yıl
ÖK7	27	İl Merkezi	Diyarbakır	Okul Öncesi	Lisans	5 yıl	7 ay

Tablo 3.
Katılımcılara İlişkin Genel Bilgiler (devamı)

Kodu	Yaş	Doğup Büyüdüğü Yerleşim Birimi	Katılımcıların Doğup Büyüdüğü İl	Mezun Olan Program	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem Yılı	Okuldaki Çalışma Süresi
ÖK8	42	İl Merkezi	Diyarbakır	Okul Öncesi	Lisans	18 yıl	6 ay
ÖK9	43	İl Merkezi	Diyarbakır	Okul Öncesi	Lisans	18 yıl	6 ay
ÖK10	44	İl Merkezi	İstanbul	Okul Öncesi	Lisans	12 yıl	7 yıl
ÖK11	37	İl Merkezi	Batman	Çocuk Gelişimi	Lisans	11 yıl	3 yıl
ÖK12	41	İl Merkezi	Diyarbakır	Okul Öncesi	Lisans	10 yıl	7 yıl
ÖK13	30	İlçe Merkezi	Mardin	Okul Öncesi	Lisans	7 yıl	3 yıl
ÖK14	38	İl Merkezi	Diyarbakır	Okul Öncesi	Lisans	6 yıl	2 yıl
ÖK15	31	İl Merkezi	Karaman	Okul Öncesi	Lisans	7 yıl	2 yıl
ÖK16	31	İlçe Merkezi	Mardin	Okul Öncesi	Lisans	13 yıl	3 yıl
ÖK17	28	İl Merkezi	Eskişehir	Okul Öncesi	Lisans	7 yıl	2 yıl
ÖK18	34	İl Merkezi	Diyarbakır	Okul Öncesi	Lisans	11 yıl	2.5 yıl
ÖK19	30	İl Merkezi	Batman	Okul Öncesi	Lisans	9 yıl	2 yıl
ÖK20	35	İl Merkezi	Adana	Okul Öncesi	Lisans	13 yıl	7 yıl
ÖK21	27	İlçe Merkezi	Adana	Okul Öncesi	Lisans	2 yıl	1 yıl
ÖK22	34	İl Merkezi	Diyarbakır	Okul Öncesi	Yüksek Lisans	10 yıl	5 yıl
ÖK23	35	İl Merkezi	Diyarbakır	Okul Öncesi	Yüksek Lisans	9 yıl	5 yıl

Tablo 3 incelendiğinde; 26 katılımcıdan üçü erkek, 23'ü kadın öğretmenlerden oluşmakta; öğretmenlerin yaşları 27-44 aralığındadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu il merkezinde doğup büyümüş (20 kişi), katılımcıların yarısı (13 kişi) çalışmanın yürütüldüğü il olan Diyarbakır'da doğup büyümüşlerdir. Öğretmenlerden 25'i okul öncesi eğitimi alanından mezunken, bir öğretmen çocuk gelişimi mezundur. Öğretmenlerden 24'ü lisans mezunu seviyesinde iken iki öğretmen yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri en az iki, en çok 18 yıl aralığında değişmekte; bulundukları okulda çalışma sürelerinin ise en az altı ay, en çok yıl 10 yıl aralığında olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul ve sınıflara ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 4' te sunulmuştur. Çalışılan okullar O1, O2... olacak şekilde kodlanmıştır.

Tablo 4.

Katılımcıların Çalıştıkları Okul ve Sınıflara ilişkin Betimleyici Bilgiler

İlçe	Okul	Öğretmen	Çalışılan Yaş Grubu	Sınıf Büyüklüğü	Velilerin Sosyoekonomik Düzeyi
Bağlar	O1	ÖE1, ÖK1	5 yaş, 5 yaş	Orta, Büyük	Orta-Üst, Orta
	O2	ÖK6	5 yaş	Büyük	Orta
	O3	ÖK17	4 yaş	Büyük	Orta
Kayapınar	O4	ÖE2, ÖE3	5 yaş, 4 yaş	Orta, Orta	Üst, Orta
	O5	ÖK2, ÖK3	5 yaş, 5 yaş	Orta, Büyük	Orta, Orta-üst
	O6	ÖK5	4 yaş	Küçük	Orta-üst
	O7	ÖK7	5 yaş	Büyük	Orta
	O8	ÖK8, ÖK9	5 yaş, 5 yaş	Büyük, Küçük	Orta, Orta-üst
	O9	ÖK10	5 yaş	Büyük	Alt
	O10	ÖK15, ÖK16	Karma yaş, 4 yaş	Orta, Orta	Orta, Orta
	O11	ÖK18, ÖK19	4 yaş, 3 yaş	Orta, Orta	Orta-Üst, Orta-Üst
	O12	ÖK20	4 yaş	Küçük	Orta-Üst
Sur	O13	ÖK11	5 yaş	Orta	Alt
	O14	ÖK21	4 yaş	Büyük	Orta-Üst
Yenişehir	O15	ÖK4	5 yaş	Büyük	Üst
	O16	ÖK12	Karma yaş	Büyük	Orta-Üst
	O17	ÖK13	5 yaş	Orta	Orta
	O18	ÖK14	4 yaş	Büyük	Orta-Üst
	O19	ÖK22, ÖK23	5 yaş, 5 yaş	Büyük, Orta	Orta, Orta-Alt

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun; Kayapınar ilçesinde (14 kişi) çalışan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Bu öğretmenler çoğunlukla beş yaş grubu çocuklarına eğitim verdiklerini ifade ederken (16 kişi), iki öğretmen karma yaş grubu (3,4 ve 5 yaş) ile çalıştığını belirtmiştir. Öğretmenlerden 12'si çalıştıkları sınıfları büyük olarak nitelendirirken sınıflarındaki velilerin çoğunluğunun (11 kişi) sosyoekonomik düzeylerini orta olarak betimlemişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Yöntemleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme sorularının oluşturulmasında öncelikli olarak çokkültürlülük ve farklılıklara saygıya ilişkin literatür taraması yapılmış olup; yapılan araştırmalar ve ölçekler incelendikten sonra araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu görüşme soruları; Adıyaman Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Dicle Üniversitesi Temel Eğitim Bölümlerinden Temel Eğitim alanında doktora eğitimini tamamlamış üç öğretim elemanından uzman görüşü alınarak içerik oluşturulmuş ve kapsam geçerliği sağlanmıştır. Kapsam geçerliği, bir ölçme aracını oluşturan maddelerin ölçülmek istenen davranışlar evrenini ne derece örneklediği ile ilişkili bir geçerlik türü olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd, 2018). Gerekli düzenlemeler ve değişikliklerden sonra bu görüşme soruları veri toplama çalışmasına

dâhil edilmeyen beş öğretmenle pilot çalışması yapılmıştır. Pilot uygulamanın ardından görüşme formuna son şekli verilerek, bu görüşme soruları çalışmaya katılacak tüm öğretmenlere uygulanmıştır. Görüşmeler sırasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanıldığından bazen formda olmayan sorular da kullanılarak görüşmelerin amacına uygun yürütülmesi sağlanmıştır. Öğretmenlerin; çokkültürlülük kavramına ilişkin tanımlama ve adlandırmaları, ortam düzenlemeleri, sınıf ortamında çokkültürlük bağlamında oluşturdukları etkinlikler ve dile getirdikleri yaşantıları ortaya koymayı amaçlayan bu yarı yapılandırılmış görüşme formu 10 sorudan oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmanın uygulanmasında etik bir sakınca olup olmadığının belirlenmesi için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'na başvuru yapılmıştır. Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik kurulunun 27.02.2020 tarihli ve 2020/5-5 karar sayılı raporu gereği etik açıdan uygun görülmüştür (EK-1). Daha sonra araştırmanın uygulanabilmesi için MEB'den gerekli izinler alınmıştır (EK-2).

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler öncesi araştırmanın yürütüleceği okullar 2020 Aralık ayında belirlenmiştir. Araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim-öğretim yılının Aralık ve Ocak aylarında toplanmıştır. Görüşme yapılacak öğretmenlerle önceden görüşmeler yapılarak araştırma hakkında bilgilendirme yapılmış ve araştırmaya katılım için onayları alınmıştır (EK-3). Çalışmaya başlamadan önce katılımcılara çalışmanın içeriğinden bahsedilerek, Aydınlatılmış Onam Formu (EK- 3) imzalatılmıştır. Pandemi sürecinin etkisiyle dokuz öğretmen telefon görüşmesi yapmak istediğini belirterek sürecin yüz yüze yürütülmemesini istemişlerdir.

Görüşme yapılan 26 öğretmenden 21'i ile yapılan görüşmeler sırasında öğretmenlerin onayı doğrultusunda ses kaydı alınırken, beş öğretmen ses kaydının alınmasını istemediğinden bu öğretmenlerle görüşme yapılırken sürekli yazım yöntemi kullanılmıştır. Bu onamların alınması sırasında görüşmenin nasıl yapılacağına ilişkin planlama yapılmış ve uygun olunan zamanlara göre randevu oluşturularak öğretmen ve araştırmacının uygun olduğu zamanlarda görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden 17'si yüz yüze gerçekleştirilmiş, dokuz öğretmen ile pandemiden dolayı telefon yoluyla görüşme yapılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmeler öğretmenlerin çalıştıkları okullara yapılan ziyaretler sırasında belirlenen okuldaki sessiz bir yerde

yapılmıştır. Bu görüşmeler sırasında, görüşmenin bölünmemesi için uygun olan odada (idare odası, rehberlik odası gibi) yöneticiler ve okulda çalışan diğer personeller bilgilendirilmiş ve görüşmeler bu yerde yapılmıştır.

Araştırmada, görüşme yapılan sınıfların öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formundaki (Ek-4) görüşme soruları kullanılarak yapılan görüşmelerde öğretmenlerin eğitim ortamlarını düzenlemede neleri göz önünde bulundurdıkları, farklı kültürel alt yapılardan gelen veya engelli çocukları eğitime dâhil ederken neler yaptıkları ve pandemi sürecinde çokkültürlülük uygulamalarına ilişkin görüşleri alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2018)'ne göre içerik analizi, belirli kurallara dayalı olarak kodlamalarla bir metnin bazı kelimelerinin daha küçük kategorilere ayrılarak özetlendiği sistematik ve tekrar edilebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen görüşme kayıtları öncelikle yazılı dokümanlar haline getirilerek araştırma verileri elde edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin yazılı hale getirilmesiyle 161 sayfa görüşme metni elde edilmiştir. Verilerin dökümü yapılırken araştırma kapsamında çalışılan okullar için O1, O2... şeklinde bir kodlama tercih edilirken; öğretmenlere ilişkin verilerin kodlanmasında kadın katılımcı öğretmenler için ÖK1, ÖK2...; erkek katılımcı öğretmenler için ÖE1, ÖE2... olacak şekilde kodlar verilmiştir.

Bu veriler için içerik analizi yapılırken görüşme verileri tek tek okunarak ilgili sorular ve araştırma soruları bağlamında kimi zaman katılımcıların ifadelerinin doğrudan yazılmasıyla, kimi zaman da katılımcının ifadesinde kastetmek istediği duruma ilişkin anlamdan yola çıkılarak kodlar oluşturulmuştur. Birbiriyle anlamsal olarak ilişkili kodlardan temalara ulaşarak araştırmanın bulguları oluşturulmuştur.

Araştırmanın verileri kodlanırken iki araştırmacı birlikte kodlama yapmıştır. Okul öncesi eğitim alanında doktor unvanına sahip bir araştırmacı ile araştırmacının yürütücüsü bu konuda birlikte çalışmışlardır. İki araştırmacının birbirlerinden bağımsız bir şekilde yaptıkları kodlamada güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın

(1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. $\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$ formülüne göre yapılan hesaplamalarda, araştırmacı ve diğer kodlayıcının yaptığı kodlamalardaki güvenilirlik %91 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesapları yapılırken kodlayıcılar arası güvenirliliğin en az %70 olarak hesaplanması, araştırmanın güvenilir kabul edilmesini sağlamaktadır (Miles & Huberman, 1994). Buna göre araştırma güvenilir bulunmuştur.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulguların sunumunda araştırma soruları temel alınmış, olgubilimsel açıdan araştırma sorularına yönelik bulgular çokkültürlülük bileşenleriyle açıklanmıştır. Bulguların sunumu sırasıyla; okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tanımlamaları, eğitim ortamlarında çokkültürlü eğitime ilişkin düzenlemeler, çokkültürlü eğitimin planlanması ve uygulanması, sınıf ortamında bulunan çokkültürlülük unsurları, pandemi süreci ve çokkültürlülük uygulamaları olacak şekilde sıralanmıştır.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlülüğe İlişkin Tanımlamaları

Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük kavramına yönelik algılarının ve bu konu ile ilgili olarak öğretmen görüşleri doğrultusunda yaptıkları sınıf içi uygulamalarının incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada; öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük kavramını nasıl tanımladıklarının öğrenilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla öğretmenlere daha önce çokkültürlülük kavramını duyup duymadıkları sorulmuştur. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan toplam 26 öğretmenden 21'i çokkültürlülük kavramını duyduğunu belirtirken, beşi bu kavramı duymadığını ifade etmiştir. Çokkültürlülük kavramını duyduğunu belirten öğretmenlere bu kez de bu kavramdan ne anladığı ve bu kavramı tanımlamak istese nasıl tanımlayacağı sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen yanıtlar içerik analizi ile analiz edilmiştir. Buna göre çokkültürlülük kavramını daha önce duyduğunu belirten 21 öğretmenden sadece 16'sının yaptığı tanımın çokkültürlülük kavramına ve bu kavramın içinde yer alan bileşenlere uygun olduğu belirlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucu öğretmenlerin tanımladıkları çokkültürlülük kavramı ve bu kavramın bileşenlerine ilişkin algıları *toplumsal birliktelik açısından çokkültürlülük ve egemen çoğunluk içindeki farklılıklar açısından çokkültürlülük* olmak üzere iki temada toplanmıştır. Oluşturulan bu temalar Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 5.
Öğretmenlere Göre Çokkültürlülük Kavramı

Tema	Alt tema	f
Toplumsal birliktelik açısından çokkültürlülük	Kültürlerden,	9
	Yaşam	
	şekillerinden/yaşantılardan/ yetiştirilme tarzlarından/örf adetlerden,	6
	Ülkelerden/ memleketlerden/ coğrafi kesimlerden/ çevrelerden	6
	Dinsel kökenlerden (Alevilik, Sünnilik vb.)	3
	İnsanların/ çocukların bir arada olması	
	Etnik kökenlerden (Kürt, Türk, Zaza, Suriyeli, Yunan vs.)	2
	Dillerden	2
	Yaş gruplarından	1
	Cinsiyetlerden	1
Egemen çoğunluk içindeki farklılıklar açısından çokkültürlülük	Kültür	3
	Farklı dinsel kökenlerden (Alevilik, Sünnilik vs.)	3
	Diller/aksanlar	3
	Memleketler (bölgesel, ilçeler)	2
	Etnik kökenler (Kürt, Türk, Zaza, Siyahi vs.)	2
	Gelenek/görenekler	2
	Yeme-içme/giyinme	1
	İnsanların/ çocukların bir arada bulunması	

Bir katılımcı birden fazla kez görüş bildirmiştir.

Yapılan içerik analizi sonucunda 11 öğretmenin çokkültürlülüğü farklı kültürlerden, yaşam şekillerinden/yaşantılardan/ yetiştirilme tarzlarından/örf adetlerden, ülkelerden/memleketlerden/coğrafi kesimlerden/çevrelerden, dinsel kökenlerden (Alevilik, Sünnilik vb.), etnik kökenlerden (Kürt, Türk, Zaza, Suriyeli, Yunan vs.), dillerden, yaş gruplarından ve cinsiyetlerden insanların/çocukların bir arada bulunması olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu öğretmenlerden biri “*Bence İstanbul gibi bir şey çokkültürlülük...Nasıl diyeyim size birçok ülkeden de insan yaşıyor, birçok şehirlerden de insan yaşıyor. O yüzden çokkültürlü ve sosyo-ekonomik düzey ile de değişebilen bir ilimizi İstanbul'u mesela bundan yola çıkarak böyle tanımlayabiliriz yani. Birçok şehirden ve birçok farklı ülkeden bir araya gelen insan topluluklarının*

oluşturduğu bir yerleşim yeri olarak düşünebilirim... (ÖK15)” sözleriyle ifade ederken bir başka öğretmen ise *“Ben hani bizim Türkiye'deki tanımına göre; farklı, dini olarak, kültür, ülke, yaşam şekli bunların bir arada yaşaması. Sadece bir tane Yunanistanlı öğrencim var. Bir tek onu örnek verebilirim. Onun dışında herhangi bir farklı kültürden hiç kimse yok. Hepsi buralı...(ÖK3)”* şeklindeki cümleleriyle açıklamıştır. Bu öğretmenlerin çokkültürlülüğü tanımlarken toplumdaki her bir bireyin farklılıkları olduğuna ve buna rağmen bir arada yaşama yoluyla toplumsal yapıda kültürel çeşitliliğe katkıda bulunmalarına vurgu yaptıkları belirlenmiştir.

Görüşme yapılan ve çokkültürlülük kavramını daha önce duyduğunu ifade eden diğer beş öğretmen ise çokkültürlülüğü insanların; kültür, farklı dinsel kökenler (Alevilik, Sünnilik, vb.), diller/aksanlar, memleketler (bölgesel, ilçeler), etnik kökenler (Kürt, Türk, Zaza, Siyahi vb.), gelenek/görenekler, yeme-içme/ giyinme açısından toplumda farklılık oluşturması olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerden biri bu tema ile ilişkili olarak *“...Yani işte bu insanların dil, din, ırk olarak farklı olma durumu...(ÖK13)”* bu duruma yönelik görüşünü dile getirmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlülük tanımını yaparken farklılıklar/farklı olma durumu üzerinde yoğunlaştıkları görülmüştür.

Çokkültürlülük kavramını daha önce duymadığını belirten beş öğretmene kavramın ne olabileceğine yönelik bir fikirlerinin olup olmadığı sorulmuştur. Bu beş öğretmenden ikisinin yorumlarında çokkültürlülüğe ilişkin bir bağlantı kurulamazken, diğer üç öğretmenin yorumlarda çokkültürlülük kavramını oluşturan sözcüklerin sözcük anlamlarından yola çıkarak tanımlamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Bu üç öğretmen çokkültürlülük kavramını, farklı kültürlerin, etnik kökenlerin (Kürt, Zaza, Suriyeli vb.), dillerin bir arada bulunması olarak açıklamışlardır. Bu durumu öğretmenlerden biri *“Mesela benim geçen sene Suriyeli bir öğrencim vardı o da bir kültürdür, Kürt olması da bir kültürdür, Zaza olması da bir kültürdür, Türk olması da bir kültürdür. Üç-dört tane kültür oluşuyor. Ama bu Suriyeli ailenin de durumu çok iyiydi. Dedesi ayriyeten dil biliyordu. Hani o getirip götürüyordu. Durumları fena değildi. Hani bildiğimiz Suriyeli alt kesimi değildi... (ÖK12)”* cümleleriyle çokkültürlülük ve bileşenlerine uygun bir tanımlama yapmıştır.

Çokkültürlülük kavramını duyduğunu belirten öğretmenlerden beşinin yaptığı tanımlamanın kavramla örtüşmediği ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin *“Kültürel bakımdan bilgili olma/ çok şey bilme”* olarak algıladıkları, yaptıkları

açıklamalarda ise entelektüel birikim ile ilişkili olan; yüksek okuma düzeyi, birçok konuda bilgi sahibi olma, farklı alanlarda bilgi sahibi olma, gezip görme, her kademedede insanla tanışma, zengin bir çevrede bulunmaya yönelik açıklamalar yaptıkları dikkat çekmiştir. Yapılan içerik analizinde entelektüel donanım temasının bilgi birikimi, seyahat etme, zengin bir çevreye sahip olma kategorilerine ayrıldığı sonucuna varılmıştır. Konuya ilişkin olarak bir öğretmen “*Yani kendi branşında çok ilerlemiş, okuma düzeyi yüksek, ondan sonracığıma çok fazla gezmiş. Ne bileyim her kademedede insanla tanışmış kişiler benim için öyledir... (ÖK4)*” ifadelerini kullanırken, bir diğer öğretmen açıkladığı şu görüşünde “*Şöyle tanımlayabiliriz herhalde şu çokkültürlülük tanımını. İşi gereği bence ve yaşadığı yerle alakalı doğup büyüdüğü yerle alakalı, gezip gördüğü yerle alakalı, çok daha zengin bir çevresi olaraktan büyüyen kişidir diyebilirim yani... (ÖK9)*” çokkültürlülük kavramını bilgi anlamında donanımlı kişi olarak tanımlamış, kavram hakkında bilgi eksikliği olduğunu ortaya koymuştur.

4.2. Eğitim Ortamlarında Çokkültürlü Eğitime İlişkin Düzenlemeler

Sınıflarda çokkültürlülüğe ilişkin düzenlemeler yapıp yapmadıklarına ilişkin soru yöneltilen öğretmenlerden 18’i çokkültürlülüğü dikkate alarak sınıfta düzenlemeler yaptığını belirtirken, sekiz öğretmen çokkültürlülüğe ilişkin çalışmalar yapmadığını dile getirmiştir. Çokkültürlülüğe ilişkin düzenleme yapan öğretmenlerden ikisinin yaptığı düzenlemeler çokkültürlülükle ilişkilendirilememiştir. Çokkültürlülüğe ilişkin düzenlemeler yaptığını ifade eden öğretmenlerin görüşlerine yönelik yapılan analizler sonucunda *tercih edilen etkinlikler, öğrenme merkezlerinde düzenlemeler ve oturma düzeni* temalarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yapmış oldukları düzenlemeler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.
Öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulamalarda Çokkültürlülüğe Yer Verme Durumları

Tema	Alt tema	f
Tercih edilen etkinlikler	Oyun/Drama/Türkçe/Sanat etkinliklerinde yer verme,	7
	Aile katılımının yapılması,	1
	Alan gezilerinin yapılması	1
Öğrenme merkezlerinde düzenlemeler	Görsel materyaller kullanma,	3
	Coğrafi bölgelerin ürünlerini tanıtmak,	2
	Kostüm/kıyafet bırakma	1
	Farklı ülkelere özgü evler	1
Oturma düzeni	Karma oturma düzeninin oluşturulması	1

Bir katılımcı birden fazla kez görüş bildirmiştir.

Çokkültürlü eğitime etkinlikler boyutunda yer verdiklerini ifade eden öğretmenler en çok oyun, drama, Türkçe, sanat etkinlikleri ile aile katılımı ve alan gezileri etkinliklerine de yer verdiklerini söylemişlerdir. Bu duruma yönelik “...*Daha çok Türkçe dil etkinliklerinde yer veririm. Bunu öncelikle Dünya Çocuk Günü'nde farklı çocukların olduğunu, farklı giyim tarzının olduğunu, farklı renklerin, farklı yaşamların olduğunu... Bunu gerek görsellerle gerek videolarla gerek hikâyelerle bunu önce bir sohbet eşliğinde anlatırım...(ÖK22)*” şeklinde belirttiği düşüncesinde etkinliklerde yer vermesinde aynı zamanda belirli gün ve haftaların da önemli olduğunu belirtmiştir. Bir diğer öğretmen “...*Evet, çünkü farklı kültürdeki öğrencilerle çalıştım bir dönem. Çalıştığım bölgede, Yerli Malı Haftası yaptığımız dönemde işte daha çok bölgemizde yetişen şeyleri anlatırken ya da isterken, Suriye'den gelen bir öğrencimiz vardı o da Suriye kültürüne ait yiyecek bir şey yapıp getirmişti. Ya da o kültüre ait bir şeyler varsa bulup getirmelerini istemiştik...Bunun üzerine biz sohbet ettik, konuşmalar yaptık. Ama öğrenme merkezlerimiz de zaten çok olmadığı için genellikle çalıştığım yerlerde çok imkân olmadı...(ÖK11)*” sözleriyle sınıf içi etkinliklerde sınıfta bulunan mülteci çocukların kültürünü tanıtmaya yönelik olarak yine bir belirli gün ve haftalar çalışmasını nasıl çokkültürlü eğitim uygulamasına dönüştürdüğünü açıklamıştır.

Öğrenme merkezlerinde düzenlemeler yaptığını ifade eden öğretmenler; çocuklar için dikkat çekici görsel materyalleri kullandıklarını, ülkemizin farklı coğrafi bölgelerini temsil eden ürünlerini tanıttıkları, ülkemizdeki ve dünyadaki farklı kültürlere ait kostüm/kıyafetlere yer verdikleri, farklı ülkelere özgü evlere yer verme gibi düzenlemeler yoluyla çokkültürlü eğitim ortamları oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin olarak “...*Öğrenme merkezlerinde drama köşesinde (yer) veriyordum mesela... Mesela drama merkezine çeşitli kostümler ya da araç gereçler bırakıyordum farklı kültürlere ait. O kültüre ait çeşitli araç gereçler vardı mesela. Hani (Diyarbakır'ın ilçesi)'deki sınıfımda şey mesela bizim kostümlerimiz vardı, kovboy şapkamız vardı, folklor kıyafetlerimiz vardı...(ÖK7)*” diyerek ülkemizdeki ve dünyadaki farklı kültürlere ait çeşitli materyallere yer verdiğine vurgu yapmıştır.

Bu araştırmanın temelinde sınıfında çokkültürlülük ile ilgili düzenlemeler yaptığını belirten öğretmenlerden sadece dördü öğrenme merkezlerinde düzenlemeler yaptığını ifade etmiştir. Sınıfında çokkültürlülüğe yönelik etkinlikler veya çalışmalar yaptığını ancak öğrenme merkezlerine yönelik düzenleme yapmadığını ifade eden öğretmenlerden biri (ÖK22) bu konuya ilişkin “...*Oraya ne katabilirim ki? Hani farklı*

kıyafet giysi miysi koysam da o çok şey, yapamadım o şekilde hiç... Çünkü sınıflarımızda alan o kadar yok. O kadar ekstra bir köşe oluşturmam. Bir diğeri de benim genel eğitim akışında çok da fazla köşelerde değil de ben bireysel çocuklarla çok ilerliyorum ve hani bir etkinlik yaptım illa onları köşelere götürmem...(ÖK22)” sözleriyle öğrenme merkezlerinde düzenleme yapmamasına yönelik düşüncesini açıklamıştır.

Oturma düzeni temasına ilişkin görüş belirten bir öğretmen (ÖK5), sınıf içi etkinliklerde ve çalışmalarda karma oturma düzenini tercih ettiğini, çocuklar arasında cinsiyet, kültür veya etnik köken ayrımı yapmaksızın çocukları karma düzene uygun yerleştirdiğini belirtmiştir. Oturma düzenini oluştururken; karma düzeni tercih etme gerekçesini açıklayan öğretmen *“Oturma düzeni konusunda bir ayrıma tabii ki varmadım. Bizim amacımız sınıfta çocukları kaynaştırmak, farklı kültürleri birbirlerine tanıtır bunları özümsemelerini sağlamak. Onlara yönelik çalışmalar yaptım. Her insanın eşit olduğunu, çocuklara aşılmaya çalıştım ve bence başarılı da oldum...(ÖK5)”* sözleriyle çocukların birbirleriyle olan iletişimlerinden edinecekleri kazanımları vurgulayarak düşüncesini belirtmiştir. Öğretmen bu düşüncesinde çocuğun sahip olduğu alt kültüre yönelik yapılacak ayırmda birbirlerinin kültürlerinden edinecekleri öğrenme yaşantılarının eksik olacağına vurgu yaparak kültürel çeşitliliğin katacağı zenginliğe değinmiştir.

Çokkültürlülüğe ilişkin düzenlemeler yaptığını ifade eden bir öğretmen (ÖK18) ise; çağdaş yaklaşımlarını ve farklı eğitim yöntemlerini kullandığını, sınıfında oyunları legolarla tasarlamaktansa farklı materyaller ya da artık materyaller kullanarak çocukların zihinsel gelişimlerini desteklediğini ifade eden sözleriyle çokkültürlülüğe ilişkin kavram yanılgılarının olduğu, çokkültürlülüğü entelektüel donanım olarak algıladığı sonucuna ulaşılmış olup, sınıf içinde yaptığı düzenlemelerin çokkültürlülük kavramı ve birleşenlerine uymadığı belirlenmiştir. Bir diğer öğretmen (ÖK21) ise çokkültürlülüğü bilmediğini ancak çokkültürlülüğe mutlaka yer verdiğini ifade etmiştir. Bu iki öğretmenin görüşleri çokkültürlülükle ilişkilendirilememiştir.

Sınıflarında çokkültürlülüğe ilişkin düzenlemeler yapmadığını ifade eden sekiz öğretmene çokkültürlülüğe ilişkin düzenlemeler yapmamasında etkili olan düşüncelerin nedenleri sorulmuş, öğretmenlerin verdikleri yanıtlara yönelik olarak yapılan içerik analizi sonucunda; *farklı kültürlerle karşılaşmama, farklı kültürlere yer vermeyi tercih etmeme, eğitim süresinin kısıtlılığı ve bilgi eksikliği* olmak üzere dört temaya

ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin düzenleme yapmama nedenlerine ilişkin içerik analizi bulguları Tablo 7’ de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Sınıflarında Çokkültürlülüğe İlişkin Düzenleme Yapmama Gerekçeleri

Tema	Alt tema	f
Farklı kültürle karşılaşmama	Çocukların genelinin aynı coğrafi bölgeden olması	5
Farklı kültürlerle yer vermeyi tercih etmeme	Alt kültürün farklılık olmadığını düşünme	1
	Kültürel farklılıkları vurgulamanın ötekileştirmeye neden olacağı düşüncesi	1
	Diğer etkinliklerden vakit kalmaması	1
Eğitim süresinin kısıtlı olması	Çokkültürlülük kavramının bilinmemesi	1

Bir katılımcı birden fazla kez görüş bildirmiştir.

Farklı kültürlerle karşılaşmama temasına ilişkin olarak öğretmenler çalıştıkları sınıflarda çocukların genelinin aynı coğrafi bölgelerden gelmelerinden dolayı sınıflarında bir farklılık oluşmadığını, bu nedenle sınıflarında çokkültürlülüğe yönelik düzenleme yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerden biri “...Yani Diyarbakır’da herkes genelde Diyarbakırlı olduğu için hani İstanbul’da falan çalışmış olsam, orada hani farklı şehirlerden geliyorlar...(ÖK2)” sözleriyle sadece aynı coğrafi bölgede yaşayan kişilerin oluşturduğu kültüre yönelik çokkültürlülük algısını ortaya koyacak şekilde düşüncelerini ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen “Yani aslında bulunduğum okulda kültür olarak, çoğu aynı kültürde büyümüş çocuklar olduğu için açıkçası şu ana kadar çok da onu baz alarak yaptığım sanırım söylenemez. Çokkültürlülük baz alınıp, yapıldığı söylenemez. Sınıfımızda mesela Suriye’den gelen bir çocuk yok, atıyorum yabancı uyruklu ya da anne ya da babası yabancı uyruklu olan bir çocuk yok benim sınıfımda. O anlamda da bir düzenleme yapıyor muyum özellikle? Diyemem aslında... (ÖK19)” sözleriyle yine aynı etnik kökenden gelen çocukların oluşturduğu bir sınıfta çalışmasını gerekçe gösterdiği ve çokkültürlülük kavramının da kültürel çeşitlilik boyutuna yoğunlaşarak görüşünü belirttiği anlaşılmıştır.

Başka bir öğretmen ise (ÖK3), eğitim ve öğretim içeriğinde anlatım tekniği kullandığı için, bu konuyu farklı öğretim yöntemleri kullanarak ele almadığından dolayı

çocuklardaki kazanımların da yeterli olmadığı kanısına vardığı düşünülmüştür. Bu duruma ilişkin düşüncelerini “...*Hani öğrencilerin birçoğu buralı, hep bu aynı kültürde yaşamışlar. Farklı bir şey görmemiş birçoğu... Öğrenme merkezlerinde çok yer veriyor muyuz? Hayır veremiyoruz. Yani gerek duymuyoruz galiba. Hani ben de dedim benim bu sene Yunanistanlı öğrencim var. Hani onu o yönde biraz çocuklara, dil sorunu vardı onda da belki dil sorunu olmasaydı, o kadar üstüne bile gitmeyecektik o kadar. Ondan dolayı biraz fazla üstüne gittik. Ama bu, hani eğitim köşelerinde uygulayabileceğimiz materyallerimiz bile yok yani. Bu tarz bir şey düşünülmemiş bence hiç. Şu an ben bile ilk defa düşündüm. Hani bu köşelerde farklı kültürlerle yönelik bir şey. Hani hiç yapmadık. Hani okulda bence hiç yapılmadı...(ÖK3)*” sözleriyle konuya ilişkin farkındalığının bile sorunun yöneltilmesinden sonra oluştuğuna, sadece etnik kökenler odaklı düşündüğü ve öğrenme merkezlerinde düzenlemeye yönelik uygulama yapma düşüncesinin hiç oluşmadığına ilişkin düşüncesini dile getirmiştir.

Farklı kültürlerle yer vermeyi tercih etmeme temasına ilişkin olarak görüş bildiren bir öğretmen yerel kültüre ait olan ve kendi içlerinde aynı kültüre sahip çocukların oluşturduğu sınıfta öğretmenlik yaptığını, çocuklar arasında farklılık oluştuğunu düşünmediğini belirtmiştir. Konuya ilişkin olarak “...*Bariz bir şekilde kültürel anlamda bir şey yapmıyoruz. Hani eğitim akışının içerisinde olan şeyleri uyguluyoruz ve bunda hani açıkçası şöyle bir izlenim uyanmıyor bence... Hani kültürel bir noktaya hani bir değinme falan gibi bir şey olmuyor bence. Kültür ile ilgili hani planda bazen farklı ülkeler, farklı kültürler falan bunlarla ilgili etkinlikler olunca biraz bunda denk geliyoruz ama o da şöyle. Küresel anlamda farklı kültürleri tanıtmak maksadıyla yoksa hani aynı mahallenin içindeki farklı kültürleri, sınıftaki iki çocuğun hani sınıftaki o farklılık değil yani... (ÖK17)*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Bu öğretmen; planlarını kendisinin yapmadığını, hazır planlar kullandığını, o planlarda denk geldikçe farklı kültürleri tanıttığını, ancak çocukların yaşantısının da farklı kültürlerle karşılaşmaya elverişli olmaması nedeniyle tercih etmediğini belirtmiştir.

Çokkültürlülüğe sınıf içinde yer vermediğini ifade eden bir öğretmen (ÖK16) ise uzaktan eğitim sürecinde etkinlik uygulama sürelerinin kısıtlı olmasından dolayı önceliği başka konulara ve kazanımlara vermek durumunda olduğunu “*Henüz yapmadım ama yapabilirim...Vakit bulamamış olabilirim. Diğer etkinliklere vakit ayırmaktan... (ÖK16)*” sözleriyle çokkültürlülüğe ilişkin düzenleme yapmama gerekçesini ifade etmiştir.

Görüşmeler sonucunda çokkültürlü eğitime yer vermediğini dile getiren bir öğretmen bu konuda sınıf içi düzenlemeye yer vermemesine çokkültürlülük konusunda bilgisinin olmamasını gerekçe göstermiş ve bu düşüncesini *“Kavram olarak daha önce duymadığım için... Yani daha önce bu konuyla ilgili bilgi sahibi olmamam. Çünkü ne anlam içerdiğini şu an tam anlamış değilim. Belki yer de veriyor olabilirim...(ÖK20)”* şeklindeki ifadeleri ile açıklamıştır.

4.3. Çokkültürlü Eğitimin Planlanması ve Uygulanması

Okul öncesi öğretmenlerine hazırladıkları planlarda çokkültürlü eğitime yer verip vermedikleri de sorulmuştur. Öğretmenlerden 18'i planlarında çokkültürlü eğitime yer verdiğini belirtirken, öğretmenlerden sekizi planlarında bu tür etkinliklere yer vermediğini belirtmiştir.

Planlarında çokkültürlü eğitime yer verdiğini belirten öğretmenlere ise nasıl yer verdikleri sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan yanıtlara yönelik olarak yapılan içerik analizine göre öğretmenlerden 15'i (ÖE1, ÖK1, ÖK3, ÖK4, ÖK5, ÖK7, ÖK8, ÖK10, ÖK11, ÖK13, ÖK15, ÖK16, ÖK21, ÖK22 ve ÖK23) çokkültürlülükle ilgili olarak farklı ülkelerin, şehirlerin veya bölgelerin kültürlerini *tanıtma çalışmaları* yaptıkları, çocuk hakları ve eşitlik *kavramlarını anlatan etkinlikler* yaptıkları, kültürlerin kendine özgü özelliklerini ve farklılıklarını *tanıttıkları*, özellikle dünyanın farklı bölgelerindeki çocukları *tanıtma çalışmaları* yaptıkları, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Dünya Çocuk Günü ve Çocuk Hakları günlerine yönelik etkinliklerde *dünyanın farklı yerlerindeki çocuklardan bahsettikleri* etkinlik uygulamaları yaptıkları öğrenilmiştir.

Öğretmenlere çokkültürlü eğitime yönelik yaptıkları bu uygulamaları en çok hangi etkinliklerde kullandıkları sorulmuştur. Öğretmenlerden altısı (ÖE1, ÖK5, ÖK6, ÖK9, ÖK12 ve ÖK16) çokkültürlü eğitim uygulamaları için sanat, drama, oyun, müzik ve Türkçe etkinliklerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri etkinliği nasıl uyguladığını anlatırken *“...Mesela diyelim ki ülkeleri tanırken, çocuklara uygun mesela onlara uygun resimlerini, kıyafetlerini kâğıt üzerine böyle kraft kağıtları ile Kızılderililerin tüylerini yapıp bağlıyorduk. Ondan sonra diğer kültür ülkelerinden de farklı farklı işlediğim birkaç ülkenin işte kıyafetlerini onlara uygun giydirip böyle drama yapmıştık... (ÖK6)”* şeklinde ifade etmiş ve hem sanat etkinliği hem de drama

etkinliği yoluyla kùltùrlere özgù nesneleri ve kùltùrlerin yaşantılarını içeren etkinliklere yer verdiğini belirtmiştir.

Tùrkçe etkinliğinde çokkùltùrlù eğitim uygulamaları yaptığını belirten bir öğretmen de şimdiki sınıfında farklı kùltùrel ve dilsel alt yapıdan gelen çocuk olmadığını için yer vermediğini ancak önceden çalıştığı yerlerde yaptığını uygulamalarını “... *Köylerde Kürtçe biliyorsunuz, e ben Kürtçe bilmiyordum. Köylerde biraz dil sıkıntısı çektiğim için seviyeyi alttan tutup şey yapıyordum mesela, Türkçeyi öğretmeye yönelik tekrarlarda bulunuyordum. şarkıyı tekrarlıyordum...Her çocuğa mesela o şarkıyı söyletiyordum. Bu kelimeleri öğrensinler diye hikâye anlatıyordum...(ÖK12)*” anlatırken, çocukların Türkçe öğrenmelerine yönelik uygulamalarını da “...*Mesela köydeki çocuklar Kürtçe biliyor ya. Orada zorlanıyordum. İlk yıllarda yani o adaptasyon sürecinden sonra Kürtçe konuşmalarına açıkçası izin vermiyordum. Tamam illa şey yapıyordum ama, mesela mecburen arkadaşları ile konuşurken Kürtçe konuşmalarını engellemiyordum ama genel olarak Türkçe konuşmaları konusunda zorluyordum açıkçası. Hikâye anlattırıyordum mesela... Bu şekilde dil konusunda örnek bunlar benim için...(ÖK12)*” sözleriyle ifade etmiştir. Bu sözleriyle çocuklarla anlaşmak için ortak dilin çocuklar tarafından öğrenilmesi için çaba gösterdiğini belirtmiştir.

Öğretmenlere çokkùltùrlùlùk konularını ele alırken kullandıkları eğitim materyallerinin neler olduğu sorulduğuunda; öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre yapılan içerik analizine göre elde edilen temalar; *dijital araçlar, yazılı ve görsel materyaller, rol oynama materyalleri* ile *görsel sanat materyalleri* olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi (ÖK5 ve ÖK21) bu konuya ilişkin materyal kullanmadığını, anlatım yöntemini tercih ettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin çokkùltùrlù eğitime yönelik olarak etkinliklerde tercih ettikleri materyallere ilişkin tema ve alt temalar Tablo 8’ de sunulmuştur.

Tablo 8.

Çokkültürlü Eğitime Yönelik Etkinliklerde Tercih Edilen Materyaller

Tema	Alt tema	f
Dijital Araçlar	Video	7
Yazılı ve Görsel Materyaller	Görseller, kartlar	6
	Kitaplar	3
	Panolar (oluşturma)	1
	Bayrak	1
Rol Oynama Materyalleri	Kıyafetler, kostümler	4
	Kukla	1
Görsel Sanat Materyalleri	Artık materyaller	2
	Görsel sanat malzemelerini kullanma	1

Bir katılımcı birden fazla kez görüş bildirmiştir.

Planlarında çokkültürlü eğitime yer verdiğini ifade eden öğretmenlere çokkültürlülük konusunu ele aldıklarında hangi eğitim materyallerini ve araçlarını tercih ettikleri sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler en çok video, görseller/kartlar ile kıyafetler/kostümleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca bu materyallerin yanı sıra kitaplar, panolar (oluşturma), bayrak, kukla, artık materyaller ve görsel sanat malzemelerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin bir öğretmen “*Mesela şapka getirmiştin şu farklı kültüre ait olduğunu gösteren yelek getirmiştin...O yörenin kendi kültürüne ait bir folklor kıyafetini öğrencinin kendi getirmişti. Bunları...İşte bir video izledik videodan sonra kendimiz canlandırdık o rollere büründük. Çocuğun özgürce o materyali alıp onun kendi şemasında nasıl şekillendiyse o kültürü o şekilde kullanmasına izin verdim. Bu şekilde kullandık...(ÖK7)*” şeklinde görüşünü ifade ederken, kültürün tanıtılmasında somut yaşantıları video aracılığıyla sağladığı, sonrasında ise rol oynamaya ve role girmeye katkı sağlayan bir araç olan kostümden yararlandığını belirtmiştir. Bir başka öğretmen ise (ÖK22), farklı kültürleri tanıtmak için videolardan yararlandığını söylemiştir. Öğretmen videoları izletmeden önce ya da izleme anında videoları ara ara durdurarak kültürlerle ilgili sohbet ettiğini, video kullanımının çocuklar için daha ilgi çekici olmasından dolayı videoları kullandığını dile getirmiştir. Video araçlarını kullanımıyla beraber görselleri de kullandığını belirten öğretmen “*Bir de farklı yemekleri göstermiştim bir kere çocuklara. İşte böcek tarzı şeyler yemiyoruz ama yiyen kültürler var. Biz hep tiksiniyoruz. Belki de öyle öğrendiğimiz için hep büyüklerimiz tiksindiği için bu tepkiyi veriyoruz aslında ama başkaları bunu cips gibi yiyorlar. Onu da yadırgamamız gerekiyor. Çünkü onlar da öyle büyüdüler, öyle alıştılar gibi gibi... Çocuklara bu şekilde resimleri göstererek. Çok*

şaşırmışlardı. Cips gibi böcekleri yiyen kişileri görünce ve akıllarında kalmıştı yani ‘Böcek yediler!’ falan... (ÖK22)” ifadeleriyle konuyu ele alma biçiminde oldukça fazla görseli birlikte kullandığını belirtmiştir. Bu öğretmen resimler ve videolarla içeriğini oluşturduğunu dile getirmiştir.

Öğretmenlerden ikisi (ÖK5 ve ÖK21) ise çokkültürlülük konusunu ele aldıklarında materyal kullanmadıklarını, anlatım yöntemini tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden biri “Yok materyal kullanmadım. Sadece hani kendimce doğaçlama, drama tarzı şeyler yaptım...(ÖK21)” demiştir. Bir diğer öğretmen ise “Birebir sınıfta bulundurduğumuz bir materyal yok elimizde. Olması açıkçası mümkün değil. Ama gerektiği durumlarda öğrencilerin kendisinden isteyebiliyoruz veya veliden bu konuda yardım alabiliyoruz. Özellikle aile katılımında bize bu konuda yardımcı olan çok veli oldu... (ÖK5)” cümleleriyle sınıftaki materyal eksikliğini gidermek için ailelerden destek aldığını belirterek düşüncelerini ifade etmiştir.

Çokkültürlü eğitim uygulamalarını sınıfında tercih etmediğini ifade eden sekiz öğretmene bu duruma neden olan düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri hazır plan kullanımı, kültürel homojen yapı, kavram yanlışları ve bilgi eksikliği temaları altında toplanmıştır.

Hazır plan kullanımına ilişkin olarak öğretmenlerin hazır planda kültür konularına yer verilmemesinden dolayı bu konuları ele almadıklarını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin olarak öğretmenlerden biri “...Planları zaten kendim hazırlamıyorum. Hazırlanmış planları revize ederek kullanıyorum ve hani açıkçası çokkültürlülüğe değinmiyorum. Nasıl? Zaten planlarda da açıkçası buna çok dikkat edilmiyor bence. Genel olarak mesela, genel olarak kavramlar, işte dil becerileri. Atıyorum işte matematik becerileri falan üzerine yoğunlaşıyor. Kültürle ilgili çok da bariz bir etkinlik yapılmıyor bence zaten. Planlarda buna çok yer verilmiyor. Anca dediğim gibi küresel çapta atıyorum bir işte Latin Amerika kültürü, Orta Doğu kültürü tarzında küresel çapta bazen değiniliyor bazı kitaplarda ya da planlarda... (ÖK17)” demiştir. Öğretmen bu sözleriyle hazır planda çok değişiklik yapmadığını, farklı bir konuya yönelik planları dönüştürmediğini vurgulamıştır. Bir diğer öğretmen ise hazır planda düzenleme yapmadığını, sınıfında sadece iki Suriyeli öğrencinin bulunmasından dolayı hazır planda düzenleme ihtiyacı hissetmediğini “Plan zaten hazır geldiği için. Biz hazır kullanıyoruz... Düzenleme de çok yapamıyoruz zaten. Sadece nasıl deyim normal sınıfta eğer çocuk zorlandığı zaman, o zaman ona farklı bir anlayabileceği bir dille ifade

etmeye çalışıyorum. Yoksa planda tamamen bir değişiklik yapamıyoruz...2 çocuk (Suriyeli) var, sadece 2 çocuk var, o yüzden ...(ÖK14)” sözleriyle dile getirmiş, iki farklı kültürün özelliklerinin tanıtılmasına yönelik etkinlikler yapmadığını ayrıca plan dışına çıkmadığını da bu sözleriyle ifade etmiştir.

Sınıflarında çokkültürlülüğe yer vermediklerini ifade eden öğretmenler çalıştıkları yerde çocukların aynı coğrafi bölgelerden geldiğini, bundan dolayı kültürel açıdan homojen bir yapıyı oluşturduklarını, bu nedenle çokkültürlü eğitim uygulamalarına ihtiyaç duymadıklarını ifade etmişlerdir. Homojen yapının varlığına ilişkin bir öğretmen *“Çünkü çokkültürlülük gerektirecek yani şu an hani herkes aynı yerden geliyor, hani çoğu akraba falan böyle...Hani bir şey yapsan zaten akrabalık çıkıyor. Çünkü hepsi aynı şehirde yaşadığı için çok fazla yer veremiyoruz. Yani ihtiyaç duymamış olabiliriz bu zamana kadar. Çünkü hani 11 yıldır burada çalışıyorum, Diyarbakır’da...(ÖK2)”* sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir.

Çokkültürlü eğitime yer vermediğini ifade eden bir öğretmenin çokkültürlü eğitimi farklı eğitim yöntemlerini kullanabilme/entelektüel donanım olarak algıladığı görülmüştür. Çokkültürlü eğitime yönelik kavram yanılgıları olan bu öğretmenin (ÖK18), çokkültürlülüğü günümüzde uygulanan farklı eğitim anlayışlarının gerçekleştirilmesi gözüyle baktığı, gerçekleştirmek istediği bu eğitim anlayışının ebeveynler tarafından desteklenmediğini, ebeveynler tarafından okul öncesi kurumlarını çocukların bırakıldığı bir yer olarak algılandığını dile getirmiştir. Öğretmen, çocuklara belirli kazanımları edindirmek istediğini ancak ailelerden destek görmediğini söylemiştir. Öğretmenin velilerden destek alamamasından dolayı sayılar, renkler gibi temel kavramları kazandırabildiğini *“...Ben daha önce köyde çalıştım. Köy ortamında çocuklar daha meraklı olduğu için aileler desteklemese bile çok güzel uygulayabiliyordum ama şimdiki çocuklar basit etkinliklerde dâhi sıkıldıkları için hani onların sürekli dikkatini çekecek şeylere yöneldiğimiz için çok farklı şeylere çok kaçamıyoruz...(ÖK18).”* cümleleriyle ifade etmiştir. Bu öğretmenin, ailenin çeşitli özellikleri ile kültürü karıştıran bir kavram yanılgısının bulunduğu belirlenmiştir. Çokkültürlü eğitim kavramını daha önce duymadığını belirten bir öğretmen ise bu duruma yönelik *“Hayır yine hayır diyeceğim bilmediğim için...(ÖK20)”* sözleriyle bilgi eksikliğinin olduğunu dile getirmiştir.

Öğretmenlerin planlarında farklılıklara saygı konusuna yer verip vermedikleri sorusu sorulmuştur. Çalışmaya katılan 26 öğretmenin tamamı farklılıklara saygı

konusuna planlarında yer verdiklerini belirtmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin görüşleri *farklılıklara yönelik doğru duygu ve davranışların tanıtılması, farklılıklar hakkında bilgilendirme çalışmaları ve gelişimsel destek çalışmaları* temaları altında toplanarak aşağıda bulunan Tablo 9’ da sunulmuştur.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Farklılıklara Saygı Eğitimine Planlarda Yer Verme Durumları

Tema	Alt Tema	f
Farklılıklara yönelik doğru duygu ve davranışların tanıtılması	Engelli/farklı kültürden/farklı fiziksel özelliklere sahip bireylere yönelik doğru davranışlar	12
	Yaşlılara saygı	3
	Farklı düşüncelere saygı	2
	Hamilelere öncelik	1
Farklılıklar hakkında bilgilendirme çalışmaları	Farklı kültür/ülke/ten rengi/yaş düzeyi/fiziksel farklılıklar/yetenekler/diller/aksanların tanıtımı	11
	Engelli bireylerin tanıtımı	8
	Bölgesel ürünleri tanıtmak	2
Gelişimsel destek çalışmaları	Empati yeteneğini geliştirme	8
	Sözel dil becerilerini geliştirme	3

Bir katılımcı birden fazla kez görüş bildirmiştir.

Öğretmenler farklılıklara yönelik doğru duygu ve davranışların tanıtılmasına ilişkin yaptıkları etkinliklerde en çok çokkültürlülüğün engellilik /farklı kültür/farklı fiziksel özellikler bileşenlerine sahip bireylere yönelik doğru davranışlara yer verdikleri belirlenmiş olup ayrıca yaşlılara saygı, farklı düşüncelere saygı ve hamilelere önceliğe ilişkin çalışmalara yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma ilişkin bir öğretmen “...İlk önce kendi sınıfımızdan, kendi arkadaşlarımızdan başlıyoruz anlatmaya. Hiçbirimiz birbirimizin aynısı değiliz. Hiçbirimizin gözü, kaşı, saçları, boyumuz birbirine benzemiyor. Aynı anda, aynı şekilde, aynı hızla koşamayabiliriz. Aynı hızda yazamayabiliriz, aynı güzellikte resim yapamayabiliriz veya bir engelimiz de olabilir...(ÖK9)” sözleriyle insanların farklı özelliklerine ilişkin öncelikle farkındalık çalışmalarını yaptığını, ardından bu farklı özelliklere yönelik doğru davranışları kazandırmak için uygulamalar yaptığını ifade etmiştir.

Öğretmenler farklılıklar hakkında bilgilendirme çalışmaları kapsamında; farklı kültür/ülke/ten rengi/yaş düzeyi/bedensel farklılıklar/yetenekler/diller/aksanların

tanıtımı, engelli bireylerin tanıtımı ve bölgesel ürünlerin tanıtımı gibi çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin bir öğretmen (ÖE1) farklılıkların içeriğinin çok geniş kapsamlı olduğunu, sınıfta engelli bir ressamın hayatını anlatan bir videoya yer verdiğini, yerli malı haftasında herkesin kendi yöresine özgü ürünleri tanıttığını, bunun yanında engelli bireyleri de tanıttığına yönelik çalışmalar yaptığını, farklı özellikleri engellilik ve kültürel özellikler olarak ifade etmiştir. Başka bir öğretmen (ÖK11) ise cinsiyetlere özgü kalıp yargıları yıkmaya yönelik çalışmalar yaptığını ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin “...Mesela bizde çocuklar işte, örnek veriyorum; saçı uzun bir erkeği çok normal karşılamıyor ya da küpe takan bir erkeği ya da kısa saçlı, çok kısa saçlı bir kız çocuğunu normal karşılamıyorlarsa onlarla ilgili mutlaka bir sohbetimiz oluyor. Genellikle mutlaka bunun üzerine konuşuyoruz...(ÖK11)” cümleleriyle toplumun farklılıklara yönelik olumsuz algısı üzerine yaptığı uygulamalara yönelik düşüncesini ifade etmiştir.

Gelişimsel destek sunduğunu yaptıklarını ifade eden öğretmenler empati becerilerini geliştirme ve sözel dil becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmışlardır. Bu duruma ilişkin bir öğretmen “...Hatta benim daha önce, bundan iki yıl önce bir zihinsel engelli öğrencim vardı. Hiç konuşmayı bilmiyordu mesela. Çocuklarla hani konuştum. Onu hiç dışlamadılar. Ona çok yardımcı oldular. Bayağı bir gelişme sağladık. Okulun bitimine yakın işte konuşmayı öğrendi en azından. Hiç konuşamayan bir çocuktü. Konuşmayı öğrendi... (ÖK6)” ifadeleriyle sınıfındaki engelli çocuğun gelişimdeki bireysel farklılıklarına yönelik yaptığı uygulamayı açıklamıştır. Bir başka öğretmen ise “...Mesela engelliler haftasını işlediğimiz zaman bir tekerlekli sandalye yapmıştık...Drama tarzı yaptık mesela, ondan sonra sanat çalışmasında çocukların ellerini arkadan sabit tutturup ağzıyla resim yapmasını istedik veya ayağıyla resim yapmasını istedik. Hani bu şekilde engelli olan bireylerin nasıl zorlandıklarını, onlar için de yaşamın zor olduğunu, onlara karşı saygı duymamız ve yardım etmemiz gerektiğini işlemiştik bu konuda...(ÖK18)” ifadelerini kullanmış ve çocukların engelli bireylerle empati kurması için yaptığı çalışmalara değinmiştir.

Öğretmenlerin farklılıklara saygı konularına yer verirken kullandıkları materyaller yazılı ve görsel materyaller, dijital araçlar, görsel sanat materyalleri ile rol oynama materyalleri temaları altında toplanmıştır. Öğretmenlerden üçü (ÖK3, ÖK11 ve ÖK12) farklılıklara saygı konularında özellikle kullandığı bir materyalin olmadığını

belirtmişlerdir. Öğretmenlerin farklılıklara saygı konularında tercih ettikleri materyaller aşağıda bulunan Tablo 10’ da sunulmuştur.

Tablo 10.

Farklılıklara Saygı Konusunda Tercih Edilen Materyaller

Tema	Alt tema	f
Yazılı ve görsel materyaller	Kitaplar	9
	Görseller, kartlar	5
Dijital araçlar	Videolar	7
	Televizyon	1
Görsel sanat materyalleri	Boyama kağıtları, resim araçları	5
	Kostüm, kıyafet	4
Rol Oynama Materyalleri	Kukla	2
	Baston	1

Bir katılımcı birden fazla kez görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin farklılıklara saygı konusuna yer verirken kullandıkları materyallerin çokkültürlü eğitimle aynı materyaller olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenler en çok çocuklara hikâye okumak için kitap ve resimler gibi yazılı ve görsel materyalleri, drama/canlandırma çalışmalarında role girmeyi kolaylaştırmak için başta kostüm ve aksesuarlar olmak üzere rol oynama materyallerini, konuya ilişkin somut yaşantılar sunmayı kolaylaştırmak için video ve televizyon gibi dijital araçları, etkinlik sonunda çocukların farklılıklara yönelik duygularını resmetmek için boyama malzemeleri ve resim araçları gibi görsel sanat materyallerini kullandıkları belirlenmiştir. Bir öğretmen materyal kullanımına yönelik durumunu “...Mesela ben insan hakları gününde Heidi neden çıplak ayakla geziyormuş diye, onun özüne inmiş yani onun özüne inmek için bir video hazırlamıştım. Öyle yapmıştık hocam video olarak var yani...(ÖK10)” cümleleriyle açıklamıştır. Yazılı ve görsel materyallerden görseller/kartlar ve kitapları kullandığını belirten bir öğretmen “Ben daha çok hani böyle dünya ülkelerinden falan hikâye anlatınca daha çok böyle şeyde, işte dünya çocuklar gününe özel, örnek veriyorum. O zaman farklı renkteki çocuk görsellerini kullanıyorum. İşte siyahi çocuk, mavi gözlü çocuk, bozkırlarda yaşamış olan normal buğday benizli çocuklar bu şekilde görsellerle yer veriyorum...(ÖE3)” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Görsel sanat materyalleri olarak boyama kağıtları ve diğer resim araçlarından yararlandığını ifade eden bir öğretmen hem canlandırmalardan hem de görsel sanattan birlikte yararlandığını “Mesela görme engelli olan bir insana saygı

da ne yapıyorum, çocukların gözlerini bağlıyorum ya da işte duyma engelli birini canlandırdığımız zaman kulaklarını kapatıyoruz. Ya da işte yürüyemeyen bir insanın canlandırdığımız zaman bir tekerlekli sandalyeyi sınıfta yapmaya çalışıyoruz işte. Onları kullanarak anlatıyoruz ya da elleri olmayan bir insanı yaptığımızda, elleriyle resim yaptırıyorum. Hani bunların hepsini kullanıyorum... (ÖK4)” ifadeleriyle açıklamıştır.

Farklılıklara saygı konusunu ele alırken öğretmenlerden üçü (ÖE1, ÖK3, ÖK12) materyal konusunda bir sınırlarının olmadığını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin olarak bir öğretmen “...Sınıfımızdaki her şey şu an bizim için bir araç. Bir yumurta kolisi bile hani bir araçtır bizim için ya da ne bileyim bir masa, bir sandalye, bir top, bir sopa. Hani bizim için araçta sınır yok ya her şeyi her an kullanabiliriz yani bu bile (kova) bazen bize bir taş olabiliyor. O anki yapacağım etkinliğe göre hani materyal konusunda hiçbir zaman sıkıntı yaşamıyoruz...(ÖE1)” şeklindeki cümleleriyle düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin bir bölümü ise farklılıklara saygı konusuna ilişkin herhangi bir materyal kullanmadıklarını dile getirmişlerdir. Bu duruma ilişkin olarak da bir öğretmen “Özellikle kullandığım bir materyal yok...(ÖK3)” diyerek düşüncelerini ifade ederken bir başka öğretmen ise (ÖK12), farklılıklara saygıya ilişkin özel bir materyal hazırlamadığını ve kullanmadığını ifade ederken, bu duruma yönelik olarak köyde görev yaptığı zaman sınıfında Türkçe bilmeyen birkaç öğrencisinin olduğunu söylemiştir. Onların dil becerilerini geliştirmek için özel olarak ilgilendiğine ilişkin olarak “...Hani diğerlerine göre daha ekstradan bir özen sağlıyorum ama malzeme olarak şu an hazırladığım yok ama planı onun seviyesine uygun yapıyorum. Hani uygulamada pratikte öyle yapıyorum ama ona o malzeme gerekli durum, çok ciddi bir öğrenci sayım olmadığı için Diyarbakır'da bu Suriyeli (çocuk) dışında...(ÖK12)” cümleleriyle düşüncesini belirtmiş, ancak uygulama içeriğinde kullandığı malzemeleri belirtmemiştir.

Farklılıklara saygı konularını ele alırken öğretmenlere bu materyalleri nasıl kullandıkları sorulmuş olup yapılan içerik analizi sonucunda öğretmenlerin bu materyalleri tanıtım/anlatım çalışmalarında yardımcı somut görsel kaynakları olarak, drama/canlandırma çalışmalarında role girmeyi kolaylaştırmak, hikâye okuyarak konunun anlaşılmasını sağlayarak veya örnek olayları kavramalarını kolaylaştırmak,

etkinlik sonunda çocukların farklılıklara yönelik duyguları resimle ifade etmelerini sağlamak amacıyla kullandıkları belirlenmiştir.

4.4. Sınıf Ortamında Bulunan Çokkültürlülük Unsurları

Öğretmenlere sınıflarında hangi çokkültürlülük bileşenlerine yer verdikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin kullandıkları çokkültürlülük bileşenleri; kültür, engellilik, cinsiyet ve yaşlılık olarak ele alınmıştır.

Kültür

Katılımcılara sınıflarında farklı kültürel alt yapılardan gelen çocukların olup olmadığına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerden 11'i (ÖK1, ÖK2, ÖK3, ÖK7, ÖK8, ÖK14, ÖK15, ÖK16, ÖK20, ÖK21, ÖK23) bu yıl sınıflarında kültürel çeşitlilik oluşturan çocukların bulunduğunu ifade ederken, 15 öğretmen (ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖK4, ÖK5, ÖK6, ÖK9, ÖK10, ÖK11, ÖK12, ÖK13, ÖK17, ÖK18, ÖK19, ÖK22) ise sınıflarında bu sene farklı kültürel alt yapılardan gelen çocukların bulunmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler farklı kültürel alt yapılardan gelen çocukları; farklı şehirlerden /meslek gruplarından /ülkelerden/ sosyoekonomik düzeyden gelen ailelerin üyesi olanlar ve farklı şiveyi/ağzı kullananlar olarak değerlendirmişlerdir.

Öğretmenlerin farklı kültürel alt yapılardan gelen çocukların kültürüne yönelik bilgi edinmede neler yaptıklarına dair soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar *bilgi toplama/araştırma* ve *izlenimler* temaları altında toplanmıştır. Bu temalar aşağıda bulunan Tablo 11' de sunulmuştur.

Tablo 11.

Öğretmenlerin Sınıflarındaki Farklı Kültürel Alt Yapılardan Gelen Çocukların Kültürüne İlişkin Bilgi Edinme Yolları

Tema	Alt Tema	f
Bilgi Toplama/ Araştırma	Okul idaresi/ rehberlik servisi/ aile/ diğer öğretmenler aracılığıyla bilgi edinme	7
	Ebeveyn tanıtım formları	3
	Kaynak taraması yapma,	1
	Sosyal medya	1
İzlenimler	Aile katılımlarından fikir sahibi olma	2
	Sınıf içi gözlemler	1

Bir katılımcı birden fazla kez görüş bildirmiştir.

Farklı kültürel alt yapılardan gelen çocukların kültürüne ilişkin bilgi toplama/araştırma yapma çalışmaları yaptığını ifade eden öğretmenler, bu bilgileri okul idaresi/ rehberlik servisi/ aile/ okuldaki diğer öğretmenler aracılığıyla öğrendiklerini, ebeveyn tanıtım formları, kaynaklardan kaynak taraması yapma ile bunun yanı sıra sosyal medya yoluyla çocukların kültürleri hakkında bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin olarak bir öğretmen (ÖK7) eğitim öğretim yılın başında ailenin kültürü hakkında bilgi edindiğini, ailelere okul idaresi tarafından kayıt esnasında doldurtulan, aile bilgilerini tanıtan formlar aracılığıyla ailelere ilişkin bilgi edindiğini belirtmiştir. Bu öğretmen bilgi toplamada ailenin çocuğunu tanıtan hikâye yazmasına ilişkin bir aile katılım çalışması yaptığını, çocukların kendi ev ortamlarını ve kültürlerini anlatan çalışmalar yapmalarını sağladığını, bu şekilde çocukların kültürleri, sosyoekonomik düzeyleri ve çocuğun aile ortamı hakkında bilgi edindiğini belirtmiştir. Bir diğer öğretmen ise; sınıfında bulunan ve Suriye kökenli aileden gelen iki öğrencisinin hangi ülkeden, hangi ortamdan (savaş ortamı) nasıl geldiklerinin zaten farkında olduğunu, bunun için bilgi toplama ihtiyacının olmadığını belirtmiştir. Kendisine bu çocuklara ilişkin nasıl bilgi edildiği sorulduğunda “*Sosyal medya...Duyuyoruz; aileden, müdür beyden, idareden...(ÖK14)*” şeklinde cevap vermiş, sosyal medyada gündeme yansıyan mülteciler hakkındaki bilgileri okuyarak çocukların kültürleri hakkında bilgi edindiğini ifade etmiştir. Bu öğretmenin çocuğun kültürel alt yapısıyla ilgili ayrıca bir araştırma yapmadığı da belirlenmiştir.

İzlenimler teması altında görüş bildiren öğretmenler, aile katılımlarından fikir sahibi olduklarını ve sınıf içi gözlemleri sonucu çocukların kültürüne ilişkin bilgi elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin “*...Ona yönelik aile katılımı. Onun ailesinin gelip sınıfta bir aile katılım çalışması yapmasını özellikle istiyorum. Annesi Yunanistanlı. O kültürde neler vardır? Bu tarz bir çalışmamız oldu onunla ilgili...(ÖK3)*” cümleleriyle bilgi edinme yolunu açıklamıştır.

Öğretmenlere sınıflarında bulunan farklı kültürel alt yapılardan gelen çocukların okula ve akranlarına uyumuna ilişkin neler yaptıkları sorulmuştur. Öğretmenler bu farklı kültürel alt yapılardan gelen çocuklar için gelişimsel destek sunduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere çocukların okula uyum ve akran ilişkilerine yönelik yaptıkları uygulamaların neler olduğu sorulduğunda çoğunlukla gelişimsel destekler sağladıkları belirlenmiş ve bu destekler *sosyal-duygusal gelişim* ile *dil gelişimi desteği* olarak iki temaya ayrılmıştır. Bu temalar ve alt temaları Tablo 12’ de sunulmuştur.

Tablo 12.

Öğretmenlerin Farklı Kültürel Alt Yapılardan Gelen Çocukların Okula ve Akranlarına Uyumlarına İlişkin Uygulamaları

Tema	Alt Tema	f
Sosyal-Duygusal Gelişim Desteği	Akran etkileşimini sağlama,	5
	Öğretmen-çocuk etkileşimini geliştirme	5
	Sorumluluk verme,	1
Dil Gelişim Desteği	Dil becerilerini geliştirme,	3
	Söz hakkı verme	1
	Model olma	1
	Telaffuz desteği	1

Bir katılımcı birden fazla kez görüş bildirmiştir.

Sosyal-duygusal gelişim desteği sunmaya ilişkin olarak öğretmenler; akran etkileşimini sağlama, öğretmen-çocuk etkileşimini geliştirme, sorumluluk verme gibi çalışmalar yaptıklarını dile getirmişlerdir. Sosyal-duygusal gelişim desteği sunduğunu ifade eden bir öğretmen (ÖK3) sınıfında Yunan bir çocuk olduğunu, çocuğun Türkçe bilmemesinden kaynaklı olarak sınıfla iletişimde sorunlar olduğu, akranları tarafından ilk zamanlarda dışlandığı ve çocuğun da kimseyle iletişim kuramadığını belirtmiştir. Sınıftaki diğer çocukların da bu çocuğun konuşamadığını düşünmeye başladığını ifade eden bu öğretmen, diğer çocuklara; Yunan çocuğun konuştuğu dilin farklı olduğunu, onunla oyun oynadıkları ve iletişim kurdukları sürece çocuğun dili öğrenebileceğini açıkladığını söylemiştir. Çocuğu ve sınıftaki diğer çocukları iletişim kurma konusunda desteklediği için Yunan çocuğun bir süre sonra dilini geliştirdiği, çocuğun akran gruplarına girebilme becerisi edindiği, öğretmenin de bu çocukla ayrıca ilgilenme zorunluluğunun kalmadığı öğrenilmiştir. Öğretmen, sınıftaki diğer çocukları (dilini bildiği çocukları) etkileşime geçirerek Yunan çocuğun hem sınıfla kaynaşmasını hem de dil öğrenmesini sağladığını belirtmiştir.

Çocuklara dil gelişimi desteği sunan öğretmenler çocukların dil becerilerini geliştirme, söz hakkı verme, model olma ve çocuklara telaffuz desteği sunma gibi çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin bir öğretmen (ÖK8) çalıştığı okuldaki çocukların farklı kültürel alt yapısıyla ilgili belirgin bir sorun yaşamadığını ancak çocukların Türkçeyi doğru konuşamadıklarında onlara doğru model olma yoluyla çocukları desteklediği, aynı zamanda akranlar aracılığıyla konuşma sorunlarının dile getirilmesi ve düzeltilmesine yönelik çalışma yaptığını ifade etmiştir.

Sınıfında farklı kültürel alt yapılardan gelen çocuklar olduğunu belirten 11 öğretmenden üçü farklı kültürel alt yapılardan gelen çocuklara yönelik planlarında eğitimsel düzenlemeler yaptıklarını, sekizi ise planlarında bu çocuklara yönelik herhangi bir düzenleme yapmadıklarını dile getirmişlerdir.

Eğitimsel düzenlemeler yaptığını dile getiren öğretmenler etkinlikleri somutlaştırma/basitleştirme yoluna gittiklerini ve ekonomik materyaller kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda bir öğretmen (ÖK7) çocukların daha önceden karşılaşmadıkları durumları kendi kültürüne uygun hale getirerek çocuklara basitten karmaşığa doğru uygulamayı tercih ettiğini, etkinliklerde hem somutlaştırma hem de basitleştirme çalışmaları yaptığını belirtmiştir. Uyguladığı etkinliklerde sınıfta olmayan materyalleri çocukların ailelerinden isteme gereksinimi duyan bir öğretmen (ÖK23) bu durumda çocukların sosyoekonomik durumları ve kültürel yaşantılarını göz önünde bulundurduğunu, malzemenin daha ekonomik bir eşdeğerini ailelerden istediğini belirtmiştir.

Planlarında eğitimsel düzenlemelere gitmediklerini ifade eden öğretmenler; hazır plan kullandıklarını ve bu planlarda değişiklik yapmaya ihtiyaç duymadıklarını, velilerin aynı sosyoekonomik düzeyden geldiklerini, planda düzenleme yapmasalar da etkinlikleri uygularken değişiklikler yaptıklarını, planda değişiklik yapmanın doğru olduğuna inanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda bir öğretmen “...Benim uyguladığım planda ekstra bir değişikliğe gerek kalmadı hani şu zamana kadar. Ondan dolayı herhangi bir, (Yunan çocuk için) ekstra bir değişiklik yapmadım. Hani ihtiyaç olsaydı mutlaka yapardım ama. Şu ana kadar gerek duymadım...(ÖK3)”, sözleriyle sınıfında başka bir kültürden çocuk olduğu halde düzenlemeye gitmediğini belirtmiştir. Başka bir öğretmen ise “Genelde yapmamaya çalışıyorum. Hani ortak etkinliği kullanınca zaten hepsi için daha etkili oluyor...(ÖK16)” sözleriyle neden değişiklik yapmadığını ifade ederken, uygulanan planın herkese uygun olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

Engellilik

Öğretmenlere sınıflarda özel gereksinimli çocuk olup olmadığı sorulduğunda bu yıl sadece dört öğretmen (ÖE2, ÖK16, ÖK22, ÖK23) sınıfında özel gereksinimli çocukların olduğunu ifade ederken, 22 öğretmen ise bu yıl sınıfında özel gereksinimli çocukların olmadığını dile getirmiştir.

Sınıfında özel gereksinimli çocuk olan öğretmenlere sınıf ortamlarını özel gereksinimli çocuklara uygunluk açısından değerlendirmeleri istendiğinde dört öğretmenden sadece biri (ÖK23) sınıfının özel gereksinimli çocuklar için uygun eğitim ortamına sahip bir sınıf olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmen sınıfında çocuğun kendi engel grubu nedeniyle kendisine zarar vereceği nitelikte bir malzeme veya oyuncak bulunmadığını, “*Uygun. Kendine zarar verecek bir şeyi yok. Oyuncaklar var. Yani ona uygun. Fiziksel şeyler uygun, sınıf ortamı...(ÖK23)*” sözleriyle dile getirmiştir. Diğer üç öğretmen (ÖE2, ÖK16, ÖK22) ise sınıflarının fiziksel ortamının sınıflarına devamlı olan özel gereksinimli bireylerin özel gereksinim gruplarına (otizmlili, konuşma güçlüğü ve fiziksel engelli) göre uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin sınıfında otizmlili bir çocuk olan öğretmen, “*Hiç değil... Mesela duvarlar çok tehlikeli çocuk aniden hani kriz geçirebiliyor, kafasını vurabiliyor. Mesela ben özel eğitim anaokulunda da çalışmışım. Orada duvarlar direkt böyle süngerlerle kaplanmıştı. Yer, zemin de öyleydi hani. Yerde boş yer yoktu hemen hemen. Pek uygun değil şu an için...(ÖK16)*” cümleleriyle sınıfının fiziksel ortamının otizmlili çocuk için uygun olmadığını açıklamıştır. Sınıfında fiziksel engelli öğrencisi olduğunu ifade eden öğretmen (ÖK22), sınıfta bulunan sandalyelerin çocuğa uygun olmadığını ve bu yüzden çocuğun yorulduğunda, dinlenebileceği bir alanın olmadığını “*Bu çocuk yoruluyor bazen ama benim çocuğu uzatacağım hiçbir yer yok, dinlenebileceği vakitte geçebilecek bir alanı yok. Çünkü onları da diğer çocuklar gibi koşturmak, diğer çocuklar gibi hızlandırmak da çok doğru değil. Hani o engeli var, o engeli düşünerek onlara dinlenebilecekleri bir alan verebilmemiz gerekiyor en azından...(ÖK22)*” sözleriyle dile getirmiştir.

Sınıfında özel gereksinimli çocuk olan öğretmenlere sınıflarının engelli dostu ortam olup olmadığı sorusu yöneltildiğinde bir öğretmen (ÖE2) sınıfının engelli dostu ortam için uygun olmamasını, sınıfının fiziksel durumuna ilişkin olarak “*Yok...Zaten benim sınıfım küçük. Sınıfta köşelerinin yerlerini bile tam ayarlayamıyoruz. Merkezlerin yeri bile tam olmuyor mesela. Sınıf küçük... 4 x 5=20 metrekare 5 x 5 olsun en fazla. Hani öyle bir istesek de yapamayız bir köşeyi... (ÖE2)*” cümleleriyle ifade ederken, ÖK16 ve ÖK22 de sınıflarının engelli dostu bir ortam olmadığını belirtmişlerdir. Çalışmada sadece bir öğretmen (ÖK23) sınıfının engelli dostu bir ortam olduğunu belirtmiştir. Sınıfının engelli bireyler için uygun ve engelli dostu bir ortam olmadığını belirten öğretmenler (ÖK16, ÖK22, ÖK23), sınıflarını engelli dostu bir sınıfa

dönüştürmek için dolapları sabitleme, oyun alanlarını genişletme, çocuklar için zararlı olabilecek ya da kırılmış oyuncakları sınıf dışına çıkarma gibi düzenleme ve dönüştürmelere gittiklerini söylemişlerdir. Ancak yine de sınıf ortamında belirli eşyaların (dolap, masa vb.) engelli bireyler için tamamen uygun olmadığını da belirtmişlerdir.

Özel gereksinimli çocuklar bağlamında neler yaptıkları sorusu yöneltilen öğretmenler; *gelişimsel destek sunma, tanıtım/anlatım çalışmaları, etkinliklerde uyarlamalar yapılması, bilgi edinme/bilgilendirme* temalarına karşılık gelen cevaplar vermişlerdir. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar bağlamında yapmış oldukları çalışmalar Tablo 13’ te sunulmuştur.

Tablo 13.

Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocuklar Bağlamında Yaptığı Oldukları Çalışmalar

Tema	Alt Tema	f
Gelişimsel destek sunma	Sosyal-Duygusal Gelişim Desteği	8
	Dil Gelişimi Desteği	3
	Bilişsel Gelişim Desteği	2
Tanıtım/Anlatım çalışmaları	Engelli bireylerin tanıtımı	2
Etkinliklerde uyarlamalar yapılması	Basitleştirme/somutlaştırma	2
Bilgi Edinme/Bilgilendirme	Özel eğitim öğretmenlerinden bilgi alma,	1
	Okuldaki öğretmenlerden bilgi alma	1

Bir katılımcı birden fazla kez görüş bildirmiştir.

Gelişimsel destek sunduğunu ifaden öğretmenler; sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişime yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin olarak bir öğretmen (ÖK18) sınıfında ciddi konuşma bozukluğu olan bir öğrencisini diğer çocuklar resim çizerken, bireysel olarak dil gelişimine yönelik desteklediğini belirtmiştir. Bu duruma ilişkin olarak “...Çocuğun yanına gidiyordum, ben onunla dil çalışması yapıyordum ekstradan. Sadece onun için boşluklarda oturup, ekstradan kelime konuşma çalışması yapıyordum. En son çalıştığım çocuk öyleydi öyle hatırlıyorum...(ÖK18)” söylerken bir başka öğretmen ise (ÖK6) zihinsel engeli olan bir öğrencisini gelişimsel olarak destekleyebilmek için onu bireysel olarak ele alıp

çalıştırdığını “...Dergi çalışması yaptığımız zaman onu tek bireysel çalıştırıyorum. Mesela diğer çocuklara genel anlatıyorum sonra onun yanına oturup, ona bireysel tekrar tekrar anlatarak, anlamasına yardımcı olarak, yapmasını sağlıyordum. Yani biraz daha yakın ilgi göstererek onunla daha çok ilgilenerek... (ÖK6)” sözleriyle açıklamıştır. Bir diğer öğretmen ise sınıfındaki gereksinimli bir öğrencisi olduğunu ifade eden bir öğretmen (ÖE1), çocuğu etiketlemekten kaçındığını, çocuğun özel gereksinimini sınıf içinde çok vurgulamadan, diğer öğrencilerinden ayırmadığını belirtmiştir. Öğretmen, özel gereksinimi olan çocuğa asla özel bir çocukmuş gibi davranmadığını, çocuğun asla kendini sınıfta yabancı bir birey gibi hissetmemesi için çabaladığını söylemiştir. Sınıfında daha önce konuşma güçlüğü çeken bir öğrencisinin kelimeleri çıkarmaya başlamasıyla hem kendisinin hem de akranlarının da yüreklendirmelerine şahit olduğunu, bu tür yüreklendirme davranışlarının sınıfta diğer çocukların da dil gelişimine katkısı olduğunu belirtmiştir.

Tanıtım/anlatım çalışmaları yaptığını ifade eden bir öğretmenler, engelli bireylerin tanıtımına yer verdiklerini anlatmışlardır. Bu duruma yönelik bir öğretmen (ÖK19) şu an sınıfında özel gereksinimli bir çocuk olmadığını, engelli bireylere yönelik çalışmaları daha çok 3 Aralık Dünya Engelliler Günü gibi belirli gün ve haftalarda ele aldığını “...Ona uygun etkinlikleri ele alıyoruz o haftalarda daha çok. Artı değerler eğitiminde aylık olarak değerler üzerine duruyoruz... Dramalar yapabiliyoruz, animasyonlarla pekiştirebiliyoruz bunu. Onun dışında kitaplarımız var, setlerimiz var. Setlerimiz de zaten onlarla ilgili etkinlikler var, onları yapıyoruz... (ÖK19) sözleriyle düşüncesini ifade etmiştir.

Etkinliklerde uyarlamalar yaptığını anlatan öğretmenler, ele aldıkları konuları özel gereksinimli bireyler için basitleştirme ve somutlaştırma yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin bir öğretmen yaptıklarını “...Daha onun anlayabileceği, daha basit bir düzeye getiriyorum...Daha iyi pekiştirebilmesi için. Bu şekilde değişiklikler yapabiliyorum bazen...(ÖK7)” cümleleriyle anlatmıştır.

Özel gereksinimli bireylere yönelik bilgi edinme/bilgilendirme çalışmaları yaptıklarını ifade eden öğretmenler; özel eğitim öğretmeninden bilgi alma ve okuldaki öğretmenlerden bilgi alma gibi uygulamalar yaptıklarını dile getirmişlerdir. Bu duruma yönelik bir öğretmen “Bir kere onların öğretmenleri (özel eğitim öğretmenleri) ile birebir görüşmemiz çok önemli çünkü biz ne kadar okul öncesi olursak da onlar gibi bazı şeylere bakıp göremeyebiliyoruz...(ÖK8)” cümleleriyle durumunu anlatmıştır.

Cinsiyet

Cinsiyet farklılıkları bağlamında çalışmalar yaptığını ifade eden öğretmenlerin görüşleri *etkinlikler*, *oturma düzeni*, *materyal kullanımı*, *ortam kullanımı* ve *davranış kazandırma* olarak temalara ayrılmıştır. Bu temalara ilişkin bilgiler aşağıda bulunan Tablo 14’ te sunulmuştur.

Tablo 14.
Öğretmenlerin Cinsiyet Farklılıkları Bağlamında Yaptıkları Çalışmalar

Tema	Alt tema	f
Etkinlikler	Cinsiyet eşitliğini vurgulama,	10
	Mesleklerin/renklerin cinsiyetsizliği	10
	Etkinliklerde cinsiyetin dengeli dağılımı	6
	Bedensel farklılıklar/giyim tarzlarından söz etme,	6
	Cinsiyet kalıplarının dışına çıkma	6
	Mahremiyet eğitimi	2
Oturma düzeni	Karma oturma düzeni oluşturma	4
Materyal kullanımı	Oyuncakların cinsiyetsiz kullanımı,	3
	Cinsiyet farklılıklarını ortaya koyan görsel, boyama sayfası kullanımı,	3
Ortam kullanımı	Cinsiyete bağlı tuvalet kullanımı	3
Davranış kazandırma	Kadınlara kibar davranma	1
	Eril dil kullanımını azaltma	1

Bir katılımcı birden fazla kez görüş bildirmiştir.

Etkinlikler kapsamında uygulamalar yaptığını belirten öğretmenler; cinsiyet eşitliğini vurgulama, mesleklerin/renklerin cinsiyetsizliği, etkinliklerde cinsiyetin dengeli dağılımı, bedensel farklılıklar/giyim tarzlarından söz etme, cinsiyet kalıplarının dışına çıkma ve mahremiyet eğitimi konularında çalışmalar yaptıklarını dile getirmişlerdir. Bu duruma ilişkin olarak bir öğretmen dönem başından itibaren kız veya erkek çocuğu rollerinden ziyade eşitlik kavramı üzerinde durduğunu, bu eşitlik anlayışını tüm etkinliklerinde yerine getirmeye çalıştığını söylemiştir. Bu durumu velileriyle de paylaştığını belirtmiştir. Öğretmen sınıf içi uygulamalarına ilişkin olarak “...İşte masayı silmesini istediğim bir erkek öğrenci, bunu erkekler yapmaz gibi başlayıp daha sonra işte hayır bunun bir kadının işi olmadığı üzerine sürekli konuşup,

bütün çocuklara sorumluluk veririm...Getiriyordum sınıfa, işte yemek yapan erkekler, temizlik yapan erkekler ya da işte farklı şey (bir iş) yapan kadınlar getirip onlar üzerinde çok fazla sohbet ettik. Mesela getirdiğim bütün doktor karakterleri kadındı. Çünkü çocuklarda bile daha çok doktor karakter hep erkek üzerineydi. Bu tarz etkinliklerde bu tarz şeyler de dikkat ediyorum çocuklarda...(ÖK13)” diyerek yaptığı uygulamaları anlatmıştır.

Oturma düzenine yönelik düzenlemeler yaptıklarını ifade eden öğretmenler, karma otuma düzenini tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Bu konuya ilişkin bir öğretmen sınıflarda kız-erkek dağılımının dengeli dağılımının önemli olduğunu, oturma düzeninde kızlar ve erkeklerin kendi cinsiyetlerinden olan çocuklarla oturma eğiliminde oldukları ancak kendisinin bu yönde yaptıklarını “...*Oturma düzenine ben çok dikkat ederim hani kızlar bir tarafa, erkekler bir tarafa ki çocuklar onu tercih ediyorlar zaten öyle oturmak istiyorlar ama ben hep karışık oturturum...(ÖK8)”* derken, bir diğer öğretmen ise “*Bir kere cinsiyet ayrımına kesinlikle karşıyız. Bu birbirlerine saygılı olma durumların bu küçük yaşta aşılması gereken bir durum, ayrı asla oturtmam. Yani kızlara ayrı erkeklere ayrı etkinlik vermek bence söz konusu bile olamaz. Çünkü sonuçta bu çocuklar büyüyecek toplumun birer parçası olacaklar. Bir ayrım yok kesinlikle...(ÖK5)”* sözleriyle düşüncesini anlatmıştır.

Materyal kullanımında; oyuncakların cinsiyetsiz kullanımı, cinsiyet farklılıklarını ortaya koyan görsel/boyama sayfası kullanma gibi çalışmalar yaptığını belirten öğretmenlerden biri “...*Erkekler de bebek oyuncacı oynayabilir veya kızlar araba oynayabilir deyip. Mesela şu an yasaktı (pandemiden dolayı materyal kullanımı kısıtlanması) ama önceki dönemlerde oyuncaklarımızı alıp erkeklerle bebek bakımı için konuşuyordum mesela veya kızlarla araba tamiri. ‘Hadi araba sürüyoruz, benzinciye gittik’ filan. Oyun etkinliklerinde daha çok bunları yapıyorum. Sanat etkinliklerinde de boyaları karıştırarak, kağıtları karıştırarak...(ÖK18)”* derken bir başka öğretmen ise “...*Oyuncak günlerinde özellikle kızlar her zaman bebek getirirdi; bebek, evcilik malzemeleri. Erkekler; araba, top, silah. Geldiklerinde ilk 10 dakika mesela çocukların oynamasına izin verirdim. Herkes kendi oyuncacı ile oynardı sonra kızlar oyuncacığını erkeklere verir, erkekler de oyuncacığını kızlara verir. Neden kız araba sürmesin? Neden kız silahla oynamasın ya da neden erkek bebeğin altını değiştirmesin?..(ÖE1)”* cümleleriyle yaptığı uygulamaları dile getirmiştir.

Cinsiyet farklılıkları bağlamında ortam kullanımına vurgu yapan öğretmenler, cinsiyete bağlı tuvalet kullanımına ilişkin yönlendirmeler yaptıklarını söylemişlerdir. Bu duruma ilişkin bir öğretmen *“Cinsiyet farklılıkları mesela şeydir, ilk başta temizlik kuralında kız-erkeklerin farklı yerleri kullanması gerektiğini söylüyoruz. Ama normali çocuğun da aslında şöyle mesela. Ben; çocuk o kız tuvaleti, o erkek tuvaleti de kullanmaması lazım ama normalde bana göre çocuk kullanabilir de. Eğer sen çocuğuna normal öğretirsen, kız ya da erkek fark etmiyor. Biri tuvalet eğitimi alırken, karşı tarafın mahremiyetine eğer saygı duyarsa ve rahatsız etmezse kız tuvaleti de erkek tuvaleti de fark etmez bence...(ÖE2)”* cümlelerini kullanırken bir başka öğretmen ise *“Benim sınıfımda şu an için hepsi erkek. Yani onun için bir kız öğrencimiz yok. Şu an için yaptığım bir şey yok ama normalde ise hani daha önceki sınıflarımda cinsiyet bağlamında erkek ve kızların giymiş oldukları elbiselerin farklılığından, kullanmış oldukları lavaboların farklılığından. Bu şekilde bir farklılık gösterebiliyordu. Başka da bir şey değil...(ÖE3)”* şeklinde çalışmalar yaptığını ifade etmiştir. Cinsiyete bağlı tuvalet kullanımına ilişkin görüş belirten üç öğretmenden ikisinin erkek okul öncesi öğretmeni olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Davranış kazandırmaya yönelik çalışmalar yaptığını ifade eden öğretmenler; kadınlara kibar davranma ve eril dil kullanımını azaltmaya yönelik çalışmalar yaptıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuya ilişkin bir öğretmen görev yaptığı çevrede kız çocuklarına ve kadınlara çok değer verilmediğini gözlemlemiş, bu duruma yönelik kendi sınıfındaki çocuklar için yapmış olduğu uygulamaları *“...Mesela erkek öğrencilerimin farklı davranması için onlara roller verdim. Önceliği mesela her zaman kız arkadaşlarına vermeleri gerektiğini ya da onlara karşı daha kibar daha farklı davranmaları yönünde etkinlikler ve çalışmalar yaptım...(ÖK7)”* cümleleri ile ifade ederken, bir diğer öğretmen ise *“Şimdi şöyle diyelim. Bu şey dilini eril dili diyorlar ya. Onu biraz törpülemeye çalışıyorum diyelim...(ÖK13)”* bu yönde uygulamalar yaptığını söylemiştir.

Yaşlılık

Öğretmenlere pandemi öncesindeki süreçte ‘yaşlılar’ ile çocuklar arasındaki ilişkilere yönelik planlama ve uygulamalar yapıp yapmadıkları sorulduğunda, tüm öğretmenler planlarında ve eğitim etkinliklerinde çocukların yaşlılarla olan ilişkilerine yönelik etkinliklere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yaptığı

uygulamalar *bilgilendirme çalışmaları* ve *etkileşime yönelik uygulamalar* temaları altında toplanmıştır. Bu temalara Tablo 15’ te verilmiştir.

Tablo 15.
Planlarda Çocuk-Yaşlı İlişisine Yer Verme Durumu

Tema	Alt Tema	f
Bilgilendirme çalışmaları	Yaşlılarla iletişim becerileri	13
	Yaşlıların önemi,	8
	Yaşlılara sevgi,	6
	Yaşlılara saygı	5
	Bilgi birikimi/kültür aktarımı özellikleri	4
Etkileşime yönelik uygulamalar	Yaşlılarla vakit geçirme,	2
	Yaşlıların eğitim etkinliklerine katılımını sağlama	2
	Huzurevi ziyaretleri yapma	1
	Yaşlıların bedensel farklılıklarını gözlemleme,	1

Bir katılımcı birden fazla kez görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin bilgilendirme çalışmaları temasında; yaşlılarla iletişim becerileri, yaşlıların önemi, yaşlılara sevgi, yaşlılara saygı, bilgi birikimi/kültür aktarımı özelliklerine yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin bir öğretmen (ÖK5) yaşlıların çok ciddi bir bilgi birikimi olduğunu, kültürel açıdan bir değer olduklarını, geçmişten günümüze uzanan bir çınar ağacı olduklarına yönelik betimleme yaptıklarını ve en öncelikli kısım olan yaşlılıklarından dolayı sağlık durumlarının yerinde olmadığını çocuklara benimsetmeye çalıştığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra yaşlılara ilişkin yaptığı diğer çalışmaları “...Onlara önce kesinlikle saygı duymaları gerektiğini, onların anlattıklarının çok değerli olduğunu benimsetmeye çalışıyoruz küçük çocuklarımıza ve onların yerindeymiş gibi yapmaları yani bunu dramada falan çok kullanırız bir yaşlı rolünde olmaları. Hem sağlıklı değilsin hem yürüyemiyorsun yardıma ihtiyacın var. Ne hissedersin, biri sana yardım etmezse veya ederse empati yeteneklerini geliştirecek etkinliklere yer veriyoruz...(ÖK5)” şeklinde görüşünü belirtirken bir diğer öğretmen ise (ÖK19) yaşlılara yönelik etkinlikleri değerler eğitimi kapsamında, yaşlılara saygı olarak ele aldığını söylemiştir. Yaptığı çalışmaları Türkçe etkinliğinde hikâye okuma ile gerçekleştirdiğini, hikâye sonrası sohbet etme, büyüklere saygı, yaşlılara değer vermeye yönelik çalışmalar yaptığını anlatmıştır. Yaptığı diğer çalışmalara ilişkin olarak “...O tarz sanat etkinliği, Türkçe-Dil

etkinliğinde zaman zaman planlarımızda evet yer veriyorum. Dramada da yaptırdığımız zamanlar oluyor işte sakal, bıyık yapıp yaşlı kıyafetleri giydirip ellerine değnek verip onları anlamaları için, onları sevdirmek için yaşlıları daha sevdirmek için o tarz drama etkinliklerini, sanat etkinlikleri ve Türkçe-Dil etkinliklerimiz oluyor... (ÖK19) cümleleriyle düşüncesini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin etkileşime yönelik uygulamaları temasına ilişkin olarak da yaşlılarla vakit geçirme, yaşlıların eğitim etkinliklerine katılımını sağlama, huzurevi ziyaretleri yapma, yaşlıların bedensel farklılıklarını gözlemleme gibi çalışmalar yaptıkları sonucuna varılmıştır. Bu duruma ilişkin bir öğretmen *“Bazen sınıfımızda hediyeler oluşturuyoruz ya da resim çizip dede ve ninelerimize götürüp akşam hediye ediyoruz veya da bir gün zaman geçirmelerini istiyorum bazı günler. Hafta sonunuzu de dedenizle beraber parka gidin. Neler yapacaksınız, o şekilde yer vermeye çalışıyorum...(ÖE3)”* cümleleriyle ifade ederken, bir başka öğretmen ise *“...Mesela geçen sene yaşlılara gidip ziyaret etmiştik. İşte yaşlılardan bize bir şey anlatmalarını istemiştik. Hani bir hikâye olabilir ya da bir anı olabilir ya da kendi zamanlarında ve şu anki zamandaki bazı şeyleri karşılaştırmaları olabilir. Tabii ki çocuklar farklı şey “Niye kırtırınız, niye böyle oldunuz?” sorularla da gidiyordu tabii yaşlılara yönelik olarak. “E çok büyüyünce biz de mi böyle olacağız? işte niye böyle” falan bu tür sorular da gelebiliyordu...(ÖK22)”* sözleriyle düşüncesini ifade etmiştir.

4.5. Pandemi Süreci ve Çokkültürlülük Uygulamaları

Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi sürecinde ve pandemi ile gelen uzaktan eğitim sürecinde çokkültürlülük ve çokkültürlülüğün bileşenlerine yönelik eğitim uygulamalarını nasıl yürüttükleri sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara yönelik içerik analizi bulguları çokkültürlülük olgusuna ve bileşenlerine göre sınıflandırılarak sunulmuştur.

Çokkültürlülük

Öğretmenlere pandemi süreciyle birlikte çokkültürlülük ve farklılıklara saygı konularını ele alma ve bu konulara yönelik yaptıkları düzenlemelerde değişiklik olup olmadığı sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden 11’i pandeminin bu konuları ele alma ve düzenlemeler yapma üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu değişikliklerin nasıl olduğuna ilişkin öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar *kısıtlamalar, planlamalar ve*

uzaktan eğitim temaları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu düzenlemelere yönelik görüşleri Tablo 16’ da sunulmuştur.

Tablo 16.

Pandemi Süreciyle Birlikte Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Farklılıklara Saygı Konularında Yaptıkları Düzenlemelerde Oluşan Değişimler

Tema	Alt Tema	f
Kısıtlamalar	Temas	7
	Eğitim- öğretim süresi	2
Planlamalar	Etkinlik çeşitliliği oluşturmama	5
	Hazır plan kullanma	3
	Zaman yönetimi sorunu	3
Uzaktan eğitim	Dijital alanlarda etkileşim kurma zorluğu	3
	Önceliklerin temel konulara verilmesi	2

Bir katılımcı birden fazla kez görüş bildirmiştir.

Pandemi sürecinde çokkültürlülük ve farklılıklara saygı konularında düzenlemeler yaptığını belirten öğretmenler, kısıtlamalara yönelik olarak; eğitim-öğretim süresi ve temas konularında bir değişim yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin bir öğretmen “...*Diyelim ki yaşlılar haftasında yaşlı bir vatandaşı şey yapıyoruz, yaşlı bir teyzeyi canlandırıyoruz, dramada, hani yaşlılara nasıl yardım etmemiz gerektiğini anlatınca bir çocuk kalkıyor onu kolundan tutup mesela karşıdan karşıya geçirmek istiyor. Onu şu anda hani temas olmasın diye yapamıyoruz...(ÖK16)*” cümlelerini kullanırken, bir başka öğretmen (ÖK12) ise pandeminin her şeyi değiştirdiğini, özellikle maske kullanımının çocuklarla olan duygusal bağ kurmasının önüne geçtiğini bunun yanı sıra çocuklarla etkileşime giremediğini “...*Maske olması korkunç bir şeymiş. Ben çocukların mimiklerinin bu kadar önemli olduğunu bilmiyordum. Maskeden sonra sanki karşımda bir duvar var. Sanki iletişim kuramıyorum, sanki sesimi duymuyor, görmüyor. Çabaladığımı farkındayım ama etkiyi yakalayamıyorum normal günler gibi. Bence en önemli şu an öğretmen üzerinde etkisi çok etkili. Çocuk üzerinde de etkisi var...(ÖK12)*” sözleriyle düşüncesini ifade etmiştir.

Planlamalar temasında öğretmenler; etkinlik çeşitliliğini oluşturmama, hazır plan kullanımı ve yüz yüze ve uzaktan eğitim sürecinde etkinlik sürelerinin kısılmasından kaynaklı zaman yönetimi sorununa yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmen (ÖE1), pandemi öncesinde bir saatte yaptığı etkinliği şu an 20 dakika ile sınırlı olacak şekilde uyguladığını, çocuklara diğer etkinlikleri de sunmak için kısa bir

sürede etkinliği bitirmek durumunda kaldığını “...*Hani bir oyun oluyor adam akıllı oyun oynatamıyoruz çünkü oyun dediğimiz, sınıf 12-13 kişi olsa bile 45 dakikanı alıyor senin. Pandemide 45 dakikaya bir oyuna sığdırmak sıkıntı. Bazen çocukların okula geliş saati ile çıkış saati arasında nereden baksan bir saat oynuyor. Bir saat öyle gidiyor, bir saat oyuna gitti kaldı sana yarım saat. O yarım saatte ne yaptırabilersen çocuklara...(ÖE1)*” cümleleriyle anlatırken bir başka öğretmen (ÖK15) ise, hazır planların pandemi sürecine uygun hazırlanmadığını “...*Ondan sonra böyle planda pandemiye uygun olarak hazırlanmış ama bazı oyunlar pandemiye de çok uyarlanamamış yani plan öyle diyor da birçok şeye göre ayarlanmamış...(ÖK15)*” sözleriyle hazır plan kullandığını ifade etmiştir

Uzaktan eğitim temasında ise, dijital platformlarda iletişim kurma zorunluluğu ve önceliklerin temel konulara verilmesi alt temalarına ulaşılmıştır. Dijital platformlarla iletişim kurma zorluğunun oluştuğunu belirten bir öğretmen, aile katılımlarını dijital platformlar üzerinden gerçekleştirdiğini, velilerinden kendi yörelerine has oyunları ve oyuncakları tanıtmalarına yönelik yaptığı çalışmaların ardından çocuklarla da etkinlikler yaptığını “...*Odalarını, oyuncaklarını, sevdiği oyuncaklarını mesela birbirlerine öğretmenlerini istedim. Annelerin, babaların çocuklara eskiden oynadığı oyunları öğretmelerini istedim ve bunları birbirine öğretmelerini istedim. Tabi canlı derste oldu veli yardımıyla. Ya en azından bu şekilde hâlâ bir şeylerin var olduğunu, geçmişten gelen bir şeylerin kıymetli olduğunu aşılamaya çalışıyorum çocuklara...(ÖK5)*” sözleriyle dile getirmiştir.

Pandemi sürecinde çokkültürlülük ve farklılıklara saygı konularına yer vermediğini ifade eden öğretmenlerin görüşleri; *pandeminin olumsuz getirileri, önceliklerin farklılığı, çocuk sayısının yetersizliği ve sınıfın yapısı* temaları altında sıralanmıştır. Pandemi sürecinde çokkültürlülük ve farklılıklara saygı konularına yer vermeyen öğretmenlerin görüşleri Tablo 17’ de gösterilmiştir.

Tablo 17.

Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Çokkültürlülük ve Farklılıklara Saygı Konularına Yer Vermeme Gerekçeleri

Tema	Alt Tema	f
Pandeminin olumsuz getirileri	Yüz yüze ve uzaktan eğitimde süre kısıtlılığı	6
	Pandemi sürecinin varlığı	4
Önceliklerin farklılığı	Diğer konuların ön planda tutulması	3
Çocuk sayısının yetersizliği	Devamsızlık	2
	Sınıf mevcudunun azlığı,	2
Sınıfın yapısı	Sınıfın kültürel açıdan benzerlik göstermesi	2
	Çocukların pandemide okula uyum sorunları	2

Bir katılımcı birden fazla kez görüş bildirmiştir.

Öğretmenler çokkültürlülük ve farklılıklara saygıya yer vermeme durumlarının pandeminin olumsuz getirileri olan, yüz yüze ve uzaktan eğitimde süre kısıtlılığı ve pandemi sürecinin varlığından kaynaklandığını söylemişlerdir. Bu duruma ilişkin bir öğretmen “...Hani bu pandemi sürecinde her şey çok daha kısıtlı yapılabilirdi...Hani ders saatlerimiz de zaten kısıtlıydı. Çok böyle bunun için ekstra bir şey yaptığımı hatırlamıyorum. Yani öyle bir şey yapmadık...(ÖK8)” cümlelerini kullanırken bir başka öğretmen ise “Ya ben aktif olarak birebir ders yapamadığım için hani dramayı uzaktan yapamazdım tek başıma buradan... O yüzden de çok yer veremedim yani sadece süreci en iyi nasıl yürütebilirim ki biz bu yıl zaten başta da velilerle konuştuk...(ÖK22)” sözleriyle görüşünü belirtmiştir.

Pandemi sürecinde diğer konuların ön planda tutulmasından dolayı kültürel konulara yer vermediğini ifade eden bir öğretmen genel olarak kültürel çeşitlilik ve farklılıklara saygıya ilişkin özel bir çalışma yapmadığını, çoğunlukla sevdiği ve yoğun olarak ilköğretime hazırlık çalışmalarına odaklandığını, kültürel konuları da küresel anlamda farklılıklar olarak ele aldığını “...Ona da daha şu ana kadar değinmedik. Muhtemelen 2. Dönem artık sırası geldiğinde, bir haftalık bir akış içerisinde falan ele alırız. Ve o şekilde kapanıp gider muhtemelen. Çünkü genellikle öyle oluyor her sene. Çok da hani bariz bir şekilde o noktaya parmak basmadan küresel çapta ele alıyoruz...(ÖK17)” cümleleriyle düşüncesini belirtmiştir.

Çocukların devamsızlık durumları ve sınıf mevcudunun azlığından dolayı pandemi sürecinde bu konulara yer veremediğini ifade eden öğretmenlerden biri pandemide öğrenci sayısının az olduğunu, sınıfında bulunan Suriyeli öğrencinin İngilizce konuşması gibi durumlardan dolayı çocukla iletişime geçemediğini

söylemiştir. Pandemide çocukların az olması ve kayıt yaptıran velilerin sayısının azlığından dolayı sınıf mevcudunun yeterli düzeyde oluşmadığını belirtmiştir. Bu duruma ilişkin olarak *“Yani bir grubum oluşmadı. Bu hani insan, çocuk hakları ile ilgili, farklı kültürlerle ilgili, bu zenci çocuklar var ya, Eskimolar, şeyde mesela kutuplarda yaşayanlar. Hani bunlarla ilgili etkinlik yaparken bahsediyorduk. Konuya, plana uygun, özel günlerde yapıyordum ama bu sene çocuk sayısı oluşmadığı için anlatacak grubum olmadı. Onun için anlatmadım. Yani böyle pandemiden kaynaklı...(ÖK12)”* sözleriyle düşüncesini açıklamıştır.

Pandemi sürecinde çokkültürlülük ve farklılıklara saygı konularına yer vermediğini ifade eden bir öğretmen, sınıfındaki bütün öğrencilerin kültürel açıdan benzerlik gösterdiğini, bundan dolayı bu konulara yer vermediğini söylemiştir. Bu duruma yönelik düşüncesini *“Yani sınıfımda öyle bir durum olmadığı için açıkçası...Bir de bizim şeydir hani, ben askeri bölgede çalışıyorum. Bütün öğrencilerim asker çocuğu olduğu için farklı bir durum da yok bende şu an. O yüzden çok yardımcı olamıyormuşum gibi geldi. Öyle bir durum olmadığı için öyle bir etkinliğe gitmedim...(ÖK13)”* sözleriyle sınıfındaki çocukların anne-babalarının yaptığı meslekler üzerinden kültürlerinin aynı olduğuna yönelik bir yargıda bulunmuştur. Çocukların pandemi sürecinde, okula adaptasyon sorunlarından dolayı çokkültürlülük ve farklılıklara saygı konularına yer vermediğini ifade eden öğretmenlerden biri *“...Ya çok kopuk bir seneydi benim için uzaktan eğitim, çocukların adapte olamaması, benim sınıf mevcudumun az olması bu da etkiliydi...(ÖK7)”* cümlelerini belirtirken, bir başka öğretmen ise *“Yok, yapamadık zaten süre kısıtlaması çok fazlaydı bir de zaten çocuklar da çok adapte olamıyordu o süre içinde ve o yüzden yapmadık, karışmadık yani. Doğrusu çok fırsatımız olmadı...(ÖK21)”* sözleriyle düşüncesini açıklamıştır.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde kültürel çeşitliliğe ilişkin hangi çalışmaları yaptıkları sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar *anlatıma dayalı çalışmalar, uygulamaya dayalı çalışmalar ve etkinlik kitapları aracılığıyla kültürleri tanıtmaya* temaları altında toplanmıştır. Oluşturulan bu temalar Tablo 18’ de sunulmuştur.

Tablo 18.
Pandemi Sürecinde Öğretmenlerin Yaptığı Kültürel Çalışmalar

Tema	Alt Tema	f
Anlatıma dayalı çalışmalar	Kültürler ve bireysel farklılıklardan söz etme	3
Uygulamaya dayalı çalışmalar	Drama	2
	Sanat Etkinliği	1
Etkinlik kitapları aracılığıyla kültürleri tanııtma	Etkinlik kitapları ve etkinlik sayfalarında yer verme	2

Bir katılımcı birden fazla kez görüş bildirmiştir.

Pandemi sürecinde öğretmenlerin farklı yöntemler ile kültürel çalışmaları uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Anlatıma dayalı çalışmalar ile öğretmenler; dünya çocuk günü gibi özel günlerde kültürler ve bireysel farklılıklardan (saç rengi, ten rengi vb.) söz etme çalışmaları yapmışlardır. Öğretmenler; drama ile her çocuğun becerilerinin farklı olduğunu, sanat etkinliği ile de kutuplarda yaşayan canlılar ve orada yaşayan insanları gösteren iglo gibi materyalleri yaptıklarını söylemişlerdir. Bu konuya ilişkin bir öğretmen *“Dünya çocuk günü ile ilgili olarak etkinlik yaptığımda verdim. Ten rengi, saç rengi değişik...Her insanın kendine özel farklılıkları olduğunu işledim...(ÖK15)”* bu cümleleri ifade ederken, bir başka öğretmen ise *“Şöyle sadece hani konusu geçmiştir. Yani bu sağlık sürecinde kültürleşme konusunda insanlar hastalıktan dolayı insanlarla konuşamadı gelememi ülkemize...ÖK23)”* sözleriyle düşüncesini anlatmıştır. Pandemi sürecinde kültürel çeşitliliğe ilişkin sanat etkinliği ile materyal yaptırdığını ifade eden bir öğretmen (ÖK10), sınıfındaki çocukların tamamının Diyarbakırlı ve gelir durumunun düşük olduğu aile yapılarından gelen çocuklardan oluştuğunu ve çocuklara kendilerinden farklı olan kültürleri de tanıttığını söylemiştir. Bu kültürleri tanıtırken materyal oluşturmaya yönelik çalışmalarını *“...Eskimoları öğrendik, Eskimoları. Hazır kar yağmışken, EBA' dan bağlandık onlara. İgloyu önce öğrenmiştik, onların yaşamlarını falan. Ondan sonra o igloyu kendilerini yapmalarını istedik, mesela kardan...(ÖK10)”* yaptığı çalışmayı dile getirmiştir.

Etkinlik kitapları aracılığıyla kültürlere yer verme temasına ilişkin; etkinlik kitapları ve etkinlik sayfalarında yer verme çalışmalarını yaptığını ifade eden bir öğretmen (ÖK2), evde yapılabilecek etkinlikleri seçerek, etkinlik kitapları ile de kültürel çeşitlilik ve farklılıklara yer verdiğini *“...Ona yönelik de kültürel farklılığa yönelik kitabımızda, direkt kitap işliyoruz bu esnada. Kitabımızda yer alan konular var. Farklı çevrelerden gelen çocuklarla ilgili sayfalar var gerçekten de. Onunla ilgili*

sayfaları gönderiyorum onları yapabiliyorlar...(ÖK2)” cümleleriyle evde yapılabilecek etkinlikler seçerek aile katılımı yoluyla kültürel çeşitlilik ve farklılıklar konularına yer verdiğini belirtmiştir.

Farklı Kültürel Alt Yapılardan Gelen Çocuklar için Uzaktan Eğitim Desteği

Öğretmenlere; uzaktan eğitim sürecinde çocukların evlerinde eğitim olanaklarından yararlanabilecekleri bilgisayar veya akıllı telefon gibi dijital araçlarının olup olmadığı sorulmuştur. Tüm öğretmenlerden 22’si (ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖK2, ÖK3, ÖK4, ÖK5, ÖK6, ÖK7, ÖK8, ÖK9, ÖK12, ÖK13, ÖK14, ÖK15, ÖK16, ÖK17, ÖK18, ÖK19, ÖK20, ÖK21, ÖK23) çocukların evinde bilgisayar ya da akıllı telefon olduğunu belirtirken; dört öğretmen (ÖK1, ÖK10, ÖK11, ÖK22) ise çocukların evinde bu olanakların olmadığını ifade etmiştir.

Çocukların evinde bilgisayar ya da telefon olmadığını ifade eden iki öğretmen çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için akıllı telefonu olan babayla iletişime geçip, eğitim planlarını babayla paylaşp, anneyi de telefonla arayarak planların nasıl uygulanacağı ile ilgi bilgi verdiklerini söylemişlerdir. Bu konuda düşüncesini belirten bir öğretmen *“Bir tane öğrencimin hiç internet erişimi yok babası işte çalışıyor. Akıllı telefon babasında sadece. Annesinin tuşlu telefonu ile her hafta gönderdiğim planı babasına gönderiyoruz plan hakkında bilgilendirmeyi de anneyi arayarak bilgilendiriyorum...(ÖK1)”* cümleleriyle yapıklarını anlatırken, bir başka öğretmen ise *“...Çok istedim EBA' ya girmelerini, giremediler. Babalarında sadece internet var. Onlar da dışarıda şehir dışında çalışıyorlar. Ben onlara mesaj atıyorum şu sayfa, şu sayfa diye. Onlar eşlerine söylüyorlar. O şekilde uzaktan yapabiliyoruz hiç başka türlü, ya annelerinin telefonu var ama görüntülü ya da EBA' ya bağlanma, Zoom üzerinden falan bir çalışma yok...(ÖK10)”* sözleriyle dile getirmiştir. Sınıfında özel eğitim öğrencisi bulunan bir öğretmen ise öğrencisinin EBA’ ya girecek kadar interneti olmadığını, uzaktan eğitim sürecinde çocuğun özel gereksinimine yönelik tanı ve yönlendirme aşamalarıyla ilgilenip, eğitim ihtiyaçlarını telefon görüşmeleriyle sağladığını *“Telefon var ama EBA' ya canlı derse katılacak kadar internet yok. Direkt telefonla görüşerek...İşitme engelliydi onları yönlendirerek, işte gerekli kurumla kendim de görüştüm...O şekilde eğitimden faydalandı. En azından işitme ile ilgili çalışmaları alacaklardı. Ben telefonla görüşüyordum hocam onlarla...(ÖK22)”* sözleriyle duruma yönelik eylemlerini ifade etmiştir.

Bir öğretmen ise evinde bilgisayar veya akıllı telefonu olmayan çocukların eğitim ihtiyaçlarını etkinlikler hazırlayıp okuldan almalarını sağlamaya yönelik “Onlara çok ulaşamadık çok maalesef, iletişim kurmaya çalıştık olmadı. Daha çok burada etkinlik hazırlayıp okuldan gelip almaları şeklinde yaptık...(ÖK11)” çalışmalar yaptığını belirtmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin çocuklarla etkileşim kurarken hangi zaman dilimini kullandıkları sorusu yöneltildiğinde 26 öğretmenden 14’ü öğle ve öğleden sonra (11.51 ve 17.00) zaman dilimini; 7 öğretmen akşam (17.01-19.10) zaman dilimini; beş öğretmen ise sabah (08.00-11.50) saatlerini kullandığını ifade etmiştir. Öğretmenlere çocuklarla etkileşim kurarken neden bu zaman dilimlerini tercih ettikleri sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar *çocuğa uygunluk, veliye uygunluk, öğretmene uygunluk, eğitim programına uygunluk* ile *dijital kaynak uygunluğu* temaları altında toplanmıştır. Bu temalar aşağıda gösterilen Tablo 19’ da gösterilmiştir.

Tablo 19.
Öğretmenlerin Dijital Platformlarda Etkileşim Saatleri ve Tercih Nedenleri

Tema	Alt Tema	f
Çocuğa uygunluk	Uykudan uyanmış olmaları	8
	Kahvaltının yapılmış olması	7
	Diğer eğitim kademelerinin derslerinin bitmesi	5
	Verimli bir zaman dilimi olması	1
	Enerjik/ Dikkatli olunması	1
Veliye uygunluk	Çalışan ebeveynler için uygun olması	7
	Uygun bir zaman dilimi olması,	3
	Ev hanımlarının ev işlerini bitirmesi,	1
Öğretmene uygunluk	Katılımın yüksek olması,	4
	Ebeveynlik rolü	2
	Bebeğin bakımına göre planlama,	1
Eğitim programına uygunluk	Yüz yüze eğitimdeki zaman dilimini kullanma	3
Dijital kaynak uygunluğu	EBA yoğunluğunun oluşmaması	2
	Evde tek bilgisayarın olması	1

Bir katılımcı birden fazla kez görüş bildirmiştir.

Çocuğa uygunluk temalarında görüş belirten öğretmenler, çocukların; uykudan uyanmış olmaları, kahvaltılarını yapmış olmaları, diğer eğitim kademelerinin derslerinin bitmesi, çocuklar için verimli bir zaman dilimi olması ve enerjik/dikkatli olmaları gerekçelerinden dolayı etkileşim saatlerini belirlediklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma yönelik bir öğretmen *“Genelde öğlenleri tercih ediyorum. Çocukların hem kahvaltı sonrası oluyor. Hem bir oyundan sonra dingin anları oluyor. Öğlen vakitlerinin daha uygun olduğunu düşünüyorum. 13.30 gibi... (ÖK5)”* cümlelerini kullanırken bir diğer öğretmen *“Daha çocukların verimli olduğu saatler olduğunu düşünüyordum...(ÖK7)”* diyerek gerekçesini anlatmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenlerin bir bölümü çocuklarla etkileşim kurarken diğer eğitim kademelerinin derslerinin bitmesine göre etkileşim kurduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin olarak öğretmenler; çocukların abilerinin/ablalarının canlı dersleriyle çakışmamasına dikkat ettiklerini, sistemsel yoğunluğun oluşmaması, velilerin diğer eğitim kademelerinde bulunan çocukların canlı derslerine öncelik vermesi gibi farklı gerekçelerin varlığından söz etmişlerdir. Bu duruma ilişkin bir öğretmen diğer eğitim düzeyindeki çocukların okul öncesi düzeyine tercih edildiğini, önceliğin okul öncesine yer verilmediğini *“...Çünkü onlar sınava girecekler. Yani en önemli şey, öncül, onlar sınava girecekler ve oradaki anlatılan matematiği, fiziği, kimyayı onlar tek başlarına anlayamayacaklar. Ama bizim okul öncesindeki etkinlikleri, veli yapabileceğini düşünüyor ve bunu yapmasa da tekrar telafi edebileceğini düşünüyor. Ama diğerleri sınava girecek ve rakipler çalışıyor...(ÖK22)”* derken bir diğer öğretmen ise *“Şimdi ilk başta ben yine 13.10’da falan yapıyordum sonra 14.30’a aktarmak zorunda kaldım arada mesafe olsun diye. Sonra baktım ki birçok öğrenci katılmaya başladı. Demek ki dedim hani abileri, ablaları sabah derse giriyor ki bunlar öğleden sonra katıla biliyorlar. Bu sefer hani şimdiye kadar 4-5 haftadır 14.30’da giriyorum...(ÖK15)”* cümlelerini kullanmıştır.

Öğretmenlerden bir bölümü çalışan ebeveynler için uygun zaman dilimi olması, uygun bir zaman dilimi olması ve ev hanımlarının ev işlerini bitirmesi gibi velilere uygunluk gösteren etkileşim zamanlarını tercih ettiklerini söylemişlerdir. Bu duruma ilişkin bir öğretmen *“...Mesela sabah kahvaltısından sonra genelde bütün bayanlar işe giriyor. 12.00-12.30 gibi işi bitiyor. Eee, 15.00-16.00 gibi yemek saati oluyor, akşam vakti eşlerin gelme saati oluyor. Biraz da katılımın sağlanması sürecin sağlıklı gidebilmesi için o saati tercih ettik ortak kararlar gayet de iyi ilerledi...(ÖK1)”* sözlerini kullanırken, bir başka öğretmen *“Akşamları kullanıyordum. Sebebi, çünkü çalışan*

velilerim vardı. Akşam 19.10 diye bir saat belirlenmişti. Onu yapıyordum çünkü hani işten gelen velileri, çocukların yemek yeme saati olduğu için o saati tercih ediyordum...(ÖK18)” cümleleriyle gerekçelerini belirtmiştir.

Öğretmenler çocuklarla etkileşim saatlerini belirlemede; katılımın yüksek olması, kendi çocuklarının canlı derse katılımını sağlamaya yönelik ebeveynlik rolü ve bebeğinin bakımına göre planlama yapma, gibi kendilerine uygunluk gösteren düzenlemeler ile etkileşim saatlerini belirlemişlerdir. Bu konuda görüş belirten bir öğretmen “*...Eşim de sınıf öğretmeni olduğu için onun da canlı dersleri oluyor. Evde iki çocuğumuz var, ben derste iken onun bakması gerekiyor. O da dersteyken benim bakmam gerekiyor. Ona göre ayarlıyoruz...(ÖE1)*” derken bir başka öğretmen ise “*...Bir de kızım 1. Sınıf olduğu için tam 13.00’te benim kızımın da dersi bitmiş oluyor. Öğlen 1’de o yüzden tercih ediyorum. Hem bana uygun hem de uygun bir saat olduğunu düşünüyorum...(ÖK20)*” cümleleriyle tercih etme nedenini belirtmiştir.

Eğitim programına uygun olması için etkileşim saatlerini yüz yüze eğitimdeki zaman dilimine göre planladığını ifade eden öğretmenlerden biri “*Grupta oylama yaptık, mesela dedik 12.30... Biz öğlenciydik zaten çocuklarda öğlen saatine alışmıştı. Öğleden sonra yine dersimizi yine işleyeceğiz. Ya çünkü okul yine açılabilir. Sabaha bırakmamıza gerek yok. Dersimizi öğleden sonra mesela, 12.30’ da artık o saat dilimlerine göre bıraktık Hani velilerin, 10 kişiden 9’u 12.30-13.00 (saatlerini) seçti...(ÖE2)*” sözlerini kullanırken bir başka öğretmen “*...Yani 13.00 iyi bir saat gibi geliyor bana. Bir de okul saatimiz de 13.00 da başlıyordu. O yüzden...(ÖK2)*” diyerek tercih sebebini dile getirmiştir.

Öğretmenler ayrıca uzaktan eğitim sürecinde EBA yoğunluğunun oluşmaması ve canlı derslerin evde tek bilgisayardan yapılması gibi dijital kaynak uygunluğuna uygun olacak şekilde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu konuda bir öğretmen (ÖE1) eşinin sınıf öğretmeni olduğunu, onun derslerinin bitmesinden sonra evde bulunan tek bilgisayardan canlı derse girebildiğini söylemiştir. Bir başka öğretmen ise EBA’ da yoğunluğun oluşmaması için canlı ders saatlerini belirlediğini “*...Çünkü diğer öğretmenler genelde diğer saatleri kullanıyorlar. Sistemin donmaması için...(ÖE2)*” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenlerin farklı kültürel alt yapılardan gelen çocuklar için sunmuş oldukları uzaktan eğitim desteğini nasıl sağladıkları sorulduğunda öğretmenlerden alınan

yanıtlara göre yapılan içerik analizine ilişkin temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde farklı kültürel alt yapılardan gelen çocuklarla ilgili hangi uygulamaları yaptıkları sorusu yöneltilen öğretmenlerden dokuzu *dijital etkileşim* ve *tamamlayıcı etkinlikler* temalarına göre görüş belirtirken; bir öğretmen uzaktan eğitimde farklı kültürel alt yapılardan gelen öğrencileri için ekstrasından bir şey yapmadığını, bir öğretmen ise kendi sınıfının bir çocuk kulübü sınıfı olmasından dolayı uzaktan eğitime geçemediklerini (tam gün uygulaması yapılan sınıfların yüz yüze eğitim yapmaları) bundan dolayı da uzaktan eğitim sürecini yaşamadığını ifade etmiştir.

Dijital etkileşim kurduğunu ifade eden öğretmenler bu etkileşimleri en çok WhatsApp görüşmelerini yaptıklarını belirtirken, EBA canlı dersler, telefon görüşmeleri ve Zoom platformları üzerinden etkileşimlerini yürüttüklerini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin olarak bir öğretmen (ÖK23) farklı kültürel alt yapılardan gelen öğrencileri için hem EBA’ da yaptığı canlı derslerle hem de WhatsApp uygulaması ile iletişime geçtiğini belirtmiştir. Sosyoekonomik düzeyin düşük olduğu bölgeden gelen öğrencilerinden EBA’ ya bağlanamayan ya da büyük kardeşinin canlı derslerinden dolayı EBA’ ya giremeyen çocuklar için WhatsApp uygulaması ile iletişim kurduğunu ve içerik paylaştığını anlatmıştır. Bu duruma ilişkin olarak öğretmen “...Onlarla WhatsApp görüntülü arama yapıyorduk, ödevlendirme yapıyorduk. Hiç internete, hiç bağlanamayan vardı. Birkaç kişi onları da ödevlendiriyorduk. Ondan sonra bize fotoğraf falan gönderiyorlardı işte yaptıkları deneylerin videosunu, faaliyetlerin, şeylerin fotoğraflarını. O şekilde geçiriyoruz...(ÖK8)” sözleriyle çocukların eğitime dâhil olması için sadece ödevlendirme yolunu seçtiğini, ödevlendirme sonucunda geribildirim almak için fotoğraf paylaşımı istediğini belirtmiştir. Ancak internete bağlanma problemi olan bu çocukların WhatsApp’tan nasıl paylaşım yaptıklarını açıklamamıştır. Bir başka öğretmen ise “Yani bazısının bilgisayarı olmuyor ama bazısının internet.... Nasıl, EBA’ ya giremediği zamanlarda onlara da WhatsApp görüşmesi telefonda yapıyorum. Mesela bazı öğrencilerin böyle durumları olduğunda WhatsApp görüşmesi veya telefonla görüşüyorum...(ÖK23)” şeklindeki cümlelerle ifade etmiştir.

Tamamlayıcı etkinlikler sunduğunu ifade eden öğretmenler; ailelere eğitim akışları veya bültenler olarak gönderdiklerini, bu çalışmaların da evde yapılabilecek çalışmalardan oluştuğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri “...Belli bir planımız var, planı da gönderiyoruz. Takıldıkları kısımda da sürekli telefon açıp soruyorlar o yönde

rehberlik ve bilgilendirme yapıyoruz ya da planda zorlandıkları kısımlarda birebir aynısını değil de ona istinaden farklı etkinlikler yapabilmelerini öneriyoruz o şekilde sıkıntılarda aşıyor yani hiçbir sıkıntı yaşamadık...(ÖK1)” ifadeleriyle farklı kültürel alt yapılardan gelen çocuklarla yaptıkları çalışmalarında zorlanmadıklarını belirtmiştir.

Sınıfında farklı kültürel alt yapılardan gelen öğrencilerin bulunduğunu belirten 11 öğretmene bu çocukların aileleriyle aile katılım çalışmaları yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerden beşi (ÖK1, ÖK3, ÖK7, ÖK15, ÖK20) aile katılımı yaptığını belirtirken, altısı (ÖK2, ÖK8, ÖK14, ÖK16, ÖK21, ÖK23) aile katılımı yapmadığını dile getirmiştir. Aile katılımı yaptığını ifade eden beş öğretmen; hikâye, şiir okuma, şarkı söyleme, ülke tanıtımı yapma, deney çalışmaları; ebeveynle sofrta hazırlama, meyve salatası yapma, kek/kurabiye hazırlama gibi çalışmaları ebeveynlerinin çocukları ile yaptığını ifade etmiştir.

Aile katılımını uygulayan öğretmenler bu etkinlikleri uygulama sıklıklarına ilişkin olarak; haftada bir, haftada iki kez ve sistematik olmayan bir zaman diliminde aile katılımı etkinliklerini gerçekleştirdiklerine yönelik ifadelerde bulunmuşlardır. Bu duruma ilişkin bir öğretmen (ÖK7), haftada iki kez mutlaka aile katılım çalışmalarını yaptığını dile getirmiştir. Uzaktan eğitim sürecinin başlamasıyla birlikte baba katılım çalışması yaptığını, bu amaçla babaların çocuklarına hikâye kitabı okumalarını ve sonrasında çocukların kendilerine okunan bu kitapları canlı derslerde arkadaşlarına anlatmalarına yönelik çalışmalar yaptığını ifade etmiştir. Ayrıca bunun dışında aile katılımı olarak deneylerden faydalandığını “...Deneyleri gönderdim mesela. Deneyleri ben çekip gönderdim. Anneleri ile birlikte o deneyleri yaptılar. Bu şekilde yani katılım sağladılar...(ÖK7)” sözleriyle açıklamış ve annelerin de katılımını sağlayan uygulamalar yaparak çocuğun her iki ebeveynini eğitime dâhil ettiğini belirtmiştir.

Bir başka öğretmen (ÖK15) aile katılım çalışmalarını her hafta sonu ev ödevi olarak, EBA’ dan etkinlikler şeklinde gönderdiğini, hikâyeler, fen ve deney çalışmaları yaptığını, bunun yanında haftada iki kez, evde çocukların ebeveynleri ile yapabilecekleri etkinlikleri ailelere gönderdiğini belirtmiştir. Bu çalışmaların içeriğine ilişkin bu öğretmen “...Haftada iki kere mesela meyve salatası yapıyorlar. Ondan sonra bak-gör bak aynısını yap etkinlikleri. Onlarla da çok eğleniyorlar. Basit hem, malzemesiz. Ondan sonra bir gün sofrta hazırlattım çocuklara, akşam sofrası. Kek yaptılar, kurabiye yaptılar...(ÖK15)” ifadeleriyle bilgi vermiştir. Bir öğretmen ise (ÖK20) aile katılımı uygulamalarını uzaktan eğitime geçilmesinden dolayı belirli bir

sıklıkta uygulamadığını “*Yani bu sene çok uygulamadık. Uzaktan eğitim şeklinde hani uyguladıklarımız. Normalde biz sınıf içerisinde aile katılım etkinlikleri yapıyoruz. Bu sene dediğim gibi bu süreçten dolayı sınıflara velilerimizi davet etmedik. Daha çok işte yaptığımız bir konu hakkında işlediğimiz bir etkinlik hakkında bilgi vererek. Bu şekilde evde vakit geçirmelerini sağlıyoruz. Bu şekilde aile katılımı sağlıyoruz...(ÖK20)*” cümleleriyle belirtmiştir. Ancak öğretmenin aile katılımını sınıf içi etkinliklere katılım olarak algıladığı, ailenin evde yapılan etkinliklere katılımını sağladığı halde bunu aile katılım çalışması olarak değil, kendisinin verdiği eğitim süreci olarak algıladığı, bu uygulamayı da tüm çocuklar için uyguladığı belirlenmiştir.

Pandemide Çocuk-Yaşlı İlişkileri

Öğretmenlere pandemi süreciyle birlikte çocukların yaşlılarla olan ilişkilerinde bir değişiklik gözlemleyip gözlemlemedikleri sorulmuştur. Öğretmenlerden 10’u pandemi süreci ile ortaya çıkan çocuk-yaşlı ilişkilerinde bir değişiklik gözlemlediğini ifade ederken, 14 öğretmen (ÖE2, ÖE3, ÖK2, ÖK3, ÖK4, ÖK10, ÖK11, ÖK13, ÖK14, ÖK15, ÖK17, ÖK18, ÖK20, ÖK23) herhangi bir değişiklik gözlemlemediğini ifade etmiştir. Bir öğretmen (ÖK9) bu konuya ilişkin fikri olmadığını söylerken bir öğretmen (ÖK19) de bu konuda görüş belirtmemiştir. Pandemi sürecinde çocuk-yaşlı ilişkilerinde bir değişim gözlemlediğini ifade eden 10 öğretmenden üçü olumlu değişimler gözlemlediğini ifade ederken, yedisi olumsuz değişimler gözlemlediğini belirtmiştir.

Çocuk-yaşlı ilişkisinde olumlu değişimler olduğunu ifade eden üç öğretmen, pandemide aynı evi paylaşan çocuk ve yaşlıların ilişkilerinin güçlendiğini dile getirmiştir. Bu duruma ilişkin bir öğretmen “*Yani evde olan, evde dede nenesiyle beraber yaşayan çocuklarda daha böyle bir aile bağı gelişti tabi ki. Onlarla olan ilişkileri daha bir sıkılaştı...(ÖK1)*” cümleleriyle bu durumu dile getirmiştir. Çocuk-yaşlı ilişkilerinde bir olumsuz değişimler gözlemlediğini ifade eden yedi öğretmen bu değişimlerin sosyal mesafelendirmeden kaynaklı olarak ilişkilerde kopukluk, yaşlıların sağlıksal açıdan risk grubunda olmaları ve dede/ninenin aşırı özlenmesi gibi pandemi sürecinin çocuk-yaşlı ilişkisine olumsuz yansımaları olduğunu söylemişlerdir. Bu konuya ilişkin bir öğretmen (ÖE1) pandemiden dolayı eve kapanmaların yaşandığını, bu süreçte aynı yerde yaşamayan dede/nine gibi yaşlı bireylerle çocukların bir araya gelemediğini söylemiştir. Bu duruma örnek olarak kendi çocuğundan örnek veren öğretmen, pandemi süresince çocuğunun dedesine aşırı bir özlem ve hasret duygularını yaşadığını, bir çocuğun dedesi ve ninesiyle ilişkisinin farklı olduğunu anlatmıştır. Bu

duruma ilişkin olarak öğretmen “...Bir nene hani oturuyor onunla ilgilenmesi, ona yemek yedirmesi bir anne gibi değil daha farklı bir boyutta. Tabi bunların hepsi çoğundan mahrum kaldı, çocukların geneli mahrum kaldı hani. Ondan dolayı illaki ister istemez bir kopukluk, bir özlem, bir hasret fazlalaştı yani çocuklarda. Onun eksikliğini de şimdi göremeyiz de ilerleyen zamanlarda onun eksikliği görülür...(ÖE1)” sözleriyle düşüncesini açıklarken bir başka öğretmen ise “Bence biraz daha korkarak yaklaşıyorlar. O da televizyonlardaki hani 65 yaş üstü vatandaşların daha tehlikeli olabileceği ile ilgili. Yani benim fikrim öyle, gözlemlediğim bu...(ÖK16) cümleleriyle görüşünü belirtmiştir.

Pandemide Sınıflarda Cinsiyet Unsuru

Öğretmenlere bu yıl pandemi sürecinde sınıflarında eğitim görmeye devam eden çocukların cinsiyetlerinin eşit dağılıp dağılmadığı sorulmuştur. Sınıflarına kayıtlı çocukların cinsiyetlerinin dengeli olmadığını belirten 13 öğretmene bu durumun çocuklara oyun oynatma, gruplar oluşturma ve etkinlik seçimlerinde bir nasıl bir etkisi olduğu sorulmuştur. Bu öğretmenlerden dördü sınıfta oyun oynatma ve etkinlik seçiminde cinsiyete dayalı bir farklılığın oluştuğunu söylemiştir. Özellikle erkek çocuklarının yoğun olduğu sınıfların öğretmenleri erkek çocuklar için koşma, zıplama ve yarışma tarzı oyunlar tercih etme ve cinsiyete uygun boyama sayfası çalışmalarını yaptıklarını belirtmişlerdir.

Erkek çocukların çoğunluğu oluşturduğu sınıflardan birinin öğretmeni (ÖK3), erkeklerin yarışma tarzı oyunları daha çok sevdiğini, bundan dolayı oyun seçerken daha çok erkek çocuklara yönelik oyun seçtiğini, yaptığı bu seçimler sonucu kız öğrencilerinin mağduriyet yaşadığının farkında olduğunu ancak cinsiyetlerin sınıflara dengeli dağılmamasından dolayı (8 kız, 20 erkek) çoğunluğu temsil eden cinsiyet olan erkeklere yönelik etkinlik seçmek durumunda olduğunu söylemiştir. Erkek çocukların ilgisini çekmeyen bir etkinlik seçtiğinde sınıf yönetiminde zorlandığını bundan dolayı da erkek çocukların ilgisini sürekli canlı tutabilecek çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Bunun sonucunda kız çocuklarının yaşadığı bu olumsuz durumu “...Ama kızlar mağdur oluyor bu defa. Ya kızlar, kendileri hemen yapıyor ya mesela bir etkinlik yapıyorsak onlar mutlaka kendilerine yönelik çeviriyorlar bizim yapmamıza gerek kalmadan “Öğretmenim biz bunu böyle yapsak olur mu?” diye. Ondan dolayı hani bizim bir seçenek sunmamıza gerek kalmıyor. Kızların da isteği muhakkak önemli oluyor ama atıyorum bir beş etkinlik erkeklereyse, iki tanesini kızlara göre yapabiliyoruz. Kız her

türlü uyum sağlıyor. Ondan dolayı öncelik erkeklere veriliyor maalesef etkinliklerde...(ÖK3)” sözleriyle anlatmıştır. Bir başka öğretmen (ÖK17) ise bu yıl bütün öğrencilerinin kız olduğunu bundan dolayı kızlar için kız karakteri içeren boyama sayfaları kullandığını söylemiştir. Pandemiden önceki yıllarda sınıfındaki çocuklara kız ve erkek karakterleri karışık olarak çocuklara dağıttığını, bu duruma yönelik olarak *“...Ama bu yıl hepsi kız olduğu için, erkek karakteri çıkarmadan, sadece kız karakter. Mesela boyama ya da o etkinlik neyse o sanat çalışması neyse sadece burayla sınırlı olmak üzere bunu yaptım...(ÖK17)”* diyerek yaptıklarını anlatmıştır. Ayrıca öğretmenler, cinsiyetin dengeli dağılmaması ile oyunlarda, etkinliklerde ve eşli gösterilerde eşleştirme yapamadıklarını ifade etmişlerdir.

Çokkültürlü Sınıflarda Pandemi Önlemleri

Farklı kültürel alt yapılardan gelen çocukların pandemi önlemlerine uyumlarına ilişkin görüş belirten 26 öğretmenden 14’ü sınıfında farklı kültür, sosyoekonomik düzey ya da özel gereksinimli bireylerin olduğunu söylemişlerdir. 14 öğretmenden 12’si (ÖK1, ÖE2, ÖK3, ÖK5, ÖK6, ÖK7, ÖK8, ÖK10, ÖK15, ÖK18, ÖK22, ÖK23) çocukların maske, mesafe ve temizlik konularına uymada bir sorun yaşamadığını belirtirken; iki öğretmen (ÖK2, ÖK16) çocukların tedbirlere uymadıklarını ifade etmiştir. Bu tedbirlere uymayan çocuklardan birinin öğretmeni (ÖK16) çocuğun otizm tanısı olduğunu ifade ederken, tüm yönlendirmelere rağmen maske takmayı reddettiğini de eklemiştir. Bir diğer çocuk ise öğretmen tarafından (ÖK2) sürekli uyarılmasına rağmen maskesini çene altında tutmaktadır.

Pandemi tedbirlerine uymayan çocukların olduğunu ifade eden iki öğretmenden biri (ÖK2) çocukların bu kurallara uyabilmesi için eğitim ortamlarını düzenlediğini, sınıfta pano bulundurduğunu, bu panolarda pandemi tedbirlerine yönelik uyarılar olduğunu ve sınıf ortamında sosyal mesafeye ilişkin çocuklarla konuştuğunu belirtmiştir. Bu duruma ilişkin olarak *“...Sosyal mesafe işaretleri vs. onu her gün anlatıyorduk. Sene başında zaten iki gün, iki gün geliyorlardı. Her gün hatırlatıyorduk. Sınıfta sürekli bu konuda, ilk etapta çok uyarıyorduk hani maske takıyordu ama çenesinin altındaydı bir çok çocuğun. Uyarıyorduk hatta şöyle bir şey yapıyordum sıranın en önüne almıyordum maske takmayanları. Onların sağlığı için kendi sağlığımız için...(ÖK2)”* şeklinde çalışmalar yaptığını anlatmıştır. Diğer öğretmen ise sınıfında otizmlili öğrencisinin olduğunu, onun tedbirlere çok fazla uyamadığını *“Sürekli, sık sık tekrar etmemiz gerekiyor hani maskemizi takalım. Kullanmak istemedi, çocuğu da*

zorlayamıyoruz, zorlayınca hani daha fazla şey yapabiliyor, sıkılabiliyor. Ben zorlandım bu konuda...(ÖK16)” sözleriyle durumunu anlatırken; bu çocuğun tedbirlere uyabilmesi için *“Oyun şeklinde bir ara yapmaya çalıştım ama hani oyunlara çok dâhil olmak istemiyordu. O yüzden çok şey, etkili olmadı yani...(ÖK16)”* bu yönde çalışmalar yaptığını belirtmiştir.

Farklı kültürel alt yapılardan gelen ve sınıftaki diğer çocukların pandemi tedbirlerine uyumları için çalışmalar yaptığını ifade eden öğretmenlerin görüşleri *eğitim ortamlarının düzenlenmesi, etkinliklerde ele alma, model olma ve rutin Oluşturma* temaları altında toplanmıştır.

Pandemi sürecinde sınıfındaki çocukların tedbirlere uyduğunu ifade eden öğretmenler; sınıflarında sosyal mesafe düzeni oluşturma, pano/görseller oluşturma gibi eğitim ortamlarını düzenlemeye yönelik çalışmalar ile; drama ve oyun etkinliklerinde ele alma, davranışlarla model olma, rutin oluşturarak düzenli aralıklarla dezenfektan kullanmaya yönelik rutin oluşturma gibi çalışmalara yer verdiklerini anlatmışlardır.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Çokkültürlülük Planlamaları

Öğretmenlere farklı kültürleri ve kültürel çeşitliği çocukların öğrenebilmeleri için yüz yüze ve uzaktan eğitim sürecinden hangisinin daha etkili olduğu sorusu yöneltildiğinde öğretmenlerin tamamı yüz yüze eğitimin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu düşüncelerinin gerekçelerini; *öğrenmeye yönelik katkısı, sosyal-duygusal destek ile farklı mekan ve materyal katkısı* olarak sıralamışlardır. Oluşturulan bu temalar aşağıda bulunan Tablo 20’ de sunulmuştur.

Tablo 20.

Öğretmenlerin Yüz Yüze Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	f
Öğrenmeye yönelik katkısı	Yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı sunması	7
	Öğrenmelerin etkili olması,	4
	Drama yapılabilmesi,	3
	Sınıf içi gözlem yapılabilmesi	2
Sosyal-duygusal destek	Sosyalleşme	4
	Akran/sınıf/öğretmen-çocuk etkileşimi	3
	Empati yapılabilmesi,	2
Farklı mekan ve materyal katkısı	Sınıf içi/ sınıf dışı ortamlardan yararlanabilme,	4
	Sınıf içi materyal kullanabilme	1

Bir katılımcı birden fazla kez görüş bildirmiştir.

Yüz yüze eğitimin avantajlarından söz eden öğretmenler; yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı sunması, yüz yüze eğitimde öğrenmelerin etkili olması, drama yapılabilmesi, sınıf içi gözlem imkânı gibi durumların varlığından dolayı yüz yüze eğitimin daha etkili olduğunu söylemişlerdir. Bu konuya ilişkin bir öğretmen “...Çünkü yüz yüze olduğu zaman görüyor, hissediyor, onu yaşayabiliyor. Onun için yüz yüze eğitim de daha verimli geçtiğini söyleyebilirim...(ÖE3)” cümlelerini kullanırken bir başka öğretmen ise “Tabi ki yüz yüze eğitim bana göre daha etkili. Çünkü çocuk kültürdeki o farklılığı birebir gözlemleme fırsatı elde ediyor yüz yüze eğitimde her bir öğrenci birbirinden farklı kültürel özelliğe sahip olduğu için yani buna birebir şahit oluyor o yüzden yüz yüze eğitim benim için daha etkiliydi bu konuda...(ÖK7)” sözleriyle düşüncesini anlatmıştır.

Yüz yüze eğitimin; sosyalleşmeyi sağlaması, akran/sınıf/öğretmen-çocuk etkileşimini sağlaması, empati yapılabilmesi gibi sosyal-duygusal becerilere katkısından söz eden öğretmenlerden biri düşüncesini “Yani çocuklar hepsi sınıftalar birbirlerinin farkındalar. Etkileşim halindeler, farklılıklarını hani fark ediyorlar. Birbirlerine saygı gösteriyorlar. Sınıf ortamı daha iyi yani bu konuda. Şu an hani etkileşimleri yok, böyle evdeler, şu an. Hani o farklı kültür olayına hiç giremiyoruz yani...(ÖK2)” derken bir başka öğretmen ise “Yani herhangi bir sınır olmadan daha rahat etkinlikler yapıp, hem kendini daha rahat anlatıyorsun. Belirli bir mesafen olmuyor, çocuklarda daha rahat sana yaklaşıyorlar. O yüzden yani okul öncesi biraz daha böyle cıvı cıvı, hani şen şakrak bir şey. Sarılarak, dokunarak, ondan sonra kol kola girerek, böyle oyunların oynandığı bir şey...(ÖK15)” cümleleriyle dile getirmiştir.

Kültürel farklılıklar ve çeşitliliklerin yüz yüze eğitimde sınıf içi/sınıf dışı ortamlardan yararlanma ve sınıf içi materyal kullanımı gibi farklı mekan ve materyal katkısını bulundurmasından dolayı tercih ettiklerini ifade eden öğretmenlerden biri “...Orada materyal çeşitliliğimiz vardı. Ne bileyim bir dışarı çıkabiliyorduk, bir tiyatroya gidebiliyorduk, bir sinemaya girebiliyorduk bu konularla ilgili. Bir huzur evine ziyarete gidebiliyorduk, çocuk esirgeme kurumlarına çocuklar, hediyelerle gidebiliyorduk. Yani çocuklar gerçekten bazı şeyleri görüyorlardı. Yaşamak ve görmek vardı. Yani bu süreç, şu anda hiçbir şey yapamıyoruz.... (ÖK4)” sözleriyle uzaktan eğitim sürecinin bu konularda ortam çeşitliliğini etkilediğini belirtmiştir. Bir başka öğretmen ise “Yüz yüze eğitim daha iyi. Çünkü onda hem sınıf içi etkinliklerimizde de kullanıyorduk onları. Videoları izleyebiliyorduk. Drama yapabiliyorduk. Çocuklarla

sohbet edebiliyorduk. Kendini ifade edebiliyorlardı. Farklılıklarını orda da görebiliyordum...(ÖK14)” cümleleriyle görüşünü desteklemiştir.

Yüz yüze eğitimin daha etkili olduğunu belirten öğretmenler; fiziksel yakınlığın olmaması, katılımın yetersiz olması ve okul öncesinin uzaktan eğitime uygun olmaması gibi *uzaktan eğitimin olumsuz getirilerinden* bahsetmişlerdir. Bu konuya ilişkin görüş belirten bir öğretmen *“Çünkü yüz yüze eğitimde birebir etkinlikler yapabiliyoruz. Uzaktan eğitimde ekranda sınırlı görünüyorsunuz bir kere. Bazı etkinlikleri yaptığınız zaman bile, sizi tam olarak bile görmüyor. Ya da görüntü kalitesi yetersiz olabiliyor, telefonda bağlananlar daha da bir zorlanıyorlar. Küçük ekranda 8-10 kişi var ekranda düşünün telefonda. Hangi, şimdi nerede ne yaptığını kestiremiyor zaten. O, bu yüzden zaten çok yetersiz... (ÖK22)”* sözlerini kullanarak süreçte uzaktan eğitimin çocukların öğrenmeleri üzerinde oluşturduğu olumsuz etkilerden bahsetmiştir. Bir başka öğretmen ise *“Her şeyde olduğu gibi yüz yüze daha etkili mutlaka...Sınıfın hepsini katamıyorum uzaktan eğitime, süre belki. Çocukla bir fiziksel bağın olmuyor. Bir de yaş grubundan dolayı zaten ders işleyebildiğin süre çok kısa oluyor. Yani o düzeni çok zor sağlayabiliyorsun. Hani biz o 4 haftalık dersin yarısından fazlası “Çocuklar mikrofonu kapatalım!” demekle geçti mesela. Hani tüm alanları düşündüğümde hani yüz yüze eğitim daha iyidir...(ÖK3)”* sözleriyle uzaktan eğitim sürecinde çocukları yönetmenin güçlüğüne ilişkin görüşünü anlatmıştır.

Pandemi Sürecinde Tema ve Konular

Öğretmenlere pandemi sürecinde hangi tema ve konulara daha çok ağırlık verdikleri sorusu yöneltilmiş, öğretmenlerin verdikleri cevaplar; *bilişsel beceriler, sosyal-duygusal beceriler, özbakım becerileri ve dil becerileri* temaları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin tercih ettikleri bu tema ve konular Tablo 21’ de gösterilmiştir.

Tablo 21.

Pandemi Sürecinde Öğretmenlerin Ele Aldıkları Tema ve Konulara İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	f
Bilişsel beceriler	Fen etkinlikleri/deneyler	7
	Kavramlar (Renkler, rakamlar, eş anlamlı, zıt anlamı kelimeler vb.)	7
	Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları	3
	Akıl-zekâ oyunları	1
Sosyal-duygusal beceriler	Arkadaşlık ilişkileri	1
	Aile içi iletişim	1
	Evde kaliteli vakit geçirme	1
	Özel gereksinimli çocuklar	1
Özbakım becerileri	Temizlik	5
	Pandemi önlemleri	5
Dil becerileri	İfade edici dil becerilerini geliştirme	1

Bir katılımcı birden fazla kez görüş bildirmiştir.

Yapılan içerik analizinde öğretmenlerin en çok bilişsele yönelik çalışmalar yaptıkları, beceriler içinde yer alan fen etkinlikleri/deneyler ve kavramlara; özbakım becerileri içinde yer alan temizlik, pandemi önlemlerine yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, yapılan içerik analizinde öğretmenlerin motor becerilere yönelik çalışmalardan bahsetmedikleri sonucuna varılmıştır. Pandemiye fen etkinlikleri/deneylere yer verdiğini belirten yedi öğretmenden biri “*Ya ben çok sıkılmasınlar diye deney etkinlikleri tercih ettim. İşte canlı yayında deney yapma, oyun hamuru yapma, tuz seramiği yaptık ardından... Mesela zıplayan mısırlar deneyi yapmıştım işte, hava boşluğu ile ilgili var. Şu mandalina kabuklu kabuksuz, havada durma, yüzen batan nesneler. O tarzda...(ÖK18)*” çalışmalar yaptığını söylemiştir.

Pandemi sürecinde ağırlıklı olarak temizlik/pandemi konularını ele aldığını ifade eden dokuz öğretmenden biri “*...Asıl konumuz pandemi oluyor bir şekilde. Hani çocuk maskeyi yaş grubundan dolayı çıkartıyor, masaya koyuyor. Hani maskenin nasıl kullanılması gerektiğini anlatıyorsun, el yıkamanın önemi daha çok anlatıyorsun. Hani birbirine sarılmaman gerektiğini daha çok anlatıyorsun...O yüzden hani şu zaman diliminde fiziksel temas olmaması gerektiğini sürekli söylüyoruz...(ÖK3)*” sözleriyle hazır plandaki kazanımlar dışında pandemiye yönelik uygulamalarını anlatmıştır.

Öğretmenlerden bir bölümü plan doğrultusunda tema ve konulara zamanı geldikçe yer verdiklerini söylemişlerdir. Bu duruma ilişkin bir öğretmen “*Yani kullandığım planlar doğrultusunda kaldığımız yerde okuldaki yüz yüze eğitimimizden kaldığımız yerden devam. Hani özellikle bir şey ya ağırlık verdiğim söylenemez.*

Kullandığım planlar doğrultusunda kaldığımız yerden devam edecek şekilde etkinlikleri planlayıp uygulamaya devam ettim yani. Özellikle değindiğim, özellikle üstünde durduğum bir nokta olmadı açıkçası... (ÖK19)” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Çokkültürlülük ve farklılıklara saygı üzerine yapılan bu araştırmada; planların hazır kullanımı ve hazır plan üzerinde düzenlemeler yapma gibi çalışmanın hedefleri içinde yer almayan bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerden sadece biri hazır plan kullandığını *“Plan zaten hazır geldiği için. Biz hazır kullanıyoruz. (ÖK14)”* ifade ederken diğer öğretmenler ise hazır plan üzerinde değişiklikler yaptığını (ÖK1, ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖK2, ÖK3, ÖK4, ÖK5, ÖK7, ÖK8, ÖK9, ÖK10, ÖK11, ÖK12, ÖK13, ÖK15, ÖK16, ÖK17, ÖK18, ÖK19, ÖK21, ÖK22, ÖK23) belirtmiştir.

Hazır planlarda değişiklik yaparak kullandığını belirten bir öğretmen *“Hazır planlar üzerinde kendi sınıfımın yaş grubuna göre, ya da sınıf düzenime uyarlamalar yapıyorum, değişiklikler gerçekleştiriyorum...(ÖE3)”* sözlerini kullanmıştır. Başka bir öğretmen ise *“Planları zaten kendim hazırlamıyorum. Hazırlanmış planları revize ederek kullanıyorum ve hani açıkçası çokkültürlülüğe değinmiyorum... Zaten planlarda da açıkçası buna çok dikkat edilmiyor bence....Anca dediğim gibi küresel çapta atıyorum bir işte Latin Amerika kültürü, Orta Doğu kültürü tarzında küresel çapta bazen değiniliyor bazı kitaplarda ya da planlarda. Yani o da hani bunu çok kapsar mı bilemedim yani...(ÖK17)”* sözleriyle hem uygulamalarını hem de kullandığı planlardaki içerikte ele alınan konulara ilişkin görüşünü belirtmiştir. Yapılan görüşmelerde hazır plan üzerinde değişiklik yaptığını ifade eden öğretmenlerin de çoğunlukla hazır plan doğrultusunda etkinliklerini uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA ve YORUM

Araştırma kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük ve farklılıklara saygı konularına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Olgubilimsel açıdan araştırma sorularına yönelik elde edilen bulguların tartışma ve yorumları çokkültürlülük bileşenleriyle açıklanmış olup aşağıda sunulmuştur.

5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlülüğe İlişkin Tanımlamalarına Yönelik Tartışma ve Yorum

Öğretmenler çokkültürlülüğü; ırk, etnik köken, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, özel gereksinimli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel seçimler, farklı kültürler olarak tanımlamışlardır. Çokkültürlülüğün bu bileşenleri APA (2002)'nin çokkültürlülük tanımıyla benzerlik göstermekte; öte yandan öğretmenlerin çokkültürlülüğü; farklı coğrafi bölgelerden (memleketlerden, ülkelerden, illerden, ilçelerden) gelme (Berry, 2013), yeme-içme alışkanlıkları, yaşantılar ve yetiştirme tarzlarından gelme (Wise & Velayutham, 2009; Colombo, 2014) gibi çok geniş bileşenlere ayırdıkları saptanmıştır. Ancak aile yapıları (tek ebeveynli, geniş, çekirdek aile vb.) ve cinsel yönelim gibi faktörlere değinmedikleri (Berger, 2004; APA, 2002), özellikle kültür kavramını oluşturan din, dil, etnik köken (Gay, 1994), örf-adetler gibi kültürün bileşenlerden yola çıkarak bir tanımlama yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler çokkültürlülüğe ilişkin tanımlarında toplumsal yapı, ailelerin ve çocukların kültürel özellikleri üzerinden açıklamalar yapmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin çokkültürlülüğü tanımlarken bireylerin toplumda çeşitli özellikleriyle bir arada olması ya da egemen çoğunluk içinde farklılık oluşturmalarına yönelik vurgu yaptıkları ortaya çıkarılmıştır. Özensel (2012) çalışmasında çokkültürlülüğü; farklılıkları bir ayrıştırma olarak görmekten öte bir birliktelik olarak görmenin öneminden bahsetmektedir. Çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere araştırmanın çokkültürlülük üzerine olacağı ifade edildikten sonra beş öğretmen ses kaydı alınmasını reddetmiştir. Bu durumun çokkültürlülük kavramına ilişkin medyada, sosyal medyada ve popüler kültürde sıklıkla siyasileştirme, ayrıştırma gibi olumsuz vurgulamalarından edinilen olumsuz ve yanlış inanışlardan kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

5.2. Eğitim Ortamlarında Çokkültürlü Eğitime İlişkin Düzenlemelere Yönelik Tartışma ve Yorum

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programının kültürel ve evrensel değerleri dikkate alma özellikleri içerisinde yer alan “Çocukların yaşadıkları toplumun değerlerini tanımaları, kültürel ve evrensel değerleri benimsemeleri onların sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetişmeleri açısından önemlidir.” ifadeleri ile kültürün önemine vurgu yapılırken; NAEYC (2009) öğretmenlerin görevlerinden birinin sınıftaki öğrenme ortamlarının verimli kullanımını planlamak olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler sınıftaki bütün çocukların öğrenmelerini ve tüm gelişim alanlarını geliştirmek için zengin uyarıcı ve ilgi çekici ortamlar tasarlamalıdır. Sazlı (2019) öğrenme merkezleri ve bu merkezlerdeki materyal çeşitliliğini inceleme üzerine yaptığı çalışmada, öğrenme merkezlerindeki materyalleri incelemiş; fen merkezinde ülkeleri tanıtan resimler, dramatik oyun merkezinde de eşarplar bulunduğu ile ilişkin araştırma bulguları elde etmiştir.

Öğretmenlerin sınıflarında öğrenme merkezleri ve fiziksel ortamların kültürel açıdan düzenlenmesine ilişkin çalışmalar yaptıkları ancak bu düzenlemelere yer veren öğretmen sayısının oldukça az olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenme merkezlerinde çokkültürlülüğe ilişkin düzenleme yapan öğretmen sayısının az olmasında öğretmenlerin hem çokkültürlülük konusunda hem de öğrenme merkezlerinde nasıl düzenleme yapacakları konusunda bilgi eksikliklerinin etkili olduğu düşünülmüştür. Erden ve diğerleri (2006) fiziksel ortamların ön yargıdan uzak, farklı din, dil, yaş, cinsiyet, etnik köken, sosyal sınıf, özel gereksinimli olma gibi farklılıkların eşitlik temelinde sınıflarda görünür kılınmasının önemli olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Sınıflarda yer verilecek materyallerin prototip beyaz ırkı veya sağlıklı bireyleri yansıtan bireylerden oluşması çocukların gerçek hayattaki farklılıkları öğrenme merkezlerinde deneyimlememesine neden olabilmektedir. Sınıf ortamında farklı ten renklerini barındıran oyuncak bebeklere veya engelli bireyleri yansıtan materyallere yer verilmeli ve çocukların kültürel çeşitliliklere ilişkin farkındalıklarının oluşması sağlanmalıdır.

Aktın ve diğerleri (2015) farklı kültürlerin etkinliklerle öğretimine ilişkin yaptıkları çalışmada, çocukların farklı kültürleri nasıl öğrendiklerini incelemişlerdir. Araştırmacılar çalışmada drama ve oyun etkinliklerini kullanmış; çocukların farklı kültürlerin giyim tarzları, yeme-içme kültürleri, benzerlik ve farklılıklarını, oyun ve dramalar aracılığıyla daha etkili öğrendiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca farklı kültürleri

anlama ve bu kùltùrlere yönelik olumlu davranışlar oluştuğuna yönelik bulgular da edinmişlerdir. Bu bulgular, araştırmada yer alan öğretmenlerin ifade ettikleri oyun, drama, Türkçe, sanat, alan gezileri ve aile katılımlarının kullanılması açıdan benzerlik göstermektedir. Drama ve oyun oynama etkinliklerinde rol oynama, başkasının yerine geçme ve -miş gibi davranarak başkalarını anlama ve farklı kùltùrleri benimseme kolaylaşmaktadır. Bu nedenle öğretmenler gösterip yaptırma ve anlatım yöntemlerine göre daha kalıcı öğrenmelerin oluşmasını sağlamak amacıyla bu etkinlikleri tercih etmektedirler. Unutkan-Polat (2007), Çin kùltùrüne ilişkin bilgileri, klasik yöntemler yerine drama, Türkçe, fen, oyun, müzik, sanat, okuma-yazmaya hazırlık ve aile katılımını içeren etkinliklerle alan çocukların kazanımlarında, kontrol grubuna kıyasla artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Durden, Escalante & Blitch (2015)'e göre, öğretmenlerin kùltürel çeşitliliği sınıf içinde etkinlikler aracılığıyla çocuklara sunmaları; kùltürel açıdan homojen sınıflarda sınıf içinde temsil edilmeyen kùltürel çeşitlilikler hakkında farkındalığın oluşmasını sağlarken, kùltürel açıdan heterojen sınıflarda ise sınıf içinde bulunan çocukların ön yargılarının azalmasını sağlamaktadır. Yürütölen bu araştırmada öğretmenlerin sınıflarında Türkçe dışında farklı bir dil konuşan (Kürtçe, Arapça, İngilizce, Zazaca vb.) öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemek için özellikle Türkçe etkinliğini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenler farklı dilsel alt yapıdan gelen çocukların Türkçe'yi öğrenmeleri için sınıf ortamında akranları ile kendi anadilinde konuşmasını yasaklamaktadır. Bu durumun çocukların kendi kùltürlerine ilişkin olumsuz bir algı geliştirmesine neden olabileceği, bu nedenle öğretmenlerin yasaklamalar yerine dil öğrenimini kolaylaştıracak somutlaştırma ve dile maruz bırakma gibi diğer dil öğretim yöntemlerini kullanabilmesinin daha uygun olacağı düşünölmektedir. Ng ve diğerleri (2021) azınlık çocukların Çince öğrenmelerinde kùltüre duyarlı öğretim metodunu kullanan öğretmenlerin etnik azınlıktaki çocuklara dil öğretiminde daha yetkin oldukları ve bu çocukların öğrenme gereksinimlerine daha duyarlı olduğuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerden sınıfında oturma düzenine ilişkin görüş belirten öğretmenler, sınıflarında karma oturma düzenini tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Temiz & Cin (2017) sınıfta cinsiyete bağlı gruplaşmanın önüne geçebilmek için öğretmenlerin sınıfta bir kız bir erkek şeklinde oturma ve birlikte hareket etme gibi yönlendirmeler yapmaya ihtiyaç duyduklarına ilişkin elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Öğretmenler çalışmanın yapıldığı il olan Diyarbakır'da sınıftaki çocukların çoğunluğun bu ilden olduğunu, sınıfta farklı bir kültür olmadığını ifade etmelerine rağmen Diyarbakır'da Türkmen, Kürt, Zaza, Ermeni, Arap gibi etnik kökenlerin ve farklı dillerin konuşulduğu topluluklar bulunmaktadır. Diyarbakır ilinin merkez olmayan ilçelerinde halkın çoğunluğu kırsal kesimlerde tamamen Zaza, Kürt ya da çoğunluğun Türkmen olduğu Çüngüş ilçesinde olduğu gibi farklı etnik yapıları barındırmaktadır (Wikipedia, 2021). Köyden kente göç edilmesiyle bu farklı kültürü oluşturan (Ekmekçiler, 2014) etnik kökenler, farklı dinsel gruplar (Aleviler, Sünniler, Süryaniler, Hristiyanlar vb.), Türkçe'yi sonradan öğrenen ya da öğrenmeye devam eden aileler (Yanmış & Kahraman, 2013) bulunmakla birlikte, bu durum Diyarbakır il merkezinde çokkültürlü bir yapıyı meydana getirmekte, bu yapı da okullarda sınıf ortamlarında heterojen bir yapının oluşmasına katkı sağlamaktadır.

Sınıflarında çokkültürlü eğitime yönelik düzenlemeler yapmadığını ifade eden öğretmenler sınıflarındaki çocukların genelinin Diyarbakır ilinden ya da aynı coğrafi bölgeden (Güneydoğu Anadolu Bölgesi) oldukları için sınıfta farklılık oluşturmadıklarını; yabancı uyruklu (Suriyeli, diğer ülkelerden vb.) veya farklı dil konuşan bireylerin bulunması durumunda çokkültürlü düzenlemelere ihtiyaç duyabileceklerini ifade etmişlerdir. Say (2017)'a göre ise aynı toplum içinde aynı dili konuşan, aynı din inanca sahip, aynı etnik kökenden gelen topluluklar bile birbirlerini farklılıklarıyla tanımlayabilmekte, belirli özellikleri bakımından farklı olduklarını dile getirebilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde Diyarbakır ilinin gerek kendi içindeki kültürel çeşitlilik (Wikipedia, 2021) gerek çevre iller ve bölgelerden aldığı göç ile mevcut durumda kültürel çeşitliliği bulunmaktadır.

Ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik düzenlemeler yapmama gerekçesi olarak uzaktan eğitimde hazırlayıp uyguladıkları etkinliklere ayrılan sürenin süre kısıtlanmasını gerekçe gösterdikleri, bu nedenle önceliği diğer eğitim konularına verdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi eksikliklerinin bulunması, çokkültürlü eğitim kavramını ve bileşenlerini bilmemeleri bu konuya ilişkin sınıf içi kültürel düzenlemeler ve çokkültürlü eğitim etkinliklerini bilinçli bir şekilde ve belirli bir plan dâhilinde uygulayamadıklarını düşündürmektedir. Öyle ki Abdullah & Abdullah (2018) da öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını araştırdıkları çalışmalarında; öğretmenlerin üçte ikisinin çokkültürlülük kavramını yanlış anladıkları,

bundan dolayı çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında farklılıklar olduğu sonucuna varmışlardır.

5.3. Çokkültürlü Eğitimin Planlanması ve Uygulanmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğretmenlerin planlarında farklı ülke/şehir/bölge kültürlerini tanıtmaya, kültürel farklılıkları tanıtmaya gibi etkinlikler yaptıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin belirli gün ve haftalardan özellikle 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nı dile getirmelerinde, yıllardır her 23 Nisan' da ülkemize farklı ülkelere gelen dünya çocuklarının çeşitli etkinliklerle kendi kültürlerini, ülkelerini tanıtmaları, birbirleriyle kaynaşmaları (Akoğlan-Kozak & Mutlu, 2020) gibi özelliklerini taşımasının etkili olduğu, çocuk hakları gününün öğretmenler tarafından ifade edilmesinde ise çocuk haklarının insan hakları çatısı altında değerlendirilmesinden (Kurt, 2015) dolayı dile getirildiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin planlarına çokkültürlü eğitim kapsamında sanat, drama oyun, müzik ve Türkçe etkinliklerine yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin Türkçe etkinliklerine yer vermelerinde, çocukların Türkçe' yi bilmemeleri ya da yeterli düzeyde konuşamamaları etkili olmuştur. Uzun & Bütün (2016) öğretmenlerle yürüttükleri çalışmada Suriye'den gelen çocukların dil konusunda sıkıntı yaşadıkları bundan dolayı öğretmen ve sınıftaki diğer çocuklarla iletişim kurmada zorlandıklarını belirtirken; Kırmızı, Özcan & Şencan (2016) Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Türkçe konuşamayan çocukların dil becerilerinin yeterli düzeyde gelişmemesinden dolayı okuma-yazma davranışını kazanmada zorluklar yaşandığını, bu çocukların erken yaşlarda okul öncesi eğitimle tanışmalarının akademik becerilerini geliştireceğini vurgulamaktadırlar.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yer verdiklerinde kullandıkları eğitim materyallerinden en fazla video, görseller/kartlar ile kıyafetler/kostümler kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alves (2016) çocuklarda çokkültürlü öğrenmeler üzerine yaptığı çalışmada çocuklarla farklı kültürler üzerine çalıştıktan sonra çocukların farklı kültürlerle ilişkin daha fazla video ve fotoğraflarla bilgi edinmeye istekli olduklarını saptamıştır. Kuperus (1992)'a göre çocuklar farklı kültürlerle ilişkin bilgi sahibi olduklarında bu kültürlerle karşı olumlu tutumlar sergilemekte, kültürel empati ve farkındalık becerileri kazanmaktadırlar (Aktaran; G. Demir, 2019). Öte yandan

çokkültürlülük konusunu ele aldığında materyal kullanmadığını ifade eden öğretmenler, çokkültürlülüğe drama ve doğaçlamalarla yer vermeleri ile çokkültürlülüğü herhangi bir materyalle ele almanın mümkün olamayacağına yönelik gerekçelerini sunmuşlardır.

Çokkültürlülüğe eğitim planlarında yer vermediğini ifade eden öğretmenler, kullandıkları hazır planlarda çokkültürlülük konusu yer almadığından dolayı bu konuya yer vermediklerini belirtmişlerdir. Göle & Temel (2015) çalışmalarında öğretmenlerin uygun olmayan hazır planlar kullandıklarından, planların çocuk merkezli eğitim anlayışına uygunluk göstermediğini ifade etmektedir. Çokkültürlülük ve farklılıklara saygı üzerine yapılan bu araştırmada planların oluşturulma ve kullanım şekilleri üzerine araştırma yapılması amaçlanmamış olmakla birlikte planların hazır kullanımı ve hazır plan üzerinde düzenlemeler yapma gibi çalışmanın hedefleri içinde yer almayan bulgulara da ulaşılmıştır. Öğretmenlerden sadece biri hazır plan kullandığını ifade ederken, 23 öğretmen hazır plan üzerinde düzenleme yaptığını belirtmiştir. Ancak öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin etkinliklerini planlarken ve uygularken hazır planlara bağlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programına göre öğretmenler etkinlik planlarından etkinlik havuzları oluşturmalı, planları burada saklayıp her yıl öğrenci grubuna göre planları güncellemeli ve grup dinamiğine uygun hale getirmelidir. Öğretmenlerin plan yapmadaki isteksizliklerinin onları hazır plan kullanmaya yönelttiği düşünülmektedir. Öyle ki öğretmenler bireysel farklılıklardan kaynaklı bile olsa homojen olamayacak sınıflarına yönelik planları güncellemede bile isteksizdirler. Bu nedenle kültürel açıdan homojen sınıfları olduğunu savunarak planlarında çokkültürlülüğe yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Planlarda çokkültürlü eğitime yer vermeme gerekçelerinden biri olarak sınıftaki çocukların kültürel homojenlik göstermesi ifade edilmiştir. Çocukların çoğunluğunun aynı bölgeden, benzer yaşam tarzlarının olmasından dolayı kültürel açıdan benzer olarak nitelendirilmiştir. Ancak aynı toplum içerisindeki bireyler; yaş, cinsiyet, kültür, gelir durumu, özel gereksinimli olma, din, dil gibi çeşitli değişkenler (APA, 2002) açısından farklılaşmaktadır. Bir başka ifadeyle çocukların tamamı Diyarbakır ilinden ya da çevre illerden oldukları dile getirilip, aynı kültürel özellikleri taşıdıkları düşünülse de Diyarbakır ili kendi içinde birçok etnik köken, dil ve kültürü barındırmaktadır. Çokkültürlü eğitime planlarında yer vermediğini ifade eden diğer öğretmenlerin ise çokkültürlü eğitime yönelik kavram yanılgıları ve bilgi eksikliklerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Farklılıklara saygı konusuna ilişkin tüm katılımcıların bu konuya yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan farklılıklara saygı duyulmasını ve farklı özellikleri olan bireylerle uyum içinde bir arada yaşamaya yönelik kazanım göstergelerin katkısı olduğu düşünülmüştür. Öğretmenler farklılıklara saygı konularında; engelli bireyleri tanıtmaya, farklı bölgelerin ürünlerini tanıtmaya, farklı kültür, ülke, ten rengi, yaş düzeyi, bedensel farklılıklar, yetenekler, diller, aksanlar gibi özellikleri tanıtmaya ve çocukları bu özellikler hakkında bilgilendirmeye yönelik çalışmalar yapmışlardır. Üner (2011) öğretmenlerin farklılıklara saygı konusuna ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmada, öğretmenlerin farklı etkinlik türleri (Türkçe, drama vb.) ile ele aldığı ve engelli, yaşlı ve farklı kültürlerden bireylere yer verdiklerini belirtmiştir. Çalışmanın sonuçları ile araştırmanın sonuçları bu açıdan benzerlik göstermektedir. Ayrıca öğretmenler farklılıklara saygı konularına yer verirken dil ve sosyal gelişime yönelik gelişimsel destek çalışmaları yaptıklarını da ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin farklılıklara saygı konusuna yer verirken kullandıkları materyallerin de çokkültürlü eğitimle aynı materyaller olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin farklılıklara saygı konularını ele alırken kullandıkları eğitim materyalleri; kitaplar, videolar, görseller/kartlar, boyama kağıtları/ resim araçları,, kostüm/kıyafetler, kukla, televizyon ve bastonlardan oluşmaktadır. Üner (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin farklılıklara saygı konularında tercih ettiği eğitim materyalleri ile paralellik göstermektedir. Katılımcıların bir kısmı farklılıklara saygı konusunda herhangi bir materyal kullanmadıklarını bir kısmı ise materyal sınırlılığının olmadığını belirtmiştir.

5.4. Sınıf Ortamındaki Çokkültürlülük Unsurlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde çokkültürlülüğü oluşturan; kültür, engellilik, cinsiyet ve yaşlılık unsurlarına ait tartışma ve yoruma yer verilmiştir.

Kültür

Öğretmenler sınıflarında kültürel çeşitliliğin varlığını; farklı şehirlerden, meslek gruplarından, ülkelerden, sosyoekonomik düzeyden gelen ailelerden olma ve farklı şive/ağız kullanımı gibi özelliklerin bulunması olarak tanımlamışlardır. 26 öğretmenden 11'i bu sene sınıflarında belirtilen özelliklerden bir kültürel çeşitliliğin oluştuğunu ifade

etmişlerdir. Farklı kültürel alt yapılardan gelen çocukların kültürüne ilişkin bilgi toplama/araştırma yapma çalışmaları yaptığını ifade eden öğretmenlerin bu bilgileri okul idaresi, rehberlik servisi, aileler, okuldaki diğer öğretmenler, sosyal medya, kaynak tarama, ebeveyn tanıtım formları ve sosyal medyadan edindikleri saptanmıştır.

Öğretmenler farklı kültürlerden gelen çocukların okula ve akranlarına uyumu için sosyal-duygusal gelişim olarak; akran etkileşimini sağlama, öğretmen-çocuk etkileşimini sağlama ve sorumluluk verme çalışmalarını yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çocukların iyi iletişim kurabilmeleri için dil gelişiminde çocuklara model oldukları, onlarla artikülasyon ve telaffuz çalışmaları yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kardeş & Akman (2018) Suriyeli mültecilerin eğitime yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmanın sonucunda, çocukların 'Türkçe' yi öğrenme ve konuşmada sorunlar yaşadıkları, okula ve akranlarına uyum problemlerinin olduğunu saptamışlardır. Bu araştırmanın bulguları ile öğretmenlerin farklı kültürel alt yapılardan gelen çocukların uyum problemleri için sunmaya çalıştıkları gelişimsel destek çalışmaları benzerlik göstermektedir. Alabay & Ersal (2020) öğretmenlerin sınıflarında farklı kültürlerden gelen çocukların sosyal uyum ve dil gelişimine odaklanan uygulamalar yaptıkları sonucuna ulaşmış, Kotluk & Kocakaya (2019) ise öğretmenlerin farklı kültürlerle olan duyarlılıkları üzerine yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin %57'sinin sınıfta farklı kültürlerin dikkate alınması ile egemen kültürden olmayan çocukların okul ve sınıf ortamında kendinden izler bulmasıyla daha fazla bu ortamlara dâhil olacağını, akran etkileşiminin olumlu yönde gelişeceğine ilişkin görüş belirttiklerini tespit etmişlerdir.

Sınıfta farklı kültürlerden gelen çocukların bulunduğunu belirten 11 öğretmenden sadece üçü, bu çocukları eğitim etkinliklerine dâhil ederken planlarında bu çocuklara yönelik eğitimsel düzenlemelere gittiklerini belirtmişlerdir. Alabay & Ersal (2020) bu durumun nedenini, öğretmenlerin sınıfta farklı kültürel alt yapılardan gelen çocuklara ilişkin bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olmamasından kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Sağlam & Kanbur (2017) mülteci çocuklara yönelik tutumları incelediği araştırmasında, öğretmenlerin "Mülteci Öğrencilerin Tutum Ölçeği" nden en az puanı yeterlik boyutunda aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Planlarında düzenlemeye gitmediğini ifade eden öğretmenler gerekçe olarak; hazır plan kullanma, plan değişikliğine ihtiyaç duymama, velilerin aynı sosyoekonomik düzeyden olması, plan yerine etkinliği uygulamada düzenleme yapmayı tercih etme, planda

değişiklik yapmamanın daha doğru olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, bu çalışmada da öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen çocuklar için planlarda eğitsel düzenlemeleri yapmamalarının, çokkültürlülüğe yönelik bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olmamasından kaynaklı olabileceği söylenebilir. Farklı kültürel alt yapılardan gelen çocuklar için planlarında düzenlemeye gittiğini ifade eden öğretmenler ise; etkinlikleri somutlaştırma/ basitleştirme ve ekonomik materyaller kullanma gibi düzenlemelere gitmişlerdir.

Engellilik

Sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunduğunu belirten dört öğretmenden üçü sınıflarının özelliklerini özel gereksinimli çocuklar için uygun olmayan bir ortam olarak nitelendirmişlerdir. Ekmişoğlu (2007) sınıf ve fiziksel ortamların özel gereksinimli bireyler düşünülerek, onlar için gerekli düzenlemelere gidilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Özel gereksinimli bireyin, gereksinimi doğrultusunda yapılan düzenlemeler, normal bireylerle birlikte eğitim ihtiyaçlarına ulaşımını kolaylaştırıp, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaktadır (Erden ve diğerleri, 2006).

Öğretmenlerden üçü sınıflarını engelsiz bir ortam olarak nitelendirmemekte, sınıflarını engelsiz bir ortama dönüştürmeye yönelik de düzenlemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler sınıflarında masaları tehlike oluşturmayacak şekilde konumlandırma, kırık oyuncak ve materyalleri sınıftan çıkarma gibi düzenlemeler yaptıklarını söylemişlerdir. Ancak öğretmenlerin yaptıkları bu ortam düzenlemeleri özel gereksinimli bireyin özel gereksinim grubuna yönelik düzenlemeler olmayıp, sınıfta güvenlik açısından alınan tedbirlerdir. Öğretmenlerin ifade ettikleri bu düzenlemeler ortam uyarlaması için yeterli değildir. Bu nedenle bu düzenlemelerin okul yönetimi veya işin uzmanları tarafından yapılması gerekmektedir. Dikici Sığırtmaç, Hoş & Abbak (2011) yaptıkları çalışmada özel gereksinimli çocukların bulunduğu sınıflarda fiziksel düzenleme ve materyallerin temini konusunda öğretmenlerin zorluklar yaşadıklarına ulaşmıştır. Kargın (2014) eğitimcilerin çocukların öğrenme deneyimlerini kolaylaştırmak ve öğrenmede sürekliliği oluşturmada eğitim ortamlarını çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak ilgi çekici, zengin uyarıların olduğu, öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlemenin önemini vurgulamaktadır.

Sınıfında özel gereksinimli çocuklar olduğunu ifade eden öğretmenler; çocukları gelişimsel açıdan özel olarak desteklemek için oyun zamanı veya diğer çocuklarla

ilgilendikten sonra artan zamanda bu çocuklarla özel olarak ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Gezer (2017) öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde, öğretmenlerin beceri öğretiminde çocuklarla birebir çalışma yapmaya yönelik uygulamalar yaptıklarına ulaşmıştır. Yürütülen bu çalışmada da öğretmenler özel gereksinimli çocukların sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimi açısından desteklediklerini, engelli bireylerin tanıtımını yaptıklarını, özel gereksinimli çocuklar için basitleştirme/somutlaştırma çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalar yaptığını ifade eden öğretmenler, bu uyarlamaları etkinlikleri basitleştirerek ya da somutlaştırarak gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin yaptıkları bu uyarlama sadece yöntem-teknik anlamında bir uyarlama olup, öğretmenlerin etkinlik ve ortam düzenlemesi gibi uyarlamalara yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kale, Dikici Sığırtmaç, Nur & Abbak (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin uyarlama bölümleri hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Aydın & Tuğluk (2020) ise öğretmenlerin uyarlamanın ne olduğunu bildiği ancak MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında uyarlamalara yer verme durumlarının yetersiz olduğu sonucuna varmışlardır.

Cinsiyet

Cinsiyet farklılıkları bağlamında uygulamalar yaptığını belirten öğretmenler, etkinlikler boyutunda; cinsiyet eşitliğini vurgulama, mesleklerin/renglerin cinsiyetsizliği, etkinliklerde cinsiyetin dengeli dağılımı, bedensel farklılıklar/giyim tarzlarından söz etme, cinsiyet kalıplarının dışına çıkma ve mahremiyet eğitimi konularında çalışmalara değindiklerini belirtmişlerdir. Karabekmez, Yıldırım, Özyılmaz Akamca, Ellez, & Bulut Üner (2018) çocukların mesleklere yönelik cinsiyet algılarını araştırdıkları çalışmada, çocukların mesleklere yönelik, kalıplaşmış cinsiyet algılarının varlığına ulaşmışlardır. Özen-Uyar & Yılmaz (2021) çocuklarla yaptığı çalışmada çocukların oyuncakları ve materyalleri eril renkler (mavi, kırmızı vb.) ve dişi renkler (pembe, mor vb.) üzerinden değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ewing & Taylor (2009) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, çocukların sınıftaki davranış ve tutumlarına ilişkin cinsiyete dayalı beklentilere sahip olduklarını, erkek ve kız çocukların davranışlarını bu cinsiyetçi beklentilere yönelik olacak şekilde takdir ettiklerini ya da cezalandırdıklarını belirtmişlerdir. Wong & Hines (2015) renkleri cinsiyet ile bağlantılı bir hale getirmenin cinsiyete özgü farklılıkları arttıran keyfi cinsiyet kalıp yargılarının oluşabileceğine dikkat çekmektedir. Yapılan bu araştırmada da öğretmenlerin

çocuklarda cinsiyet kalıplarının oluşmasına engel olmaya yönelik çalışmalardan oluştuğu görülmektedir. Bu durumun 1990'lı yıllardan günümüze değin gelen kadın-erkek eşitliğine ilişkin söylem ve çalışmaların etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yapılan bu çalışma 23 kadın ve üç erkek okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Bu durum cinsiyetlerin eşit temsil edilmesi gerekliliğine aykırı bir durum gibi görünse de okul öncesi eğitimi alanında çalışan erkek okul öncesi öğretmenlerinin yeterli sayıda bulunmamasından kaynaklanmaktadır.

Çalışmada erkek okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyete bağlı tuvalet kullanımına ilişkin çalışmalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun oluşmasında erkek okul öncesi öğretmenlerinin zan altında kalmak istememeleri olduğu düşünülmektedir. Demirtaş, Demir & Demir (2014) kadın ve erkek okul öncesi öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada, katılımcılar erkek okul öncesi öğretmenlerinin çocukların özbakım becerilerine yardımcı olmada yeterli olamayacaklarını, fiziksel yakınlık gerektirecek durumlarda yanlış anlaşılacaklarına yönelik sıkıntılar yaşayabileceklerine ilişkin görüş belirttiklerini tespit etmişlerdir.

Yaşlılık

Çalışmaya katılan tüm öğretmenler, planlarında yaşlılara yönelik etkinliklere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bilgilendirme çalışmalarıyla; yaşlılarla iletişim becerileri, yaşlıların önemi, yaşlılara sevgi, yaşlılara saygı, bilgi birikimi/kültür aktarımı özelliklerini tanıtmaya yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, çocuk-yaşlı etkileşimini sağlamak için; birlikte vakit geçirme, yaşlıların eğitim etkinliklerine katılımı, huzurevi ziyareti yapma, yaşlıların bedensel özelliklerini gözlemlemeye yönelik çalışmalar yapmışlardır. Newman, Morris & Streetman (1999), 60 çocuk ve 12 yaşlının etkileşimlerini inceledikleri çalışmada; çocuk ve yaşlıların birbiriyle olumlu etkileşimler oluşturduklarını ve çocukların yaşlılara olan tutumlarında da olumlu değişimler olduğunu vurgulamışlardır.

5.5. Pandemi Süreci ve Çokkültürlülük Uygulamalarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde, pandemi süreciyle ilgili olarak; çokkültürlülük, farklı kültürel alt yapılardan gelen çocuklar için uzaktan eğitim desteği, pandemide çocuk-yaşlı ilişkileri, pandemide sınıflarda cinsiyet unsuru, çokkültürlü sınıflarda pandemi önlemleri, uzaktan

eğitim sürecinde çokkültürlülük planlamalarına ilişkin tartışma ve yoruma yer verilmiştir.

Çokkültürlülük

Öğretmenler, pandeminin etkinlik çeşitliliğini kısıtladığını belirtmişlerdir. Başaran, Doğan, Koraloğlu & Şahin (2020) Covid-19 salgın süreciyle hayatımıza dâhil olan sosyal mesafenin gerekliliğinden dolayı birçok eğitsel faaliyete ara verildiğine ve pandemi sürecine uygun eğitsel düzenlemelere gidildiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, zaman yönetimi açısından zorluk yaşadıklarından söz eden öğretmenler, pandemi öncesinde 300 dakikalık eğitim süresinden pandemiyle birlikte haftalık 180 dakikalık eğitim süresine indiklerini; uzaktan eğitimde ise canlı ders etkileşimlerinin haftalık 60 dakika ile sınırlı olmasının çokkültürlülük ve farklılıklara saygı konularının ele alınacak öncelikli tema ve konular arasında olamadığını gerekçe olarak göstermişlerdir. Yapılan görüşmelerde, zaman yönetimi açısından zorluk yaşadıklarından söz eden öğretmenler, 300 dakikadan pandemi nedeniyle günlük 180 dakikaya inen, uzaktan eğitimde ise haftalık 60 dakika ile sınırlı hale gelen canlı ders etkileşimlerindeki sürenin çokkültürlülük ve farklılıklara saygı konularının ele alınmasına olanak vermediğini belirtmişlerdir. Çocukların yaşamda ve ilkokula hazırlıkta edinmeleri gereken temel becerileri kapsayan tema ve konuları ele almalarının gerekliliğini gerekçe göstermişlerdir.

Öğretmenler çokkültürlülük ve farklılıklara saygı konularının ele alınmasındaki değişiklikleri, uzaktan eğitimle birlikte sınıf ortamından dijital platformlara geçiş zorluğu olarak da değerlendirmişlerdir. İletişim kanallarının değişimiyle bu konuların ele alınmasındaki kanalların da değiştiği söylenebilir. Çünkü öğretmenler, drama ve oyun etkinlikleri gibi çalışmalarını uzaktan eğitim sürecinde dijital platformlar üzerinden yürütmenin güçlüğünden söz etmişlerdir. Doğan & Koçak (2020) araştırmasında öğretmenlerin uzaktan eğitimde eksiklik olarak nitelendirdikleri alt yapı ve teknolojiyen sonra içerik oluşturma'nın (%30) olduğu sonucuna varmışlardır. Çalışmada yer alan bir öğretmen de planların pandemiye uygun olarak hazırlanmamasını gerekçe olarak göstermiştir ancak MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı esnek bir özelliğe sahiptir ve çocuk merkezli bir yaklaşımı benimsemektedir.

Pandemi sürecinde kültürel çeşitlilik konularında öğretmenlerin, anlatım yöntemi ile kültürel ve bireysel farklılıklara (ten rengi, saç rengi gibi) değinme,

uygulamaya dayalı çalışmalarda ise; drama ile farklılıkları ele alma ve sanat etkinliği ile de farklı kültürlerle ilişkin materyal yaptıklarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler kültürel konuları, etkinlik kitapları aracılığıyla pandemi sürecinde ele aldıklarını da belirtmişlerdir. Öğretmenlerin pandemi öncesi süreçte çokkültürlülük ve farklılıklara yönelik dile getirdikleri çalışmalar, pandemi sürecinde uyguladıklarını ifade ettikleri çokkültürlülük ve farklılıklara saygı konularıyla kıyaslandığında nicelik ve çeşitlilik açısından yetersiz kalmaktadır. Bu durum öğretmenlerin pandemi sürecinde farklı tema ve konulara odaklanarak, kültürel çeşitliliğe ilişkin konuları arka planda bıraktıklarını düşündürmektedir.

Pandemi sürecinde çokkültürlülük ve farklılıklara saygıya yer vermeyen öğretmenler; pandeminin olumsuz getirilerinden olan yüz yüze ve uzaktan eğitimdeki süre kısıtlılığı ile pandemi sürecinin kendisini gerekçe olarak göstermişlerdir. Çocuk sayısının yetersizliğini dile getiren öğretmenler, devamsızlığın ve sınıf mevcudunun az olmasını kültürel konular için uygun bir zeminin oluşmaması yönünde etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca sınıflarda çocukların kültürel açıdan homojenlik göstermesi ve çocukların pandemi süreciyle birlikte adaptasyon sorunları yaşamaları pandemide öncelikli konuların farklı tema ve konulara verildiğini düşündürmektedir.

Sınıfında farklı kültürler bağlamında çalışmalar yaptıklarını ifade eden öğretmenler tanıtım/anlatım çalışmalarıyla farklı kültür, ülke, bölge tanıtımı ve belirli gün ve haftalarda kültürel tanıtım çalışmalarını yaptıklarını belirtmişlerdir. Aktın ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmada; konuşma tarzı, yemek ve giyinme kültürü, bayrak, ev yapıları gibi kültürel öğelerin tanıtılmasının, çocukların kendi kültürleriyle benzerlik ve farklılık taşıyan unsurların öğrenilmesini kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Mullins (1990) çocuklara farklı kültürlerden gelen ailelerin yaşamını anlatmanın, çocukların evrensel bir bakış açısı kazandıracağını belirtmektedir.

Farklı Kültürel Alt Yapılardan Gelen Çocuklar için Uzaktan Eğitim Desteği

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde 26 öğretmenden 22'si çocukların evinde bilgisayar ya da akıllı telefon olduğunu belirtmiş, dört öğretmen çocukların evinde uzaktan eğitime uygun bir teknolojik aracın olmadığını dile getirmiştir. Evinde bu imkânları olmayan öğrencilere yönelik öğretmenler; akıllı telefonu olan babaya planları gönderip, akıllı telefona sahip olmayan anneyi de arayıp planın nasıl uygulanacağını anlatma yoluna gitmişlerdir. Öğretmenlerden biri okulda çocuklar için etkinlik

hazırlayıp okuldan almalarını sağlayarak, uzaktan eğitimdeki öğrencisinin eğitim ihtiyaçlarını karşıladığını belirtmiştir. Foti (2020) yapmış olduğu çalışmada ailelerden bir bölümünün bilgisayar ve teknolojik eğitim materyallerinin yetersizliğinden söz ettiğini belirtmektedir. Bunun yanında ailelerin bilgisayar, tablet ve diğer teknolojik araçlara ulaşamadıklarına yönelik araştırmalara rastlanmıştır (Akyavuz & Çakın, 2020; Bayburtlu, 2020). Gündoğdu (2021) bu durumun oluşmasında ailelerin ekonomik düzeylerinin bu teknolojik araçları almak için yeterli düzeyde olmadığını belirtmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde çocuklarla etkileşim kurulan zaman dilimine ilişkin olarak öğretmenler en çok öğle ve öğleden sonra (11.51-17.00) zaman dilimini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere bu zaman dilimlerini tercih etmedeki gerekçeleri sorulduğunda öğretmenler; çocuğa uygunluk, öğretmene uygunluk, veliye uygunluk, eğitim programına uygunluk ve dijital kaynak uygunluğuna göre cevaplar vermişlerdir. Çocuğa uygunluk temasında öğretmenler; çocukların uykudan uyanmış/ kahvaltılarını yapmış olmaları, çocuklar için verimli bir zaman dilimi olması, diğer eğitim kademelerinin derslerinin bitmesi ve çocukların enerjik/dikkatli olmaları gerekçelerinden dolayı etkileşim saatlerini belirlediklerini ifade etmişlerdir. Görüşmelerde öğle ve öğleden sonrayı tercih eden öğretmenler; ilkökul veya ilkökul üstü düzeyde eğitim gören diğer çocuklarının canlı dersleri ile çakışmaması için bu zaman dilimini tercih ederken; akşam (17.01-19.00) zaman dilimini tercih eden öğretmenler ise çalışan anne-babaları düşünerek canlı ders saatlerinin velilere uygunluk göstermesini ön planda tutmuşlardır. Veliye uygunluk temasında öğretmenlerin sadece çalışan anneleri değil, ev hanımlarının günlük ev işleri rutinlerini de göz önünde bulundurarak canlı derslerinde planlamaya gittiklerine ulaşılmıştır. Akın & Aslan (2021) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin, ailelerin düşünce ve görüşlerini göz önünde bulundurarak, öğretmen ve veli tarafından planlanan uygun bir saatte canlı derslerin yapıldığına ulaşmışlardır. Böylelikle aileler çocuklarının eğitim sürecine aktif katılım göstermişlerdir. Öğretmene uygunluk temasında öğretmenler; katılımın yüksek olması, kendi çocuğunun canlı derse katılımını sağlamaya yönelik ebeveynlik rolü ve bebeğinin bakımına göre planlama yapma gibi kendilerine uygunluk gösteren düzenlemeler ile etkileşim saatlerini belirlemişlerdir. Eğitim programına ilişkin olarak da öğretmenler; yüz yüze eğitimdeki zaman dilimine göre canlı derslerini planladıklarını ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitim süresince öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen öğrencileriyle en çok Whatsapp görüşmeleri üzerinden etkileşime geçtiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca EBA canlı dersler, telefon görüşmeleri ve Zoom gibi iletişim kanallarını da kullanmışlardır. Alper (2020) yaptığı çalışmada uzaktan eğitimde en çok kullanılan dijital platformların Zoom, Whatsapp ve telefon görüşmesi olduğu sonucuna ulaşmış olup, bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Novianti & Garzia (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde en çok WhatsApp platformu ile ödevler verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmenler uzaktan eğitim süresince evde yapılabilecek çalışmalar ile bültenler ve eğitim akışları göndererek tamamlayıcı etkinlikler sunmuşlardır.

Sınıfında farklı kültürel alt yapılardan gelen çocukların olduğunu belirten 11 öğretmenden beşi bu çocukların aileleriyle aile katılımı yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu aile katılımlarını gerçekleştirme sıklıkları; haftada bir, haftada iki kez ve sistematik olmayan bir zaman dilimi olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin farklı kültürel yapılardan gelen çocuklar için aile katılımı olarak evde etkinlik tekrarları, sınıfta yapılacak çalışmalara hazırlık, keşfetmeye yönelik çalışmalar ile ebeveyn çocuk arasında nitelikli vakit geçirmeye yönelik etkinlikler yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan OBADER (2013) programının içeriğinde ebeveyn ve çocuğun evde yapabilecekleri çeşitli etkinliklere yer verilmiş olup, öğretmenlerin bu tür çalışmalardan faydalanmadığı, bahsettiği aile katılım etkinliklerinin her aile ile yapılabilecek türden etkinlikler olduğu saptanmıştır. Bu durumun pandemi sürecinde aileleri yeterince tanıyamamalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde, çocukların evde yapmaları için gönderilen her etkinlik aslında OBADER (2013) programında belirtilen evde eğitim etkinliklerine uygun aile katılımı çalışması olarak değerlendirilebilmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin aile katılımını sadece sınıf içinde yapılan etkinlikler olarak algıladığı, ailelerin evde yaptıkları çalışmaları aile katılımı olarak görmedikleri saptanmıştır.

Pandemide Çocuk-Yaşlı İlişkileri

Pandemi süreciyle beraber öğretmenler çocuk-yaşlı ilişkisinin azaldığından bahsetmiş, yaşlıların sağlık açısından risk grubunda olmaları nedeniyle çocuklar ve yaşlı yakınları arasında aşırı özlemin gelişmesine vurgu yapmışlardır. Öğretmenler ayrıca; yaşlıların pandemi süreciyle birlikte yaşlı ayrımcılığına maruz kalmalarından söz

etmişlerdir. Bu durumun oluşmasında birçok insanın yaşlı bireylerin hastalık yayma ve sorumsuz davranma gibi yanlış tutum ve inanışlara sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Varışlı & Gültekin (2020) yaşlı bireylerin; Covid-19 salgını ile birlikte risk grubunda yer alan, sağlık açısından korunması gereken bireyler olması gerekirken, yaşlı ayrımcılığına uğradıklarını belirtmişlerdir.

Pandemide Sınıflarda Cinsiyet Unsuru

Öğretmenlerden 13'ü sınıflarında cinsiyetin dengeli dağılmadığını belirtmiştir. Cinsiyetin dengeli dağılmadığı sınıflarda egemen cinsiyete uygun etkinlikler düzenlediğini belirten öğretmenler toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirmekte, diğer cinsiyetin ise uyum sağlamak zorunda kalmasına neden olarak, bazı isteklerinin görmezden gelinmesine neden olduğu düşünülebilir.

Çokkültürlü Sınıflarda Pandemi Önlemleri

Çalışmaya katılan 26 öğretmenden 14'ü sınıfında farklı kültür, sosyoekonomik düzey ya da özel gereksinim grubundan bireylerin olduğunu söylemişlerdir. Bu 14 öğretmenden 12'si çocukların maske, mesafe ve temizlik tedbirlerine uyduklarını ifade ederken iki öğretmen çocukların bu tedbirlere uymadığını dile getirmiştir. Bu tedbirlere uymayan iki çocuktan birinin otizm tanısı bulunmakta ve öğretmenin tüm yönlendirmelerine rağmen maske takmamaktadır. Çocukların pandemi tedbirlerine uyabilmeleri için öğretmenler; sınıflarında sosyal mesafe düzeni oluşturma, pano/görseller oluşturma gibi eğitim ortamlarını düzenlemeye yönelik çalışmalar ile; tedbirleri oyun etkinliklerinde ele alma, davranışlarla model olma, periyodik olarak dezenfektan kullanımı gibi çalışmalara yer verdiklerini anlatmışlardır. Çocukların genelinin sınıf içinde pandemi tedbirlerine uyma davranışları çalışmada önemli bir bulgu olarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin diğer çocukların pandemi tedbirlerine uyumu için etkinlikleri uyarıcılar ve model olma yoluyla kuralları benimsetebilmelerinde çocukların ailelerinin ve kitle iletişim araçlarının da desteğinin olduğu düşünülmektedir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Çokkültürlülük Planlamaları

Araştırmada yer alan öğretmenlere, kültürel konuların öğretiminde yüz yüze ve uzaktan eğitim süreçlerinden hangisinin daha etkili olduğu sorusu yöneltildiğinde katılımcıların tamamı yüz yüze eğitimin kültürel konuların öğrenilmesinde daha etkili

olduğunu vurgulamışlardır. Foti (2020) yapmış olduğu araştırmada; öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinin asla yüz yüze eğitim süreci gibi etkili olamayacağını ve yüz yüze eğitim sürecinin önüne geçemeyeceğine belirtmişlerdir. Öğretmenler yüz yüze eğitimde; yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı sunması, öğrenmelerin etkili olması, drama yapılabilmesi, sınıf içi gözlemlerin yapılabilmesi gibi olanakların varlığından dolayı kültürel konuların öğrenilmesinde yüz yüze eğitimin önemine vurgu yapmışlardır. Çalışmaya katılan öğretmenler, sosyalleşme, çocukların sosyal-duygusal becerilerinin akran/sınıf/öğretmen-çocuk etkileşimi ile oluştuğunu bunun yanı sıra empati yeteneğinin gelişmesinin sağlandığına da değinmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, sınıf içi ve sınıf dışı ortamlardan yararlanabilme, sınıf içi materyal kullanımının önemine dikkat çekerken; uzaktan eğitimde fiziksel yakınlığın olmaması, katılımın yetersizliği, okul öncesi eğitimin uzaktan eğitime uygun olmayışına olan inançlardan dolayı kültürel konuların yüz yüze yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Cordovil, Ribeiro, Moreira, Pombo, Rodrigues, Luz, Veiga & Lopes (2021) yaptıkları çalışmada; çocukların pandeminin etkisiyle akran etkileşiminden uzak kalmaları ve materyal kısıtlılığının uygulanması, birlikte oyun oynama ile paylaşım yapma gibi sosyal süreçlerden mahrum kaldıklarını tespit etmişlerdir. Yükçü & Demircioğlu (2017) çocukların okul öncesi kurumlarına başlamaları ile sosyal ilişkiler geliştirdiklerini, yaptıkları etkinlikler ve oynadıkları oyunlar ile bir başkasının yaşamı ve duyguları hakkında farkındalıklar geliştirdiklerini vurgulamaktadır.

Pandemi Sürecinde Tema ve Konular

Öğretmenlerin pandemi süreciyle birlikte; öğretmenlerin bilişsel beceriler, sosyal-duygusal beceriler, özbakım ve dil becerilerine yer verdikleri ancak motor becerilere ilişkin ifadelerine rastlanmamıştır. Bu durumun oluşmasında pandemi sürecinde ortaya çıkan sosyal mesafeden kaynaklı bir durum olduğunu düşündürmektedir. Öğretmenler en çok bilişsel becerilerle; fen etkinlikleri/deneyler ve kavram (renkler, rakamlar, eş/zıt anlamlı sözcükler) çalışmaları yapmışlardır. Bunun özbakım becerileri ile temizlik ve pandemi tedbirlerine ilişkin tema ve konulara yer vermişlerdir. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak temizlik, pandemi tedbirleri, fen/deney çalışmaları ve kavramlara yer verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Yıldırım (2021) öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin temizlik, sağlıklı yaşam, hijyen, sayılar, şekiller gibi kavramları ele almak istediklerine ulaşmıştır. Öğretmenlerin fen/deney

alışmaları ve kavram etkinliklerini; ocuk ve ebeveynin evde yapabilecekleri ortak bir çalışma olarak görmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.



BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada; okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük ve farklılıklara saygıya ilişkin görüşlerine ait sonuçların ortaya konulması amaçlanmıştır.

6.1. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulguların tartışılması ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin çokkültürlülük tanımlarında din, dil, örf-adet ve etnik kökenler gibi kültür bileşenleri ile farklı coğrafi bölgelerden gelme, yeme-içme alışkanlıkları, yaşantılar ve yetiştirme tarzları gibi farklılıkları kullandıkları, ancak farklı aile yapıları (tek ebeveynli, geniş, çekirdek aile vb.) ve bireylerin cinsel yönelimini belirtmedikleri saptanmıştır.
- Bu çalışmadaki öğretmenlerin büyük bir kısmının çokkültürlülüğü bir toplumdaki çoğunluk içinde yer alan farklılıklar ve farklı alt gruplar olarak tanımladıklarına ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin sınıflarında öğrenme merkezlerine ve fiziksel ortamların kültürel açıdan düzenlenmesine ilişkin çalışmalar yaptıkları ancak bu düzenlemelere yer veren öğretmen sayısının oldukça az olduğu sonucuna varılmıştır.
- Çokkültürlü eğitime yer veren öğretmenlerin, role girme ve farklı bir kültürü yaşayarak anlama olanağı veren drama ve oyun etkinlikleri ile bir kültürü anlatmayı seçtikleri Türkçe etkinliklerinde daha fazla kullandıkları saptanmıştır.
- Öğretmenlerin sınıflarında Türkçe dışında farklı bir dil konuşan (Kürtçe, Arapça, İngilizce, Zazaca vb.) çocukların dil gelişimlerini desteklemek için özellikle Türkçe etkinliğini kullandıkları, çoğu zaman da zorlandığında çocuğun kendi dilini konuşmasını engelledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin tamamının araştırmanın yürütüldüğü Diyarbakır ilinde öğretmenlik yaptıklarına ulaşılmıştır. Sınıflardaki çocukların çoğunluğunun bölgenin yerel halkı olması nedeniyle öğretmenlerin çalıştıkları il içindeki yöresel ve bölgesel farklılıklara yönelik çeşitliliğe ilişkin bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir.
- Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin planlamalarda ilkokula hazırlık bağlamında çocukların kazanması beklenen temel kavram, kazanım ve konularına odaklandıkları; bunlar içerisinde çocukların kaba motor becerilerine yönelik etkinlikler ile çokkültürlülük konularına yer vermedikleri, ancak tüm öğretmenlerin farklılıklara saygı kazanımlarına yer verdikleri ortaya konmuştur.
- Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi eksiklikleri ve kavram yanılgıları olduğu, bu nedenle sınıf içi kültürel düzenlemeler ve çokkültürlü eğitim etkinliklerini uygulamada plansız ve bilinçsiz hareket ettikleri saptanmıştır.
- Öğretmenlerin planlama ve uygulamada karşılaştıkları tüm eksiklik ve hataların hazır plan kullanmalarından kaynaklandığı belirlenmiştir.
- Sınıflarında farklı kültürlerden çocuklar olduğunu söyleyen öğretmenlerin uyguladıkları planlarda bu çocuklara yönelik herhangi bir düzenleme yapmadıkları ortaya çıkarılmıştır.
- Uzaktan eğitim süresince öğretmenlerin farklı kültürel alt yapılardan gelen çocuklarla uzaktan eğitim platformlarını kullanabildikleri ancak yaygın olarak ebeveynlerin telefonları aracılığıyla görüntülü görüşebildikleri dijital uygulamalardan yararlandıkları tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli bireylere yönelik yaptıkları ortam düzenlemelerinin çocukların sahip oldukları özel gereksinim durumuna uygun olmadığı, sınıf ortamlarının engelli dostu olmadığı, öğretmenlerin yaptığı etkinlik uyarlamalarının çocuklara uygun yöntem seçimiyle sınırlı olduğu ancak bunun çocuklar için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin çocuklarda cinsiyet kalıplarının oluşmasına engel olmaya yönelik çalışmalar yapmalarına rağmen cinsiyetin dengeli dağılmadığı sınıflarda öğretmenlerin çoğunluğu oluşturan grubun cinsiyet rollerine uygun etkinlik uygulamaları yaptığı saptanmıştır.
- Çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin, planlarında yaşlılara yönelik etkinliklere yer verdikleri, ancak pandemi sürecinde çocuk yaşlı ilişkisinde iletişim ve etkileşim eksikliklerinin ortaya çıktığı tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin uzaktan eğitim için çocuklara uygun zaman belirlemede çocukların ilkokul ve üstü eğitim kademelerine devam eden büyük kardeşlerinin canlı dersleri ile çakışmayacak zamanları tercih ettikleri sonucuna varılmıştır.

6.2. Öneriler

Ulaşılan bu araştırma sonuçlarına bakılarak eğitim yöneticilerine, öğretmen ve ebeveynler ile araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler

- Çocukların kültürel farklılıklara hoşgörüyle yaklaşabilmeleri için okul öncesi dönemden başlanarak çokkültürlü eğitime yönelik uygulamaların yapılması, öncelikle öğretmen yetiştirme programlarında buna yönelik düzenlemeler yapılmasıyla çocuklara uygun eğitim ortamlarını ve içeriklerin oluşturulmasını sağlayacaktır. Bu nedenle eğitim fakültelerinde çokkültürlülüğe yönelik dersler konulması gerekmektedir.
- Hizmet veren öğretmenlere uygun eğitim programları hazırlanarak hizmetiçi eğitimlerin yüz yüze veya uzaktan eğitimler yoluyla öğretmenlere sunulması hem onları donanımlı hale getirecek hem de bu süreci hızlandırabilecektir.
- 2014 yılından sonra Suriyeli göçmenlerin ülkemize gelmesiyle ülkemizde kültürel çeşitlilik artmış ancak en son 2013 yılında geliştirilmiş olan okul öncesi eğitim programımız bu ihtiyaca yanıt vermede yetersiz kalmıştır. Bu nedenle okul öncesi programımızın tüm bireyler için çokkültürlü eğitimi yansıtacak şekilde güncellenmesi öğretmenlerin de planlamalarında ve sınıf ortamlarındaki düzenlemelerde çokkültürlülüğe yer vermelerini, bu yolla da kültürel farklılıklara saygılı bireylerin yetişmesini sağlayabilir.

- Çokkültürlülüğün öğrenme merkezlerinde görünür kılınabilmesi için; kitap merkezinde farklı kültürlere ait yazılı eserler ve görsel materyaller, müzik merkezinde farklı kültürlerin müzik aletleri ile folklorik müzikleri, sanat merkezinde farklı ten renklerine ait boyalar, sanatsal materyaller ile kültürel görseller ve boyama sayfaları, dramatik oyun merkezinde farklı kültürlere ait kıyafet ile kostümler, farklı ten renklerinde, farklı cinsiyetler ile, farklı engel gruplarında oyuncak bebeklere yer verilebilir.
- Uzaktan eğitim sürecinde farklı kültürlerin hoşgörüyü kabul edilebilmesi ve kültürel çeşitlilikleri tanıyabilmek adına uzaktan eğitime uyumlu etkinlik örnekleri oluşturularak öğretmenlerin kullanımına sunulabilir.
- Öğretmenler için sınıflarına gelen özel gereksinimli bireyin gereksinimine yönelik ortam, içerik ve yöntem uyarlamalarının olduğu hizmet içi eğitimler verilebilir.

6.2.2. Öğretmen ve Ebeveynlere Yönelik Öneriler

- Ebeveynlerle yoğun etkileşimin en çok yaşandığı eğitim kademelerinden olan okul öncesi dönemde, çokkültürlülüğe ilişkin olumlu davranışların kazandırılması ancak etkili bir ebeveyn-öğretmen iş birliği ile sağlanabilir. Öğretmenlerin, farklı kültürel özellikleri gösteren ebeveynleri aile katılımı etkinlikleriyle öğrenme sürecine dâhil etmeleri, sınıfta bulunan öğrencilerin, kültürel çeşitlilik ve farklılıkların hoşgörüyü kabul edildiğine dair somut örnekleri görmelerini ve bu konuda olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayabilir.
- Farklı kültürel çeşitlilikleri barındıran ebeveynlerin, birbirleri ile olumlu etkileşim kurabilmeleri ve birbirlerini tanımları için okullarda ebeveynlere yönelik etkinlikler düzenlenebilir.
- Eğitimciler, sınıflarında kültürel çeşitliliği oluşturan bireylerin sadece bilişsel becerilerine odaklanmamalı, sosyal beceriler de dâhil bütün gelişim alanlarını desteklemelidir. Eğitimciler; sınıf ortamlarını çokkültürlülüğü yansıtacak şekilde düzenleyip, öğrenme merkezlerini de bu doğrultuda aktif hale getirerek, çocuklarda çokkültürlülüğe ilişkin olumlu tutumlar oluşmasını sağlayabilirler.

- Çocuklarda yaşlı ayrımcılığının oluşmaması için; yaşlıların yaşamı, yaşlılığın kendi içindeki getirileri (hastalıklar, bedensel değişimler vb.), çocuklar için daha anlaşılabilir kılmak adına ana karakterin yaşlı olduğu kitaplar veya eğitsel içerikler çocuklarla paylaşılabilir.

6.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Yapılan çalışmalar içinde okul öncesi eğitim kurumlarındaki fiziksel ortamların ve sınıf içindeki öğrenme merkezlerinin çokkültürlülük bağlamında incelenmesine veya bu ortamlar ile kurumdaki okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının ikisine birden odaklanan araştırmalara rastlanmamıştır. Bu doğrultuda eğitim ortamlarının çokkültürlülüğüne ilişkin araştırmalar yapılması alan yazına katkı sağlayacaktır.
- Çokkültürlülüğün sosyal beceriler ve kişilik gelişimi üzerinde etkileri hakkında çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca çokkültürlü inançları yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerinde çokkültürlü davranışların varlığı ile ilgili araştırmalar yürütülebilir ya da çokkültürlülüğün akran ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenebileceği çalışmalar yapılabilir.
- Yurt dışında yapılan çalışmaların; öğretmen adayı, öğretmen, aile veya çocuklarla çalışıldığı görülmektedir. Ülkemizde ise çokkültürlülüğe ilişkin çalışmalar, öğretmen ve öğretmen adayları üzerinden yürütülmektedir. Bu doğrultuda ülkemizde ebeveyn ve çocukları da içeren araştırmalar yapılabilir.
- Farklı yaş grupları, cinsiyetin dengeli dağılmadığı sınıflarda kız-erkek çocuklarının toplumsal cinsiyet davranışları ve sosyal-duygusal gelişimleri incelenebilir.
- Çocukların yaşlı bireyleri kabulleri, pandemi sürecinde yaşlılarla olan ilişkileri üzerine odaklanan çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, M.N.L.Y. & Abdullah, A.C. (2018). Preschool teachers' training and attitudes towards multicultural education in Malaysia. *International Journal of Early Childhood Education and Care*, 7, 1-13.
- Akar, C. & Keyvanoğlu, A. (2016). 2009 ve 2015 Hayat bilgisi programlarının çokkültürlü eğitim bağlamında karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 731-749.
- Akbaba, S. (2013). *Psikolojik danışma ve sınıf ortamlarında öğrenme psikolojisi*. Pegem Akademi.
- Akın F. & Aslan N. (2021). COVID-19 pandemisinde okul öncesi dönemindeki öğrencilerin uzaktan eğitimi: Bir eylem araştırması. *Alanyazın-CRES Journal* 2(1), 7-14. <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0201.7.14>
- Akoğlu-Kozak, M. & Mutlu, D. (2020). Düünden bugüne 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı etkinlikleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, TBMM'nin 100. Yılı ve Millî İrade Özel Sayısı, 16-29.
- Aktın, K., Karakaya, M., Türk, Z. & Aslan, Y. (2015). Okul öncesi dönemde farklı kültürlerin öğretimine yönelik uygulamalı bir çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 258-277.
- Alabay, E. & Ersal, H. (2020). Sınıflarında farklı kültürden çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları eğitim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 107-134.
- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde K-12 düzeyinde uzaktan eğitim: Durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 45-67.
- Altay, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 493116).
- Alves, I.M.E. (2016). *Teaching multiculturalism in a preschool classroom*. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19165/1/26_06%20-%20In%C3%AAs%20Mendes%20Erse%20Alves-%20Thesis%20Final-Final%20Print.pdf adresinden alınmıştır.
- APA. (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. <https://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines-archived.pdf> adresinden alınmıştır.
- Atay, M. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim 1*. Ankara: Özgünkök yayıncılık.
- Aydın, D. & Tuğluk, M.N. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretimsel uyarlamalara yer verme düzeylerinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 47, 423-433. doi: 10.7816/ulakbilge-08-47-04
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Aysu, B., & Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2561-2574.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi / Journal of Bitlis Eren University Institute of Social Sciences*, 7(1), 231-274.
- Banks, J. A. (2013). *Çok kültürlü eğitime giriş*. (H. Aydın, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bartelo, K. A. (2014). *Prekindergarten teachers' multicultural knowledge, skills, and classroom environment*. (Doctoral Thesis). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No: 3640697).
- Başaran, M., Doğan, E., Karaloğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368 – 397.
- Başbay, A. & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 32-42.
- Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Bentzen, W.R. (1985). *Seeing young children: A guide to observing and recording behavior*. New York: Delmar Publishers.
- Berger, E. H. (2004). *Parents as partners in education: Families and schools working together*. Pearson.
- Berry, J. W. (2013). Research on multiculturalism in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(6), 663-675. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.09.005>
- Berthelsen, D. & Karuppiah, N. (2011). Multicultural education: The understandings of preschool teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36 (4), 38-42.
- Bilge, Y. (2019). *Çok kültürlülük ve ulusal azınlıklar: Avrupa Birliği bağlamında Türkiye ve İsveç eğitim politikaları*. (Doktora Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 544793).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bulut, M. & Sarıçam, H. (2017). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 295-322.
- Carlson, M., Rabo, A. & Gök, F. (2011). *Çokkültürlü toplumlarda eğitim: Türkiye ve İsveç'ten örnekler*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Carson, P. (1998). *Anti-bias education in early childhood: Preparing teachers for diversity*. (Doctoral Thesis). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No:35397).

- Chan, A. (2011). Critical multiculturalism: Supporting early childhood teachers to work with diverse immigrant families. *International Research in Early Childhood Education*, 2(1), 63-74.
- Christensen, L. B., Burke Johnson, R. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (A. Alpay, çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34, 27-40.
- Colombo, E. (2014). Multiculturalisms. *Sociopedia*, 1–17. <https://doi.org/10.1177/2056846014101>.
- Cordovil, R., Ribeiro, L., Moreira, M., Pombo, A., Rodrigues, L.P., Luz, C., Veiga, G. & Lopes, F. (2021). Effects of the COVID-19 pandemic on preschool children and preschools in Portugal. *Journal of Physical Education and Sport*, 21, 449-499.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal.
- Çakır, A. (2011). *Okul öncesinde ilgi köşelerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çapçı, S. (2020). *Okul öncesi hayatın çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü eğitim uygulamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çiçek, Ş.A. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Türkçe bilmeyen 3-6 yaş çocuklarının karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 2(9), 1-3.
- Davidson, K. (2016). *Divergence or convergence of home and school ethnic-racial socialization: Effects on preschool children's self-regulation*. (Doctoral Thesis). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No: 10165519).
- Demir, G. (2019). Çok kültürlülük bağlamında çocuklara yönelik kütüphane hizmetleri. *Bilgi ve Belge Araştırmaları Dergisi*, 11, 40-59.
- Demir, T. (2019). *Mavisel Yener'in öykü ve romanlarındaki çok kültürlülük öğelerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 564836).
- Demirdağ, S. (2018). *Öğrenci çeşitliliği ve çokkültürlü eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları
- Demirtaş, H., Demir, H. C. & Demir, M., (2014) Türkiye'deki anaokullarında erkek öğretmen algısı. *International Journal of Early Childhood Education Research*, 3(7), 60-95.
- Derman-Sparks, L. & Olsen, J., E. (2010). *What is anti-bias education. Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington: NAEYC.

- Dikici Sığırtmaç, A., Hoş, G. & Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.
- Dışişleri Bakanlığı. (2019). *AB yapısı ve işleyişi*. <https://www.ab.gov.tr/3.html> adresinden alınmıştır.
- Doğan, S. & Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Journal of Economics and Social Research Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 110-124.
- Durden, T. R., Escalante, E. & Blitch, K. (2015). Start with us! Culturally relevant pedagogy in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 43, 223-232; doi: 10.1007/s10643-014-0651-8.
- Ekmekçiler, Ü.S. (2014). Türkiye’de kırdan kente göç: Diyarbakır üzerine bir alan araştırması. Sosyal Siyaset Konferansları / Journal of Social Policy Conferences, 66-67, 159-197.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı eğitimi kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeği’nin geçerlik güvenirlik çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Erden, M., Ömeroğlu, E., Kandır, A., Yenice, B., Ayhan, N., Uzun, Ş., Eren, Z., Demircan, C. & Akçar, Ş. (2006). *Erken çocuklukta farklılıklara saygı eğitimi el kitabı*. İstanbul: Kadın Emekini Değerlendirme Vakfı Yayınları.
- Erşan, E. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children’s behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 92–105.
- Foti, P. (2020). Research in distance learning in Greek kindergarten schools during the pandemic of Covid-19: Possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 5(1), 19-40.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. <https://eric.ed.gov/?id=ED378287> adresinden alınmıştır.
- Gayle Evans, G. (1992). *A survey of kindergarten teachers' implementation of multicultural education in the classroom*. (Doctoral Thesis). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No: 9322151).
- Gencer, T.E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-851, doi: 10.17719/jisr.20175434652.
- Gezer, M.S. (2017). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik rol algılarının belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 463459).

- Göle, M.O. & Temel, F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 663-684. doi: 10.17860/efd.25056.
- Guo, K. (2017). Immigrant children in the context of multicultural early childhood education. *Journal of Cultural Diversity*, 24(1), 13-19.
- Gülay Ögelman, H. & Karakuzu, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen öğrenme merkezlerinin uygulamaya yansımalarının incelenmesi: Aydın ili örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 73-98.
- Gündoğdu, S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları aile katılım çalışmalarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1851-1874.
- Güngör, S., Buyruk, H. & Özdemir, Y. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 816-836.
- Güven, E., D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Pivotka*, 4(17), 6-8.
- Güven, E. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2018). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03-12-2018__Ynternet_BYlteni.pdf adresinden alınmıştır.
- Hong, Y. (2017). *Facing diversity in early childhood education: teachers' perceptions, beliefs, and teaching practices of anti-bias education in Korea*. 3188. <https://bearworks.missouristate.edu/theses/3188> adresinden alınmıştır.
- Izzard, M. E. J. (1997). *Perceptions of the effectiveness of multicultural education in three selected early childhood teacher education programs*. (Master Thesis). Available from ProQuest Dissertations &Theses Global. (Order No: 9738238).
- İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2019). *Geçici koruma*. http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713 adresinden alınmıştır.
- Jae-Kyung, Y. (2000). *Early childhood teachers' beliefs and practices regarding multicultural and antibias education*. (Doctoral Thesis). Available from ProQuest Dissertations &Theses Global. (Order No: 9998463).
- Kalaç, M.Ö., Telli, G. & Erönel, Y. (2020). *Covid-19 mücadelesi kapsamında uzaktan eğitim sürecinde engelli öğrencilerin durumu sorunlar ve çözüm önerileri*. Manisa: MCBÜ Rektörlük Basımevi
- Kale, M., Dikici Sığırtmaç, A., Nur, İ. & Abbak, B.S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- Karabekmez, S., Yıldırım, G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A. M. & Bulut Üner, A. N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının mesleklere yönelik toplumsal cinsiyet

- algılarının incelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 2(1), 52-70.
- Kardeş, S. & Akman, B. (2018). Suriyeli Mültecilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3).
- Kargın, T. (2014). Öğretimin uyarlanması. B. Sucuoğlu & T. Kargın (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları içinde* (s. 183-240). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 357631).
- Kırmızı, F., Özcan, E. & Şencan, D. (2016). Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 412-445.
- Koç, E. & Yeniçeri, Z. (2021). Covid-19 pandemi sürecinin toplumsal cinsiyet eşit(siz)liğine etkileri. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 4(1), 80-102.
- Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2019). Türkiye' de öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem araştırması. *Sakarya University Journal Of Education*, 9(2), 304-334, doi: 10.19126/suje.541535.
- Kurt, S.L. (2015). Çocuk haklarına ilişkin temel uluslararası belgeler ve Türkiye uygulaması. *Sosyal Politika ve Çalışma Dergisi*, 36, 99-127.
- Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü bazı ülkelerde eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 178-195.
- Külekçi Akyavuz, E. & Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140>
- Mamat, N. (2014). *Cultural responsive preschool education: Multicultural Malaysia on a small scale*. (Doctoral Thesis). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No: 594858).
- Marangoz, G. (2014). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algısı*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 383917).
- Mazı, A. (2018). *Öğretmenlerin çokkültürlülük algılarının incelenmesi: Hatay ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 511976).
- McFeeters, B. B. (2019). *Multicultural education*. Salem Press Encyclopedia: Author.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2019a). *Avrupa yeterlilikler çerçevesi*. <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/avrupa-yeterlilikler-cercevesi> adresinden alınmıştır.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2019b). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*. <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/turkiye-yeterlilikler-cercevesi> adresinden alınmıştır.
- Metin, Ş. (2017). Investigation of the practices in learning centers of pre-school education institutes. *Turkish Journal of Education*, 6(1), 1-16.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim kitabı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alınmıştır.
- Mullins, S. L. (1990). Social studies for the 21st century: Recommendations of the national commission on social studies in the schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED329484).
- NAEYC. (2009). *NAEYC Standards for early childhood professional preparation programs*. <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/ProfPrepStandards09.pdf> adresinden edinilmiştir.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. <http://www.ncate.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/ncate-standards-2008.pdf?la=en> adresinden alınmıştır.
- Newman, S., Morris, G., & Streetman, H. (2012). Elder- child interaction analysis: An observation instrument for classrooms involving older adults as mentor, tutors, or resource persons. *Intergenerational Programs: Understanding What We Have Created içinde* (Edt: Valerie S. Kuehne). (pp. 129- 1489. Routledge, Taylor and Francis Group: New York and East Sussex.
- Ng, C.S.M., Chai, W., Chan, S.P. & Chung, K.K.H. (2021). Hong Kong preschool teachers' utilization of culturally responsive teaching to teach Chinese to ethnic minority students: a qualitative exploration. *Asia Pasific Journal of Education*, 1-20.
- Novianti, R. & Garzia, M. (2020). Parental engagement in children's online learning during covid-19 pandemic. *Journal Of Teaching And Learning In Elementary Education*, 3(2), 117-131
- OBADER (2013). *Okul öncesi eğitim ile bütünleştirilmiş aile destek programı*. https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qwl_j6kEpNkJ:https://anaokulu.cu.edu.tr/_/file/OBADER_2013.pdf+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr adresinden alınmıştır.
- Oktay, A. (2013). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Onur Sezer, G. & Bağçeli Kahraman, P. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 550-560.
- Özcan, A.S. (2018). *Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No:502207).
- Özer, Ö. & Akgül, D. (2021). Oyuncak seçiminde ebeveynlerin cinsiyet algısının satın alma niyeti üzerindeki etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(38), 5332 – 5353.

- Özhan, İ. (2006). *Farklılaşmanın özel görünümüleri olarak çokkültürlülük ve çokkültürcülük*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 186851).
- Özözen Danacı, M., Eran, N., Çetin, Z., Pınarcık, Ö. & Bahtiyar, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(2), 73-86.
- Özen-Uyar, R. & Yılmaz, M. M. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının oyuncak tercihleri: Eril, dişil, nötr oyuncaklar ve renkleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 467-480. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.62826-643149>
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak Kanada çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 55-70.
- Özyürek, A., & Aydoğan, Y. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin serbest zaman etkinliklerine ilişkin uygulamalarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 41- 58.
- Park, C. C. (2010). *Teaching and learning about racial and ethnic diversity in early childhood classrooms*. (Doctoral Thesis). Available from ProQuest Dissertations &Theses Global. (Order No: 3431658).
- Park, S. O. (2014). *Multicultural teaching competence of Korean early childhood educators during a period of rapid ethno-cultural diversification*. (Doctoral Thesis). Available from ProQuest Dissertations &Theses Global. (Order No: 3640832).
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.Ed) Ankara: Pegem.
- Pekdoğan, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 90-102.
- Polat, İ. & Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Popplewell, S. G. (2010). *Are we there yet? An analysis of multicultural content in the early childhood education specialization textbooks used by one university's teacher preparation program*. (Doctoral Thesis). Available from ProQuest Dissertations &Theses Global. (Order No: 3412641).
- Pourdavood, R.G. & Yan, M. (2020). Becoming critical: In-service teachers' perspectives on multicultural education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 112-135.
- Ramazan, O., Arslan Çiftçi, H. & Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213-233.
- Ramsey, P.G. (2018). *Çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretme: Çocuklar için çokkültürlü eğitim*. (Yıldız, T.G., çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

- Saggie, F. N. & Bayyurt, Y. (2018). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sağiroğlu, A. Z. (2017). Geçici koruma statüsündeki bireyler. Baloğlu, M., Göv, E. ve Bağrıaçık, T. (Ed.). *Rehberlik hizmetleri kılavuz kitabı* içinde. (s. 46-63). Ankara.
- Sağlam, H.İ. & İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Samuels, V. J. (1994). *Teacher beliefs and classroom practices regarding a curriculum that is multicultural and antibias*. (Doctoral Thesis). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No: 9518440).
- Say, Ö. (2017). Çokkültürlülük kavramı ve anlamın çokluğu. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 29-39.
- Sazlı, E.K. (2019). *Anasınıfı ve bağımsız anaokullarında bulunan öğrenme merkezlerinin öğretmen görüşlerine ve gözleme dayalı olarak incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 602554).
- Schoorman, D. (2012). Reconceptualizing teacher education as a social justice undertaking: underscoring the urgency for critical multiculturalism in early childhood education, *Childhood Education*, 87(5), 341-344, doi: 10.1080/00094056.2011.10523210
- Serttaş, G. (2019). *Okul öncesi dönemde çok kültürlü eğitim uygulamaları çalışmalarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.
- Steffani, S. A. (1992). *Curriculum-based English and Spanish vocabulary assessment: A culturally- and linguistically-fair response to culturally biased assessment*. (Doctoral Thesis). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No: 9313318).
- Strateji Geliştirme Başkanlığı (2018). *Örgün eğitim istatistikleri*. https://sgb.meb.gov.tr/.../06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf adresinden alınmıştır
- Swadener, E. (1988). Implementation of education that is multicultural in early childhood settings: A case study of two day care programs. *The Urban Review*, 20(1), 8-27.
- Şahin, S. & Ateş, A. (2019, Haziran). *Okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlülük algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. VIth International Eurasian Educational Research Congress, Sözlü bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Taş, C. (2019). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve ders kitaplarında çok kültürlülük: 1998 – 2017 sosyal bilgiler ders kitaplarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 538966).
- Taştekin, E., Bozkurt Yükçü, Ş., İzoglu, A., Güngör İ., Işık Uslu A.E. & Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-20.

- Temiz, Z. & Cin, F.M. (2017). Okul öncesi eğitimde cinsiyet eşitliği üzerine betimsel bir çalışma. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 940-965.
- Thorman, A. E. (2002). *An evaluation of the impact of anti-bias curriculum practices on prejudicial racial attitudes among children attending Head Start*. (Doctoral Thesis). Available from ProQuest Dissertations &Theses Global. (Order No: 3059649).
- Turaşlı, N.K. (2012). Intercultural approach in early childhood education. *Journal of Education and Future*, 1, 37-47.
- United Nations. (2019). *Universal declaration of human rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> adresinden alınmıştır.
- Unutkan, Ö.P. & Önder, A. (2006, Mayıs). *Çok kültürlü eğitime bir örnek: Hindistan'ı 5-6 yaş çocuklarına ülke ve kültür olarak tanıtan bir eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. II. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Sözlü Bildiri, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Unutkan-Polat, Ö. (2007). Çin'i ülke ve kültür olarak 5-6 yaş çocuklarına tanıtan eğitim programının etkisinin deneysel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 155-162
- Uzun, E. M. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 274513).
- Varışlı, B. & Gültekin, T. (2020). Yaşlı ayrımcılığının pandemi hali: COVID-19 sürecinde kuşaklararası etkileşimin dönüşümü. *Turkish Studies*, 15(4), 1227-1237. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44376>
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32.
- Yakışır, A.N. (2009). *Bir modern olgu olarak çokkültürlülük*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 249784).
- Yanmış, M. & Kahraman, B. (2013). Gençlerin dini ve etnik kimlik algısı: Diyarbakır örneği. *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, 8(2), 117-153.
- Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zeka düzeyleri ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 25(5), 1941 - 1956
- Yenlin Miranda, L. (2008). *Beliefs and practices of anti-bias curriculum in early childhood settings*. (Doctoral Thesis). Available from ProQuest Dissertations &Theses Global. (Order No: 3340733).
- Yıldırım, B. (2021). Preschool education in Turkey during the covid-19 pandemic: A phenomenological study. *Early Childhood Education Journal*, <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01153-w>

- Yükçü, Ş.B. & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442-466.
- Zain, A., Basir, J.M. & Mustafa, M.C. (2020). Malaysian preschool children global readiness in diversity and multiculturalism knowledge. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development* 9(4), 164-175.
- Zwain, S. A. M. (2017). *Parent perspectives on support for children's racial and ethnic identity in early childhood programs and preschools*. (Master Thesis). Available from ProQuest Dissertations &Theses Global. (Order No: 10278870).
- Walters, N (2007). *A study of the influence of selected demographic variables on the perceptions of teachers regarding success of students in kindergarten*. (Doctoral Thesis). Available from ProQuest Dissertations &Theses Global. (Order No: 3317519).
- Wastington, E. D. (2003). The multicultural competence of teachers and challenge of academic achievement. D. B. Pope Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu & R. L. Toporek (Eds.), *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology* içinde. California: Sage Publications.
- Wikipedia. (2021). *Diyarbakır*. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Diyarbak%C4%B1r> adresinden alınmıştır.
- Wise, A. & Velayutham, S. (2009). Introduction: Multiculturalism and everyday life. *Palgrave Macmillan*, 29(4), 1-17.
- Wong, W. I., & Hines, M. (2015). Effects of gender color-coding on toddlers' gender-typical toy play. *Archives of Sexual Behavior*, 44(5), 1233-1242. <https://doi.org/10.1007/s10508-014-0400-5>

EKLER**EK-1: Etik Kurul Kararı**

EK-2: Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

EK-3: Aydınlatılmış Onam Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Çokkültürlülük Açısından Değerlendirilmesi” adıyla, Ayten ATEŞ tarafından 18.11.2020-30.06.2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: : Resmi ve özel bağımsız anaokullarında çalışan anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitime ve farklılıklara saygıya yönelik görüşleri ile sınıflarındaki fiziksel ortam ve öğrenme merkezlerinde çokkültürlü eğitime yer verme durumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma **O Tez çalışması**

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Diyarbakır ilindeki MEB’e bağlı resmi ve özel bağımsız anaokulları

Araştırma Uygulaması: O Anket

O Görüşme

O Gözlem

O.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: Ayten ATEŞ

İletişim Bilgileri:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza

Katılımcı Adı-Soyadı

Telefon Numarası:

EK-4: Görüşme Soruları

Çokkültürlülük ve Farklılıklara Saygı Uygulamaları Konusunda Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Görüşme Soruları

Çalıştığı Okul:

Öğretmenin Yaşı:

Cinsiyet:

Çalıştığınız Yaş Grubu:

Nerede doğup büyüdüünüz? (Yerleşim Birimi):

Mezun Olduğunuz Yükseköğretim Kurumu:

Mesleki Kıdeminiz:

Bulunduğunuz Okuldaki Çalışma Süreniz:

Sınıfınızdaki Çocukların Ailelerinin Sosyo-ekonomik Düzeyi:

Alt () Orta-alt() Orta() Orta-üst() Üst ()

1. Daha önce çokkültürlülük kavramını duydunuz mu? Sizce ne olabilir?
2. Sınıfınızda çokkültürlülüğü dikkate alarak düzenlemeler yapar mısınız?
 - a. (Cevap evetse) Sınıfınızda çokkültürlülüğe yönelik nasıl düzenlemeler yaparsınız?
 - b. (Cevap hayırsa) Sınıfınızda çokkültürlü eğitim uygulamalarını tercih etmemenizde etkili olan düşünceniz nedir?
3. Hazırladığınız ve uyguladığınız planlarda çokkültürlü eğitime yer veriyor musunuz?
 - a. (Cevap evetse) Hazırladığınız ve uyguladığınız planlarda çokkültürlü eğitime nasıl yer veriyorsunuz?
 - b. Hangi eğitim materyallerini ve araçlarını tercih ediyorsunuz?
 1. Bu araçları nasıl kullanıyorsunuz?
 - c. (Cevap hayırsa) Hazırladığınız ve uyguladığınız planlarda çokkültürlü eğitime yer vermemenizde etkili olan düşünceniz nedir?

4. Hazırladığınız ve uyguladığınız planlarda farklılıklara saygı konularına yer veriyor musunuz?
 - a. (Cevap evetse) Hazırladığınız ve uyguladığınız planlarda farklılıklara saygı konusuna nasıl yer veriyorsunuz?
 - b. Hangi eğitim materyallerini ve araçlarını tercih ediyorsunuz?
 1. Bu araçları nasıl kullanıyorsunuz?
 - c. (Cevap hayırsa) Hazırladığınız ve uyguladığınız planlarda farklılıklara saygı konusuna yer vermemenizde etkili olan düşünceniz nedir?
5. Sınıfınızda farklı kültürel alt yapılardan gelen çocuklar var mı?
 - a. Planlama ve uygulamada bu çocukların kültürüne ilişkin hangi çalışmaları (bilgi toplama, araştırma yapma vb.) yaparsınız?
 - b. Bu çocukların okula ve akranlarına uyumu için neler yapıyorsunuz?
 - c. Bu çocukları eğitim etkinliklerine dâhil ederken hazırladığınız planda bu çocuklara göre nasıl değişiklik veya düzenleme yapıyorsunuz?
 - d. Uzaktan eğitim sürecinde bu çocuklarla ilgili hangi uygulamaları yapıyorsunuz?
 - e. Farklı kültürel alt yapıdan gelen çocukların aileleriyle aile katılım etkinlikleri yapıyor musunuz?
 1. Bu etkinlikleri hangi sıklıkta ve nasıl uyguluyorsunuz?
 2. Bu velilerden okuldaki etkinliklere katılmayanlarla iletişim kurmak için neler yapıyorsunuz? (Hangi aile katılım etkinliklerini kullanıyorsunuz?)
 3. (Cevap hayırsa) Farklı kültürel alt yapıdan gelen çocukların aileleriyle aile katılım etkinlikleri yapmamanızda etkili olan düşünceniz nedir?
6. Sınıfınızda özel gereksinimli çocuk/çocuklar (kaynaştırma öğrencisi) var mıdır?
 - a. Sınıf ortamınızı (fiziksel ortam) bu çocuk/çocuklar açısından uygun (engelli dostu) olarak görüyor musunuz? Neden?
 - b. Sınıfınızı engelsiz ortama dönüştürmeye yönelik neler yapıyorsunuz?
7. Sınıfınızda cinsiyet dağılımı nasıldır?
 - a. (Cinsiyet dağılımında belirgin bir farklılık varsa) Bu durum sınıfınız için etkinlik seçmenizde ve oyun oynatmanızda bir farklılık oluşturdu mu?

8. Hazırladığınız planlar ve eğitim etkinliklerinde çocukların yaşlılarla olan ilişkilerine yönelik etkinlikler yapıyor musunuz? Neler yapıyorsunuz?
 - a. Pandemi süreciyle birlikte çocukların yaşlılarla olan ilişkilerinde bir değişiklik gözlemlediniz mi?
9. Pandemi süreci ile birlikte sınıfınızda çokkültürlülük ve farklılıklara saygıya ilişkin yaptığınız planlamalarda ve düzenlemelerde nasıl değişiklikler oldu?
 - a. Etkinliklerde kültürel çeşitliliğe ilişkin hangi çalışmaları yapıyorsunuz?
 - b. Sınıfınızda bulunan farklı kültürden, sosyoekonomik düzeyden ve gereksinim grubundan gelen çocukların; maske, mesafe ve temizlik tedbirlerine uyabilmeleri için nasıl bir yol izliyorsunuz?
 - c. Özel gereksinimli çocuklar, farklı kültürler, cinsiyet farklılıkları vs. bağlamında nasıl uygulamalar yapıyorsunuz?
 - d. Yüz yüze eğitim ile pandemi sürecini kıyasladığınızda çocukların farklı kültürleri ve kültürel çeşitliliği öğrenmeleri konusunda sizce hangi süreç daha etkilidir? Bu düşüncenizin sebepleri nelerdir?
 - e. Planlarınızda bu konuya yer vermiyorsanız bunda etkili olan düşünceniz nedir?
 - f. Evinde bilgisayar ya da telefon olmayan öğrencinizin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında nasıl bir yol izliyorsunuz?
 - g. EBA' da ya da diğer dijital platformlarda çocuklarla etkileşim kurarken ya da canlı derslerinizi oluştururken hangi zaman dilimini kullanıyorsunuz? Bunun temel sebepleri nelerdir?
10. Pandemi sürecinde kazanımları verirken hangi tema ve konulara ağırlık verdiniz?