



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

ÇOKKÜLTÜRLÜ ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMI'NIN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN
UYGULAMALARI VE ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ROLÜNÜN İNCELENMESİ

Hazal Begüm ÜNAL

Doktora Tezi

Ankara, 2025



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

ÇOKKÜLTÜRLÜ ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMI'NIN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN
UYGULAMALARI VE ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ROLÜNÜN İNCELENMESİ
INVESTIGATING THE ROLE OF MULTICULTURAL TEACHER EDUCATION PROGRAM IN
PRESCHOOL TEACHERS' PRACTICES AND CHILDREN

Hazal Begüm ÜNAL

Doktora Tezi

Ankara, 2025

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Hazal Begüm ÜNAL' ın hazırladığı “Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı'nın Okul Öncesi Öğretmen Uygulamaları ve Çocuklar Üzerindeki Rolünün İncelenmesi” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Berrin AKMAN	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU	İmza
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Ebru AKTAN	İmza
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN	İmza
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Selda ARAS	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 01 / 07 / 2025 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu araştırmanın amacı, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların bulunduğu sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı'nın öğretmen uygulamalarına olan katkısını incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle yürütülmüş ve bütüncül tek durum desenine göre yapılandırılmıştır. Çalışma grubu, sınıflarında geçici koruma altındaki Suriyeli çocuk bulunan ve belirlenen ölçütlere göre seçilen iki okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. ÇÖEP, beş günlük sekiz oturumdan oluşan bir program olarak tasarlanmıştır. Veri toplama sürecinde, eğitim öncesinde öğretmenlerin sınıflarında iki hafta süreyle gözlemler yapılmış, ardından öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca sınıf içindeki akran tercihlerini belirlemek amacıyla sosyometri tekniği uygulanmış; çocukların yetişkin, akran ve materyallerle olan etkileşimlerini değerlendirmek için Öğretmenlerin Rutin Katılımları Değerlendirme Ölçeği (STARE) kullanılmıştır. Eğitim programının ardından öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları altı hafta boyunca Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları Gözlem Formu ile izlenmiş; bu sürecin sonunda öğretmenlerle yeniden görüşmeler yapılmış ve sosyometri çalışması tekrarlanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, ÇÖEP'nin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinde olumlu yönde değişim sağladığı görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf ortamında kültürel çeşitliliği yansıtan fiziksel düzenlemelere yer verdikleri, geçici koruma altındaki çocukların ilgi, ihtiyaç ve kültürel özelliklerini dikkate alarak uygulamalarını bu doğrultuda uyarladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen-çocuk etkileşimlerinde olumlu yönde gelişmeler olduğu, olumsuz etkileşimlerin azaldığı tespit edilmiştir. Çocuklar arası etkileşimlerde de geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların akranları tarafından daha fazla tercih edilmeye başlandığı, olumlu sosyal-duyuşsal davranışlarda artış yaşandığı gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin ÇÖEP'nı içerik açısından yeterli bulduğu hem program içeriği hem de uygulayıcı açısından oldukça olumlu değerlendirdiği ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine anlamlı katkılar sağladığı ortaya konulmuştur.

Anahtar sözcükler: erken çocukluk eğitimi, mülteci çocuklar, çokkültürlü eğitim, öğretmen eğitimi, etkileşim



Abstract

The present study investigates the impact of the Multicultural Teacher Training Program, designed to address the needs of preschool teachers working in classrooms that include Syrian children under temporary protection, on teachers' instructional practices. Employing a qualitative case study approach within a holistic single-case design, the study involved two preschool teachers selected based on predetermined criteria. The program comprised eight sessions delivered over five consecutive days. Data collection prior to the intervention included two weeks of systematic classroom observations, semi-structured interviews, a sociometric assessment of peer preferences, and the application of the Scale of Teacher Assessment for Routine Engagement (STARE) to evaluate children's interactions with adults, peers, and materials. Following the program, teachers' practices were systematically monitored for six weeks using the Multicultural Education Practices Observation Form, after which post-intervention interviews and the sociometric assessment were repeated. Data were analyzed through content analysis. The findings reveal that the program fostered positive shifts in teachers' perceptions of multicultural education. Teachers implemented physical arrangements that reflected cultural diversity and adapted their pedagogical practices to address the interests, needs, and cultural backgrounds of children under temporary protection. Improvements in teacher-child interactions were observed, with a decline in negative exchanges. Furthermore, Syrian children were more frequently selected by peers, accompanied by an increase in positive socio-emotional behaviors. Overall, the program was deemed effective in both content and delivery, providing substantial contributions to teachers' professional growth.

Keywords: early childhood education, refugee children, multicultural education, teacher training, interaction

Teşekkür

Bu tez, yalnızca akademik bir sürecin değil; aynı zamanda uzun soluklu bir inanç, sabır, dayanışma ve sevgi yolculuğunun ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu yolculuk boyunca yanımda olan, bana güç veren, ilham kaynağı olan tüm kadınlara gönülden teşekkür ederek başlamak istiyorum.

Öncelikle, sevgili danışmanım Doç. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu'na en içten şükranlarımı sunuyorum. Sadece akademik danışmanım değil, aynı zamanda bu uzun yolculukta her zaman yanımda olan, güvenini ve sevgisini esirgemeyen, her duygumu paylaşan bir yol arkadaşı oldunuz. Bana olan inancınız, koşulsuz desteğiniz ve tertemiz kalbiniz bu süreci benim için anlamlı ve sürdürülebilir kıldı. Nasıl bir öğretmen/akademisyen/danışman olmam gerektiğini bana yaşayarak öğrettiğiniz için çok çok teşekkür ederim.

Doktora sürecimin başlangıcından itibaren yoluma eşlik eden ve hem akademik donanımı hem de zarif duruşuyla bana örnek olan ilk doktora tez danışmanım Prof. Dr. Tülin Güler Yıldız'a teşekkür ederim. Rehberliğiniz, vizyonunuz ve sıcak yaklaşımınız bu yolculukta bana ilham verdi ve her zaman iyi ki dedirtti.

Tez izleme komitemde yer alan, akademik yolculuğum boyunca desteğini, bilgisini ve kalbini yanımda hissettiğim, içtenliğiyle beni her zaman yüreklendiren Prof. Dr. Ebru Aktan'a da gönülden teşekkür ederim. Güzel kalbiniz, samimiyetiniz ve çocuklara fayda sağlamak için yaptığınız gönüllülüğünüze şahit olmak hem bir akademisyen olarak hem de bir kadın olarak bana umut ve güç verdi.

Yine tez izleme komitemde yer alan, akademik titizliğiyle bana çok değerli katkılar sunan Doç. Dr. Selda Aras, yıllardır birlikte çalışmaktan büyük bir memnuniyet duyduğum, fikirlerine her zaman güvendiğim bir akademisyen olarak, varlığınızla yoluma ışık tuttuğunuz için ne kadar teşekkür etsem az.

Tez jürimde yer alarak sürece anlam ve değer katan, her daim destekleyici yaklaşımıyla beni cesaretlendiren Prof. Dr. Berrin Akman'a minnettarım. Bilgi birikiminiz, şefkatiniz ve alanın duayenlerinden biri olarak verdiğiniz katkılar, kendime olan inancımı arttırdı. Hacettepe Üniversitesi'ne geldiğim ilk günden beri sizden çok şey öğrendim. Ve öğrenmeye devam edeceğimden eminim canım hocam.

Geç tanışmış olsak da tez sürecine anlamlı katkılar sunan, duruşu, anlayışı ve içtenliğiyle beni etkileyen Prof. Dr. Fatma Tezel Şahin'e tez jürimde olduğu için çok teşekkür ederim. Kendime çizdiğim yolu görmeniz ve daha emin adımlarla ilerlememi sağlayan yaklaşımınız benim için çok kıymetli.

Bu süreçte bana eşlik eden, yoldaşlıklarıyla hem akademik hem de duygusal anlamda yanımda olan iki çok kıymetli dostuma özel olarak teşekkür etmek istiyorum. Can dostum Dr. Nilüfer Kuru... Hacettepe'de başlayan ve farklı şehirlerde devam eden dostluğumuz ve sizinle birlikte çalışmak benim için çok değerli. Bana benden çok inandığın, her zaman bir telefon kadar yakın olduğun ve desteğini asla esirgemediğin için ne kadar şanslı olduğumu anlatmam mümkün değil. Canım kankim Dr. Esmâ Eroğlu... Herşey bir koordinatörlükle başlamıştı, iyi ki öyle olmuş. Seni tanımış olmak, senin kankin olmak benim için her zaman bir onur. Yanımda olduğun, beni anladığın ve asla yalnız olmadığımı hissettirdiğin için çok teşekkür ederim.

Araştırmama gönüllü olarak katkı sunan değerli okul öncesi öğretmenlerine, sınıflarındaki çocuklara ve ailelerine içtenlikle teşekkür ederim. Bu çalışmanın temelini oluşturan samimi paylaşımları ve katkıları benim için çok kıymetliydi.

Ve elbette... Hayatımın her döneminde yanımda olan, gücümün köklerini oluşturan aileme sonsuz teşekkür ederim. Her zaman yanımda olan, sevgisiyle beni sarıp sarmalayan ve hayatımda gördüğüm en güçlü kadın olan güzel anneme, ne istersem isteyeyim bana yardım edebilmek için elinden geleni yapan kardeşlerime ve bu yolculuk boyunca en büyük motivasyon kaynağım olan canım kızım Melis'e... Varlığınız, sevginiz, sabrınız ve desteğiniz olmasaydı bu yolculuk eksik kalırdı. İyi ki varsınız.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz	iii
Abstract	v
Teşekkür	vi
Tablolar Dizini	xi
Şekiller Dizini	xiii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xiv
Bölüm 1 Giriş	1
Çokkültürlü Eğitimde Öğretmenlerin Rolü	3
Problem Durumu	9
Araştırmanın Amacı ve Önemi	11
Araştırma Problemi	13
Sayıtlılar	13
Sınırlılıklar	13
Tanımlar	13
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	15
Çokkültürlü Eğitim	15
Gelişime Uygun Uygulamalar	26
Etkileşim	28
İlgili Araştırmalar	34
Bölüm 3 Yöntem	53
Araştırmanın Deseni	53
Araştırmanın Çalışma Grubu	54
Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı Tanıtımı	57
Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı Özellikleri, İlkeleri, Hedefleri ve Hedef Davranışları	60

Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı Oturumlarının Tanıtımı	63
Veri Toplama Araçları.....	68
Veri Toplama Süreci.....	71
Verilerin Analizi.....	76
Geçerlik ve Güvenirlik	78
Araştırma Etiği.....	79
Araştırmacının Rolü.....	80
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	84
4.1.Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	86
4.2.Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimle İlgili Sınıf İçi Uygulamalarına Yönelik Bulgular	93
4.3.Öğretmenlerin Sınıflarındaki Etkileşimlere Yönelik Bulgular.....	116
4.4.Öğretmenlerin ÇÖEP Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	152
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	156
Sonuçlar	156
Öneriler	158
Kaynaklar.....	161
EK-A: Demografik Bilgi Formu	182
EK-B: Gönüllü Katılım Formu	183
EK-C: Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları Gözlem Formu.....	186
EK-Ç: Öğretmen Görüşme Formu	189
EK-D: Sosyometri Tablosu	190
EK-E: Öğretmenlerin Rutin Katılımları Değerlendirme Ölçeği (STARE)	191
EK-F: Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu	195
EK-G: STARE Kullanım İzni	196
EK-Ğ: Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu Kullanım İzni.....	197
EK-H: ÇÖEP Belirtke Tablosu (Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre)	198

EK-I: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	200
EK-İ: MEB Uygulama İzni	201
EK-J: Etik Beyanı.....	202
EK-K: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	203
EK-L: Dissertation Originality Report	204
EK-M: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	205



Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Veri Toplama Araçları</i>	71
Tablo 2 <i>Görüşme Takvimi</i>	74
Tablo 3 <i>Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı Takvimi</i>	75
Tablo 4 <i>Gözlem Takvimi</i>	76
Tablo 5 <i>Ö1'in Sınıfındaki ÇÖEP Öncesi ve Sonrası Olan Fiziksel Düzenlemeler</i>	98
Tablo 6 <i>Ö2'nin Sınıfındaki ÇÖEP Öncesi ve Sonrası Olan Fiziksel Düzenlemeler</i>	101
Tablo 7 <i>Öğrenme Süreci ve Etkinlik Boyutuna Yönelik Frekansları ve Sıklık Ortalamaları (Olumlu)</i>	106
Tablo 8 <i>Öğrenme Süreci ve Etkinlik Boyutuna Yönelik Frekans ve Sıklık Ortalamaları (Olumsuz)</i>	108
Tablo 9 <i>Öğretmen Çocuk Etkileşimine Yönelik Frekans ve Sıklık Ortalamaları (Olumlu)</i>	122
Tablo 10 <i>Öğretmen Çocuk Etkileşimine Yönelik Frekans ve Sıklık Ortalamaları (Olumsuz)</i>	124
Tablo 11 <i>Ö1'in Sınıfındaki Çocukların Oyun Oynamayı En Çok Tercih Ettiği Çocuk İle İlgili Ön Sosyometri Verileri</i>	130
Tablo 12 <i>Ö1'in Sınıfındaki Çocukların Oyun Oynamayı En Çok Tercih Ettiği Çocuk İle İlgili Son Sosyometri Verileri</i>	131
Tablo 13 <i>Ö1'in Sınıfındaki Çocukların Oyun Oynamayı En Az Tercih Ettiği Çocuk İle İlgili Ön Sosyometri Verileri</i>	132
Tablo 14 <i>Ö1'in Sınıfındaki Çocukların Oyun Oynamayı En Az Tercih Ettiği Çocuk İle İlgili Son Sosyometri Verileri</i>	133
Tablo 15 <i>Ö2'nin Sınıfındaki Çocukların Oyun Oynamayı En Çok Tercih Ettiği Çocuk İle İlgili Ön Sosyometri Verileri</i>	134
Tablo 16 <i>Ö2'nin Sınıfındaki Çocukların Oyun Oynamayı En Çok Tercih Ettiği Çocuk İle İlgili Son Sosyometri Verileri</i>	135
Tablo 17 <i>Ö2'nin Sınıfındaki Çocukların Oyun Oynamayı En Az Tercih Ettiği Çocuk İle İlgili Ön Sosyometri Verileri</i>	136
Tablo 18 <i>Ö2'nin Sınıfındaki Çocukların Oyun Oynamayı En Az Tercih Ettiği Çocuk İle İlgili Son Sosyometri Verileri</i>	137
Tablo 19 <i>Çocuk-Çocuk Etkileşimine Yönelik Frekans ve Sıklık Ortalamaları (Olumlu)</i>	139

Tablo 20 *Çocuk-Çocuk Etkileşimine Yönelik Frekans ve Sıklık Ortalamaları (Olumsuz)*

..... 141



Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Eğitimde İletişim ve Etkileşim Süreci</i>	30
Şekil 2 <i>Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli Aşamaları</i>	58
Şekil 3 <i>Öğretmen Görüşmelerinin Kod Haritası</i>	85
Şekil 4 <i>Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimle İlgili Görüşleri Kod Haritası</i>	87
Şekil 5 <i>Öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulamaları Kod Haritası</i>	94
Şekil 6 <i>Öğrenme Süreci ve Etkinlik Boyutuna Yönelik Gözlem Sonuçları (Olumlu)</i>	105
Şekil 7 <i>Öğrenme Süreci ve Etkinlik Boyutuna Yönelik Gözlem Sonuçları (Olumsuz)</i>	107
Şekil 8 <i>Etkileşim Kod Haritası</i>	116
Şekil 9 <i>Öğretmen-Çocuk Etkileşimine Yönelik Gözlem Sonuçları (Olumlu)</i>	121
Şekil 10 <i>Öğretmen-Çocuk Etkileşimine Yönelik Gözlem Sonuçları (Olumsuz)</i>	123
Şekil 11 <i>Öğretmen-Çocuk Etkileşimine Yönelik STARE Sonuçları (Ö2-F)</i>	125
Şekil 12 <i>Öğretmen-Çocuk Etkileşimine Yönelik STARE Sonuçları (Ö1-J)</i>	126
Şekil 13 <i>Çocuk-Çocuk Etkileşimine Yönelik Gözlem Sonuçları (Olumlu)</i>	138
Şekil 14 <i>Çocuk-Çocuk Etkileşimine Yönelik Gözlem Sonuçları (Olumsuz)</i>	140
Şekil 15 <i>Çocuk-Çocuk Etkileşimine Yönelik STARE Sonuçları (Ö2-F)</i>	142
Şekil 16 <i>Çocuk-Çocuk Etkileşimine Yönelik STARE Sonuçları (Ö1-J)</i>	143
Şekil 17 <i>Çocuk-Materyal Etkileşimine Yönelik STARE Sonuçları (Ö2-F)</i>	144
Şekil 18 <i>Çocuk-Materyal Etkileşimine Yönelik STARE Sonuçları (Ö1-J)</i>	145
Şekil 19 <i>Etkileşime Yönelik STARE Sonuçları (Etkileşimin Karmaşıklığı) (Ö2-F)</i> ..	146
Şekil 20 <i>Etkileşime Yönelik STARE Sonuçları (Etkileşimin Karmaşıklığı) (Ö1-J)</i> ...	147

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

UNHCR: United Nations High Commissioner for Refugees

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PICTES: Promoting Integration of Syrian Children into Turkish Education System

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

UNDP: United Nations Development Programme

ÇÖEP: Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı

DAP: Developmentally Appropriate Programme

NAEYC: National Association for the Education of Young Children

Bölüm 1

Giriş

Küreselleşme süreci, toplumsal yapıda önemli dönüşümlere yol açarak sosyal ilişkilerin ulusal sınırları aşmasını ve uluslararası düzeyde etkileşimlerin artmasını beraberinde getirmiştir. Bu gelişmeler hem devletler hem de bireyler arasında kültürel etkileşimlerin yoğunlaşmasına neden olmuş ve çokkültürlü bir yaşam biçiminin kaçınılmaz hale gelmesine zemin hazırlamıştır. Bireyin kimliğinin oluşumunda belirleyici bir unsur olan kültür; insana özgü değerleri, bireyler arası etkileşimleri ve her türlü maddi ve manevi öğeyi bünyesinde barındıran dinamik bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır (Ergin & Ermeğan, 2011). Günümüzde küreselleşmenin etkileri, eğitim sistemleri üzerinde giderek daha belirgin bir şekilde hissedilmektedir. Modern toplum yapısı içerisinde bireylerden, farklı kültürel gruplarla iletişim kurmaları ve bu etkileşimlerde hoşgörülü ve olumlu tutumlar sergilemeleri beklenmektedir. Bu bağlamda, gelişmiş ülkeler eğitim alanındaki sorunlara çözüm arayışlarında çokkültürlü eğitime de önemli bir yer ayırmakta, bu yaklaşımı eğitim politikalarının ayrılmaz bir parçası haline getirmektedirler (Cirik, 2008).

Çokkültürlülük, bir toplumdaki kültürel çeşitliliğin var olması durumu olarak tanımlanırken, çokkültürcülük ise dil, din, etnik köken, kimlik, cinsel yönelimler gibi çeşitliliklerin bir arada, herhangi bir kültürün baskısı ya da baskınlığı olmadan, bireylerin istediği hayatı yaşamasına yönelik bir yaklaşım olarak ele alınmıştır (Çakır Demirhan, 2014). Çokkültürcülük, bir toplumda var olan kültürel çeşitliliğin tanınmasını ve bu farklı kültürel yapıların varlıklarını sürdürebilecekleri, gelişebilecekleri uygun siyasal ve toplumsal koşulların oluşturulmasını esas alır. Bu anlayış doğrultusunda çokkültürcülüğün temel amacı, kültürel farklılıkları ortadan kaldırmak ya da bastırmak değil; aksine, bu farklılıkların korunmasını ve güçlendirilmesini desteklemektir (Reitz, 2009). Bu destekleme sürecinde belirleyici araçlardan biri ise eğitimidir. Çokkültürlülük kavramı; ırk, etnik köken, dil, cinsiyet, cinsel yönelim, yaş, engellilik durumu, sosyal sınıf, eğitim düzeyi, dini inanç ve diğer kültürel farklılıklara ilişkin duyarlılık geliştirilmesini ifade etmektedir (Banks, 2013). Bu doğrultuda çokkültürlü eğitim; bir düşünce

sistemi, bir kavramsal çerçeve, bir eğitim reform hareketi ve aynı zamanda süreklilik arz eden dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Banks & Banks, 2010). Amerika Birleşik Devletleri bağlamında ise çokkültürlü eğitim; demokratik değerler ve inançlar temelinde şekillenen, bağımsız bir dünya düzenini ve kültürel açıdan farklı toplulukların bir arada yaşayabildiği çoğulcu bir yapıyı benimseyen bir öğrenme ve öğretme yaklaşımı olarak ortaya çıkmıştır (Bennett, 1999).

Kültüre duyarlı olmak, etnik ve ırksal çeşitliliği olan bireylerle etkili iletişim kurmak için gerekli bilgi, beceri, saygı ve bu kişilere karşı uygun olmayan davranışları fark etmeyi barındırmaktır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin farklılıkları değerli görmeleri ve saygı duymaları kapsayıcı bakış açısıyla çocukların sosyal öğrenme ve gelişimlerini desteklerken çocukların ihtiyaç duyduğu destek ve bakımı sağlayabileceklerini savunmaktadır. Kültüre duyarlı öğretmenler olabilmek için insan davranışları hakkında kendi önyargıları ve çıkarımlarının farkında olması, çalıştıkları gruba özel özellikler hakkında bilgi sahibi olması ve çalıştıkları farklı kültürel alt yapılara sahip olan çocuklara uygun stratejileri kullanabilmesi gerekmektedir. Bunlar çokkültürlülüğe yönelik farkındalık, bilgi ve beceriler olarak değerlendirilmektedir. Kültüre duyarlı öğretmenlerin en önemli görevlerinden birisi hiçbir çocuğun yanlış anlaşılmadığı ve her çocuğun öğretmenin inançları ve düşüncelerine rağmen en iyi bakım ve eğitimi aldığı ortamlar sağlamaktır (Han & Thomas, 2010).

Çokkültürlü eğitim bağlamında olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması, farklı kültürel geçmişlere sahip çocukların eğitime eşit katılımını destekleyen temel bir unsur olarak görülmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde öğretmenlerin tüm öğrencilere karşı sıcak, destekleyici ve kapsayıcı yaklaşımlar sergilemesi, çocukların hem duygusal hem de akademik gelişimlerini olumlu yönde etkiler (Khalfaoui ve ark., 2021). Öğrencilerin isimlerinin bilinmesi, öğretmenlerin ilgili ve açık iletişim kuran bir tutum benimsemesi, sınıf kurallarının net bir biçimde ifade edilmesi ve tüm çocuklara yönelik yüksek beklenti taşınması gibi etkileşim temelli pedagojik uygulamalar, çokkültürlü sınıflarda aidiyet, güven ve saygı duygusunu

güçlendirmektedir (Hamre & Pianta, 2007; Howes ve ark., 2011; Johnson ve ark., 2013; Klem & Connell, 2004; Morris ve ark., 2013; Myers & Sheddield, 2009).

Sınıf iklimini etkileyen bir diğer önemli unsur, çocuklar arasındaki akran etkileşimleridir. Açık diyalog ve karşılıklı saygıya dayalı arkadaşlık ilişkileri, sosyal uyumu güçlendirmenin yanı sıra çatışmaları azaltarak öğrenme ortamının güvenli ve kapsayıcı bir yapıya kavuşmasına katkı sağlar (Fink & Hughes, 2019; Kim, 2014, 2016; Williford ve ark., 2014). Sınıfların küçük akran grupları şeklinde yapılandırılması, çocuklar arasında etkileşim fırsatlarını artırmakta ve kültürlerarası empatiyi desteklemektedir (Howes ve ark., 2011; Kim, 2014; Williford ve ark., 2014). Ayrıca, paylaşımına açık materyallerin kullanımı ve sınıfta kültürel çeşitliliği temsil eden kitap, görsel ya da kaynakların bulunması, çocukların hem kendi kimliklerini onaylamasına hem de farklı kültürlerle ilgili farkındalık geliştirmesine imkân tanımaktadır (Bennett ve ark., 2017; Kim, 2016; McNally & Slutsky, 2018).

Tüm bu süreçlerin etkili biçimde yürütülmesi için öğretmenlerin sadece sınıf içi uygulamalarda değil, ailelerle olan ilişkilerde de güvene dayalı bir etkileşim kurmaları gerekmektedir. Özellikle kültürel olarak dezavantajlı gruplardan gelen ailelerle kurulan yakın, şeffaf ve karşılıklı saygıya dayalı ilişkiler, çocukların öğrenme sürecine daha aktif ve desteklenmiş biçimde katılmalarını sağlar (Howes ve ark., 2013; McNally & Slutsky, 2018; Rios-Gonzalez ve ark., 2019; Souto-Manning & Swick, 2006). Bu bağlamda çokkültürlü eğitimde etkileşim; sadece öğretmen-çocuk ya da çocuklar arası ilişkilerle sınırlı kalmamakta, aile ve okul arasında kurulan bağlarla daha bütüncül bir öğrenme deneyimine dönüşmektedir (Khalfaoui ve ark., 2021).

Çokkültürlü Eğitimde Öğretmenlerin Rolü

Günümüzün kültürel açıdan çeşitlenen okul ortamlarında, çokkültürlü eğitimin etkili biçimde uygulanabilmesi öğretmenlerin bu alandaki farkındalık, bilgi ve becerilerine doğrudan bağlıdır. Çokkültürlü eğitim yalnızca öğrencilerin kültürel farklılıklarının tanınması değil, aynı zamanda bu farklılıkların pedagojik sürece entegre edilmesi anlamına gelir. Bu noktada öğretmenlerin rolü, yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı olmayan; sosyal adalet, eşitlik ve

kapsayıcılık ilkeleri doğrultusunda dönüşüm yaratma sorumluluğunu da içeren çok boyutlu bir işleve sahiptir (Akkari & Radhouane, 2022). Öğretmenlerin entelektüel, ahlaki ve akademik kapasiteleri, daha adil ve kültürlerarası duyarlılığı yüksek okul ortamlarının inşasında merkezi bir konumdadır. Çokkültürlü eğitimin etkili olabilmesi için öğretmenlerin yalnızca mesleki beceriler değil, aynı zamanda kültürel farkındalık ve öz-yansıtma becerileri de geliştirmeleri gerekir. Cherng ve Davis (2019), çokkültürlü farkındalığı öğretmenlerin sınıflarındaki kültürel çoğulculuğa ilişkin duyarlılık, farkındalık ve rahatlık düzeyleri olarak tanımlar. Bu farkındalık; öğretmenlerin farklı öğrenci gruplarına nasıl yaklaştıklarını, hangi pedagojik stratejileri tercih ettiklerini ve sınıf içi etkileşimleri nasıl yönettiklerini şekillendiren profesyonel bir yeterliliktir. Araştırmalar, kültürel farkındalığı yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerle daha güçlü ilişkiler kurduklarını ve öğrenme sürecinde daha kapsayıcı bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir (Cherng & Davis, 2019).

Ancak öğretmenlerin çokkültürlü farkındalık düzeyleri homojen değildir. Cherng ve Davis'in (2019) bulguları, Siyah ve Latin kökenli öğretmen adaylarının, Beyaz meslektaşlarına kıyasla daha yüksek farkındalık düzeyleri sergilediğini, Asya kökenli Amerikalı öğretmen adaylarının ise daha düşük düzeylerde farkındalık bildirdiğini ortaya koymuştur. Bu durumun, "Model Azınlık" stereotipi gibi yapısal etkenlerle ilişkili olabileceği ifade edilmektedir. Öğretmenlerin taşıdıkları kültürel varsayımlar ve önyargılar, öğrencilerin akademik kapasitelerine dair beklentilerini ve sınıf içi etkileşim biçimlerini etkileyerek, öğrenme sürecinde eşitsizlik yaratma potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kendi inanç ve tutumlarını sorgulamalarını teşvik eden eleştirel pedagojilere ihtiyaç duyulmaktadır (Akkari & Radhouane, 2022).

Çokkültürlü eğitimde öğretmenlerin üstlendiği temel sorumluluklardan biri, kültürel ve etnik çeşitliliği bir problem değil, pedagojik zenginlik olarak görebilme kapasitesidir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin kültürel farklılıkları göz ardı etmek yerine, bunları eğitim içeriğine entegre etmelerini gerektirir. "Renk körlüğü" gibi tüm öğrencilere eşit davranıldığını iddia eden yaklaşımlar, kültürel farklılıkları yok sayarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını göz ardı edebilir

ve çokkültürlü eğitimin özüne zarar verebilir (Akkari & Radhouane, 2022). Öğretmenlerin öğrencilerin geçmiş deneyimlerini ve kimliklerini tanıması, bu farkları pedagojik sürecin bir parçası olarak değerlendirmesi gerekir. Bu noktada “Pygmalion etkisi”, yani öğretmenlerin öğrencilere dair beklentilerinin öğrenci performansını şekillendirmesi de dikkate alınmalıdır.

Çokkültürlü eğitimde etkili öğretim uygulamaları arasında kültürel olarak ilgili pedagojilerin kullanımı öne çıkmaktadır. Kültürel olarak ilgili pedagojiler; öğrencilerin akademik başarılarını desteklemeyi, kültürel yeterliliklerini geliştirmeyi ve onları sosyal düzeni eleştirel biçimde sorgulamaya teşvik etmeyi amaçlar (Akkari & Radhouane, 2022). Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler, sosyo-kültürel yapıların bireysel deneyimler üzerindeki etkilerine duyarlı, yüksek beklentiye sahip ve yapılandırmacı öğretim stratejileri kullanan bireylerdir. Öğrencilerin yaşamlarına, diline ve öğrenme biçimlerine yönelik bilgi sahibi olmak, öğretmenlerin kültürel olarak uygun öğretim stratejileri geliştirmesine ve anlamlı öğrenme ortamları oluşturmaya olanak tanır.

Bu bağlamda, eleştirel çokkültürlü vatandaşlık eğitimi de öğretmenlerin dönüştürücü rollerini güçlendiren önemli bir yaklaşımdır. Eleştirel çokkültürlü vatandaşlık yaklaşımı, öğrencilerin sosyal adalet, eşitlik ve demokrasi gibi temel değerlere eleştirel bakış açısı geliştirmelerini ve marjinalleştirilmiş grupların perspektiflerini tanımalarını teşvik eder (Castro, 2014). Öğretmenler bu süreçte yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda sosyal değişim için harekete geçen, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini destekleyen dönüşüm ajanları olarak konumlanır. Öğretmenlerin önyargılarını sorgulaması, sınıf içinde kültürlerarası yaklaşmayı teşvik edecek pedagojik ortamlar yaratması bu dönüşümün temelini oluşturur (Akkari & Radhouane, 2022).

Bu süreçte öğretmen eğitimi programlarının rolü belirleyicidir. Öğretmen adaylarının çoğu, sosyal bilgiler öğretimi, vatandaşlık ve kimlik konularında önceden şekillenmiş görüşlerle öğretmenlik programlarına gelir. Bu görüşlerin eleştirel pedagojilerle yeniden yapılandırılması, çokkültürlü vatandaşlık, tarihsel düşünme ve sosyal adalet gibi kavramlarla tutarlı bir çerçeve kazandırılması gereklidir (Castro, 2014). Ayrıca, öğretmen eğitim programlarının açık bir

vizyonla, kültürel farkındalığı geliştiren stratejileri içerecek biçimde yapılandırılması önemlidir. Farklı kültürel kökenlerden gelen öğretmenlerin katkılarının değerli olduğu unutulmamalı, ancak yalnızca bu öğretmenlere çözüm üretme yükü yüklenmemelidir (Villegas & Irvine, 2010; Akkari & Radhouane, 2022).

Sonuç olarak, çokkültürlü eğitimde öğretmenlerin rolü; çeşitliliği tanıyan, öğrencilerin kimliklerini değerli gören, kültürel olarak duyarlı öğretim stratejileri geliştiren ve sosyal adaleti merkeze alan bir öğretim anlayışı geliştirmekle şekillenmektedir. Bu rol, öğretmenlerin sadece pedagojik değil, aynı zamanda kapsayıcı bir şekilde etik, politik ve toplumsal bir sorumluluk taşıdığını da göstermektedir.

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir (UNESCO, 2005). Kapsayıcı eğitimin temel amacı, eğitim ortamlarında karşılaşılan farklı özelliklere yönelik önyargı ve olumsuz tutumlardan kaynaklanan ayrımcılığı ortadan kaldırmaktır. Tüm çocukların ayrımcılığa uğramadan nitelikli eğitim alması için uygun koşulları yaratmak ve gerekli önlemleri almak kapsayıcı eğitimin temel koşuludur (Eğitim Reformu Girişimi, 2016b).

Türkiye’de kapsayıcı eğitim bağlamında yalnızca özel gereksinimli çocukların eğitimi MEB mevzuatında kapsamlı biçimde düzenlenmiştir; ancak cinsel yönelim, cinsiyet, dil, din, etnik köken ve sosyoekonomik durum bakımından kapsayıcı eğitimi destekleyecek kapsamlı bir düzenleme olduğunu söylemek güçtür (ERG, 2016a). ERG (Eğitim Reformu Girişimi) ve UNICEF’ in kapsayıcı eğitime yönelik yürüttükleri çalışmaların sonucunda Türkiye’de kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliğini artırmak için, çocuk, öğretmen ve velilere yönelik bilgilendirme çalışmaları, programı kapsayıcı eğitimi destekleyecek şekilde düzenleme ve öğretmenlere eğitim verme olarak belirlenmiştir (ERG, 2016b). MEB’in kapsayıcı eğitimle ilgili öğretmen eğitimleri planlaması, yaşanan güçlükleri kaldırmaya yönelik adımlar olarak değerlendirilebilir.

UNICEF ve MEB iş birliği ile hazırlanan Kapsayıcı Eğitim Projesi, 3 faz halinde uygulanmıştır. İlk aşamada geçici koruma altındaki Suriyeli öğretmenlerin eğitimine

odaklanılmıştır. İkinci aşamada sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlere eğitim verilmiş ve toplamda 105 binden fazla öğretmene destek verilmiştir. Son aşamada ise Erciyes Üniversitesi ve UNICEF desteği ile kapsayıcı eğitim odaklı 10 modül geliştirilmiştir (MEB, 2018). Kapsayıcı eğitimle ilgili bu gelişmeler sürerken çokkültürlülük bağlamında Türkiye’de tarihi, politik ve felsefi çalışmalar 90’lı yılların ortalarında başlamış (Ergil, 1995; Tacar, 1996) olsa da çokkültürlü eğitime yönelik çalışmalar 2000’li yılların başında başlamıştır (Sözen, 2005; Kanık, 2006; Korkmaz, 2009).

Ülkemizde yapılan çokkültürlü eğitime yönelik araştırmalar incelendiğinde genellikle öğretmen ya da öğretmen adaylarının tutumları, görüşleri ya da öğretmenlerin yaşadıkları sorunların ne olduğuna odaklanıldığı görülmektedir (Onur-Sezen & Bağçeli- Karaman, 2017; Çoban, Güney- Karaman & Doğan, 2010; Sağlam & İlksen- Kanbur, 2017; Başar, Akan & Çiftçi, 2018; Başarır, 2012; Demirçelik, 2012; Karadağ, 2015). 2005-2014 yılları arasında çokkültürlü eğitime yönelik yapılan çalışmaların içerik analizinden elde edilen bulgulara göre araştırma desenlerinin betimsel araştırma ya da durum çalışması olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda; bu araştırmalarda tutum, bilgi düzeyi, farkındalık, beceri düzeyi, öz yeterlik gibi konular çalışıldığı görülmüştür (Günay & Aydın, 2015). İncelenen bu araştırmaların daha çok mevcut durumu betimlemeye yönelik gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Çokkültürlülüğe yönelik tutumların belirlendiği nicel araştırma sonuçları öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik olumlu algılarının olduğunu ve öğretmenlerin sınıflarındaki farklı kültürlerden gelen çocuklara yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermektedir (Toprak, 2008; Taştekin ve ark., 2016; Yaşar- Ekici, 2017; Bulut & Sarıçam, 2016; Akçaoğlu, 2017). Ancak göçmen veya mülteci çocuklarla ilgili olarak Türkiye’deki mevcut durumun daha derinlemesine incelendiği nitel araştırmalar bu çocukların, ailelerin ve öğretmenlerin pek çok zorluk yaşadığını göstermektedir (Erdem, 2017; Taştekin ve ark., 2016; Göktuna- Yaylacı, Serpil & Yaylacı, 2017; Mercan-Uzun & Bütün, 2016).

Sınıfında mülteci çocuklar olan sınıf öğretmenleriyle yapılan öğretmenlerin yaşadığı öğretimsel sorunlar ve çözümlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmada, öğretmenlerin ders

içeriğini mülteci çocuklara uygun hale getiremedikleri, öğretim stratejilerinde çocukların ihtiyaçlarına yönelik değişiklikler yapamadıkları ve bu konuda mesleki gelişime ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ders kitabı ya da Millî Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen görsel ve işitsel kaynakları kullandığı belirlenmiştir. Bu kaynaklar mülteci çocukları kapsayacak şekilde hazırlanmadığı için çocukların katılımı konusunda başarısız oldukları görülmüştür (Erdem, 2017). Taştekin ve ark.'nın (2016) yaptığı çalışmada ise Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülüğe yönelik olumlu tutum ve algılara sahip oldukları ancak uygulama noktasında yetersiz kaldıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla her iki çalışma da öğretmenlerin uygulamada eksiklikleri olduğunu ortaya koymuştur.

Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların yaşadıkları sorunların paydaşların gözünden incelendiği bir çalışmada ortaya konan sorunlardan birisinin okullarda yaşanan dışlanma olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin mülteci ya da sığınmacılarla çalışma konusundaki yeterliliklerinin düşük olduğu belirlenen bu araştırmada öğretmenlerin, göç süreçleri, temel göç kavramları, yerinden edilmiş çocukların psikolojik özellikleri ve sığınmacılarla eğitimin kendine özgü boyutları konularında gerekli bilgi, beceri ve farkındalığa sahip olmadıkları vurgulanmıştır (Göktuna- Yaylacı, Serpil & Yaylacı, 2017).

Okul öncesi kurumlarındaki geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların yaşadıkları sorunları ele alan bir diğer araştırmada ise çocukların Türkçeyi bilmemeleri ya da çok az bilmeleri Türk akranlarının ve onların ailelerinin sığınmacı çocuklara yönelik olumsuz tutumları olduğu ve psikososyal destek konularında problemler yaşadıkları belirlenmiştir (Mercan-Uzun & Bütün, 2016). Tüm bu nitel araştırmalar yapılan nicel araştırmaların sonuçlarıyla çelişkili durumlar olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazın incelemeleri sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü çocuklara yönelik duyuşsal tepkileri ne olursa olsun, sınıf içinde bu çocuklara yönelik nasıl eğitim verecekleri, eğitim programlarında ve eğitim ortamlarında düzenleme yapamamaları ve nasıl düzenleme ve uyarlama yapmaları gerektiğine yönelik bilgi eksiklikleri olduğu belirlenmiştir.

Problem Durumu

Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nde (2016) nitelikli eğitim, eşitsizliklerin kalkması, barış ve adalete yönelik hedeflere ulaşabilmek için, öğretmenlerin farklılıklara saygı, çokkültürlülük gibi konularda yeterli olması gerekmektedir. Bu sayede hem verilen eğitimin kalitesi artar ve hem de çocuklar eşitlik, adalet, barış gibi değerleri doğru bir şekilde içselleştirip hayatlarına entegre edebilirler. Dünyaya, çevreye, insana saygı duyan ve değişiklik yaratmak için somut adımlar atan yetişkinler yetiştirebilmek için çocukla etkileşim kuran her bireyin bu değerlere sahip olması gerekmektedir (United Nation Development Programme, 2016).

Nitelikli eğitim; gelişmekte olan bazı ülkelerde yoksulluk ve savaş gibi nedenler yüzünden hala eğitime erişmekte ve devam etmekte eşitsizlikler söz konusudur. Eğitimin sürdürülebilirlik için en güçlü araçlardan birisi olduğuna olan inanç doğrultusunda, 2030 yılına kadar çocukların üniversiteye kadar ücretsiz eğitime erişmesi, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kalkması, mesleki eğitime eşit erişim sağlanması gibi hedefler belirlenmiştir. Bu hedeflere herkes için kapsayıcı ve nitelikli eğitim başarıldığında ulaşılabileceği düşünülmektedir. Eşitsizliklerin kalkması; giderek artan gelir eşitsizliğinin azaltılması için cinsiyet, ırk, etnik kökene bakmaksızın herkesin ekonomik katılımını destekleyen politikaların benimsenmesi hedeflenmiştir. İnsanların güven içinde göç ve hareket etmesinin sağlanması da eşitsizliklerin azaltılmasına destek sağlayacağı düşünülmektedir (UNDP, 2016).

Sürdürülebilir kalkınmanın en önemli öncüllerinden birisi barış, adalet ve hukukun üstünlüğünün kabul edilerek ülkelerin yönetimlerini sağlamasıdır. Dünyada birçok ülkede refah ve barış süreklilik arz ederken, bazı bölgelerde şiddet, çatışma, insan hakları ihlalleri devam etmektedir. Bu nedenle 2030 yılı hedefleri olarak şiddetin azaltılması, toplumların birlikte çalışmalarını sağlamak ve hukukun güçlendirilmesi belirlenmiştir (UNDP, 2016).

MEB 2023 Vizyonu'nda (2018) belirlenen erken çocukluk eğitimi amaçları arasında göçmen, geçici koruma altındaki ve mevsimlik tarım işçisi çocuklarla okulsuz köy ve köy altı yerleşim yerlerindeki çocukların bulunduğu okullarda hızlandırılmış, yoğun ve bir arada yaşamı

destekleyici programlar oluşturulması yer almaktadır. Bu da açıkça, kaliteli eğitime ulaşmada akranları kadar başarılı olamayan çocukların göz ardı edilmeyeceğinin göstergesidir.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) çocuklara yönelik farklılıklara saygı, farklı kültürleri tanıma gibi oldukça önemli kazanımları içinde barındırırken, bu kazanımların öğretmenler tarafından ele alınıp alınmadığı ya da ne şekilde alındığı gibi durumlar öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır.

Mültecilerin bir ülkede geçici değil, uzun vadeli olarak kaldıkları göz önünde bulundurulduğunda, eğitimin onların topluma uyum süreçlerinde temel bir rol oynadığı görülmektedir. Nitekim dünya genelinde mültecilerin bir ülkede ortalama kalış süresi 17 yıl civarındadır ve bu süre zarfında yeni kuşaklar doğmakta ve büyümektedir (Ferris & Winthrop, 2010). Eğitim, farklı etnik kökenlerden bireyler arasında etkileşim ve toplumsal bütünleşmeyi teşvik eden önemli bir araçtır (Coenders & Scheepers, 2003). Aynı zamanda, eğitim yoluyla mültecilerin yaşadıkları yabancılık hissi azalmakta ve kültürel uyum süreçleri daha sağlıklı bir şekilde gelişmektedir (Nicassio & Pate, 1984).

Geçici koruma altındaki Suriyelilerin sorunları üzerine hazırlanan bir raporda eğitim alanında yaşanan sorunlar; denklik işlemleri, uygulanacak eğitim programı, öğrencileri tanıma ve değerlendirme gibi konularda belirli bir standart olmadan çok hızlı bir şekilde öğrencilerin sınıflara alınması olarak açıklanmıştır. Aynı zamanda yerel yetkililerin bağımsız bir şekilde çözüm üretme çabaları da uygulamalarda farklılıklara ve sorunlara neden olmuştur (Karaca & Doğan, 2014).

Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyelilere yönelik toplumda farklı bakış açıları bulunmaktadır. Toplumun bir kesimi Suriyelileri savaştan kaçmak zorunda kalmış, yardıma muhtaç ve geçici misafirler olarak değerlendirirken, başka bir kesim ise olumsuz tutumlar sergilemektedir. Bununla birlikte, Türk vatandaşlarının Suriyelilere karşı geliştirdiği olumsuz yaklaşımlar, toplumsal düzeyde sosyal uyumu zorlaştırmakta ve gelecekte hayata geçirilmesi planlanan kamu politikalarının önünde bir engel oluşturmaktadır. Araştırma bulguları,

çalışmaya katılan öğrenciler arasında Suriyelileri tehdit olarak algılayanların oranının oldukça yüksek olduğunu göstermiştir (Uysal & Aydın-Çakır, 2020).

Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde ikamet eden geçici koruma altındaki öğrencilerin devlet okullarında eğitim almaya başlaması, öğretmenlerin geleneksel olarak tek kültürlü ve tek dilli sınıflarda görev yapmak üzere yetiştirilmeleri nedeniyle bir dizi pedagojik zorluğu da beraberinde getirmiştir. Göç sürecinin yarattığı travmatik etkiler, kültürel geçmişteki farklılıklar ve ortak bir dilin olmayışı gibi etkenler, mülteci çocukların okul ortamına uyum sağlamak için daha fazla çaba harcamalarını gerektirmektedir. Öte yandan, okullar da bu öğrencilerin farklı etnik kökenlere ve özel ihtiyaçlara sahip olmaları nedeniyle, çok yönlü eğitimsel gereksinimlere yanıt vermek durumunda kalmışlardır. Bu bağlamda, öğretmenler yalnızca akademik becerilerin kazandırılmasında değil; aynı zamanda öğrencilerin kültürel kodları tanımaları, dil edinimi süreçleri ve sosyal uyum açısından da kritik bir role sahiptirler (Şeker & Aslan, 2015). Bu nedenle öğretmen eğitimleri oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizdeki okul öncesi eğitim kurumlarında mülteci çocukların ve öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada Ünal & Durmuşoğlu (2025) öğretmenlerin lisans düzeyinde ya da hizmet içi eğitim kapsamında çokkültürlü eğitime yönelik herhangi bir eğitim almamış olmaları, sınıflarında farklı kültürlere yer verme konusundaki eksiklikleri ve farklı kültürden gelen çocuklara yönelik eğitim programında düzenlemeler yapamamaları önemli problemlerdendir. Bu sorunların çözümüne yönelik atılacak adımlardan en etkili ve önemli olanı ise öğretmenlere verilecek eğitimlerdir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ülkemizde sayısı giderek artan mülteci çocukların eğitim sistemine alınması, öğretmenlerin mülteci çocuklarla nasıl iletişim kuracağı, sınıf ortamına çocukları nasıl entegre edeceği, eğitim programını ve eğitim ortamını nasıl düzenleyip uyarlamalar yapacağı gibi durumlarla ilgili zorlanmasına ve yetersiz kalmasına sebep olmaktadır. Öğretmenin çokkültürlü çocuklara eğitim verme bağlamındaki yetersizlik algısı ise onun mesleki tutum ve motivasyonu üzerinde de olumsuz etkilere yol açmaktadır.

Yapılan bir araştırmada öğretmenler, mülteci çocukların eğitiminde kendilerini yeterli hissetmemekte, sınıf ortamında mülteci çocuklara yönelik düzenlemeleri yapmamakta ve mevcut programı mülteci çocukların eğitimi için yeterli görmemektedir (Kardeş & Akman, 2018). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik algı ve tutumları, çokkültürlü eğitimi nasıl uygulayacakları, sınıflarındaki farklılıkları öğretim sürecine ne kadar dahil edecekleri ile direkt olarak ilişkilidir (Sharma, 2005). Çokkültürlü yapıya sahip okullarda, farklı kültürel geçmişlere sahip öğretmenler ile öğrenciler karşılıklı etkileşim içerisinde öğrenme sürecini sürdürmektedir. Ancak bu çeşitlilik, zaman zaman kültürel farklılıklardan kaynaklanan çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle, eğitim ortamlarında kültürel farklılıkların bir engel olarak değil, zenginlik olarak görüldüğü ve her kültürün eşit derecede önemsendiği bir eğitim yaklaşımının benimsenmesi büyük önem taşımaktadır (Onur-Sezer & Bağçeli-Kahraman, 2017).

Bu araştırma, öğretmenlerin katılacakları Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı sayesinde mülteci çocuklarla birlikte tüm çocukların eğitiminde niteliği artırmayı amaçlamaktadır. Bu eğitim öğretmenlerin mülteci çocukların katılımını sağlamaya yönelik stratejileri daha iyi uygulayabilmeleri ve bu çocukların kültürlerini kabul etme, farklılıklara saygı, kültürel farklılıklara yönelik farkındalık oluşturacak etkinlikler düzenleme, uyarlamalar yapma ve çocuklar arası etkileşimi destekleme durumlarına yönelik görüş ve uygulamalarının geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırma sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçlarına yönelik Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı'nın (ÇÖEP) hazırlanması öğretmenlerin çocuklara karşı doğru yaklaşımlar benimsemesi açısından da önemlidir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi ve becerilerinin sınıf içindeki uygulamalarına yansması çocukların sosyal kabulünün artırılması ve entegrasyonunun sağlanması adına da çok önem taşımaktadır.

Araştırma Problemi

Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı okul öncesi öğretmenlerine ve çocuklara nasıl katkı sağlamıştır?

Alt Problemler

a. ÇÖEP sonrasında öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerinde nasıl değişiklikler ortaya çıkmıştır?

b. ÇÖEP sonrasında öğretmenlerin çokkültürlülüğe yönelik sınıf içi uygulamalarında nasıl değişiklikler ortaya çıkmıştır?

c. ÇÖEP sonrasında sınıf etkileşimlerinde öğretmenler ve çocuklarda nasıl değişiklikler ortaya çıkmıştır?

d. Öğretmenlerin ÇÖEP hakkındaki görüşleri nelerdir?

Sayıtlılar

Nitel araştırmaların doğası gereği sayıtlılardan bahsetmek anlamlı değildir (Merriam & Tisdell, 2016). Bu nedenle araştırma sürecinde herhangi bir sayıtlıdan bahsedilmemiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma eğitime katılan 2 okul öncesi öğretmeni ve sınıflarındaki çocuklarla, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla ve araştırmada yapılan gözlemler sırasında sınıf içindeki öğretmen uygulamalarıyla sınırlıdır. Ayrıca öğretmen eğitim programı sonrası öğretmenlere araştırmacı tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Tanımlar

Çokkültürlülük: Irk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, özel gereksinimli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel tercih ve diğer kültürel farklılıklar konusunda bir duyarlılığın geliştirilmesidir (Banks & Banks, 2010).

Çokkültürlü eğitim: Tüm çocukların güçlü bir özgüven hissi geliştirmeleri, farklı kültürel geçmişlerden olan insanlar için empati kurmayı keşfetmeleri ve en üst potansiyellerini

gerçekleştirebilmeleri için adil fırsatlar sağlayan kapsayıcı öğretme/öğrenme sürecidir (Banks & Banks, 2010).

Türkiye'deki Suriyeliler: Türkiye'ye yurtdışından gelen kişiler için kullanılan terimler ulusal ve uluslararası hukuk sisteminden dolayı farklı ifadeler kullanılmaktadır. Türkiye'ye gelen Suriyelilerin hukuki statüsü göçmen, mülteci ya da sığınmacı değil, "geçici koruma altındaki kişiler" olarak geçmektedir (Fansa, 2021).

Geçici Koruma Altındaki Kişiler: 2014 yılında çıkarılan "Geçici Koruma Yönetmeliği" Türkiye'de kayıtlı olan Suriyelilere "geçici koruma" statüsü altında farklı bir koruma tanımlamaktadır.

Duyuşsal tepkiler: Bireylerin duygusal durumlarını, tutumlarını ve değerlerini yansıtan tepkilerdir. Bu tepkiler, bireyin çevresindeki olaylara, insanlara veya durumlara karşı geliştirdiği duygusal tutumları içerir. Bloom'un Taksonomisi'nde, bu tepkiler, bireyin öğrenme sürecindeki duygusal yanıtlarını ve tutumlarını anlamaya yönelik önemli bir ölçüt olarak kabul edilir. (affective domain, affective responses)

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Çokkültürlü Eğitim, Gelişime Uygun Uygulamalar ve Etkileşimle ilgili araştırmanın kuramsal temelinden bahsedilmiş ve ardından konu ile ilgili ulusal ve uluslararası ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü eğitim, tüm çocukların sağlıklı bir özsaygı geliştirmelerine, farklı kültürel kökenlere sahip bireylerle empati kurma becerisi kazanmalarına ve bireysel potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmelerine olanak tanıyan kapsayıcı bir öğretme ve öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Tiedt & Tiedt, 1995). Bir başka tanıma göre ise çokkültürlü eğitim; ırkçılık karşıtı, yaygın ve kapsayıcı bir yaklaşım benimseyen, sosyal adalet ilkelerine dayalı ve eleştirel bir eğitim anlayışıyla yürütülen bir okul reformu sürecidir (Nieto, 1996). Bu pedagojik yaklaşım, farklılıklar temelinde ortak bir anlayış geliştirmeyi, karşılıklı saygıyı ve çokkültürlü toplumlarda kültürel çoğulculuğun teşvik edilmesini esas almaktadır (Wilson, 1996).

Farklılıklara sahip bireylerin farklı özelliklerinden (ırksal, fiziksel, bedensel, cinsel, dilsel, dinsel, kültürel) dolayı yaşadığı olumsuzlukların, ayrımcılıkların ve acı tecrübelerin minimuma inmesini sağlamak çokkültürlü eğitimin amaçlarından. Bu bağlamda tüm çocuklar için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı, insanların kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayarak toplumu zenginleştirmesini ve farklılıkların bütün vatandaşlara kendi kültürlerini yaşamak için zengin fırsatlar sunduğunu düşündürmeyi hedefler (Banks, 2013; Banks & Banks, 2010; Aydın,2013).

Toplumsal uyumun temelini oluşturan farklılıklara saygı, eşitlik, adalet, empati, kabul ve anlayış gibi değerlere odaklanan çokkültürlü eğitim, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme süreçleri ile günlük yaşam deneyimleri arasında anlamlı bağlar kurarak akademik başarılarını artırmayı hedefler. Ayrıca, küreselleşmenin etkisiyle farklı kültürlerin iç içe geçtiği, teknolojik

ilerlemelerle şekillenen günümüz dünyasında bireylerin etkin bir şekilde yer alabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma işlevi de taşımaktadır (Taştekin ve ark., 2016).

Banks (2010) çokkültürlü eğitimin, kız ve erkek çocuklarının birlikte eğitim aldığı, sosyal sınıf, ırk ya da etnik grup gibi farklılık ve sosyal çeşitlilik içeren ortamlarda yapılması gerektiğini savunmaktadır. Nieto (2000) ise çokkültürlü eğitimi ırkçılık karşıtı eğitim olarak tanımlamakta ve tüm çocuklar için uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü bu fikrin temelinde ırkçılık karşıtı eğitimin farklı etnik ve kökene sahip olan çocuklar için eşitliği sağlarken bir yandan da ırkçılığı önleyebilecek en temel eğitim biçimi olduğu düşüncesi yatmaktadır. Çokkültürlü eğitime ilişkin tanımlar bütünsel olarak ele alındığında, insan haklarına duyarlılık, kültürel farklılıklara açık ve olumlu yaklaşım, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, kültürel çeşitliliği yansıtan öğrenme ortamlarının oluşturulması ile farklı perspektiflerin ve düşüncelerin analiz edilebilmesine olanak tanıyan unsurlar içerdiği görülmektedir (Cirik, 2008). Bu bileşenleri bünyesinde barındıran çokkültürlü eğitim anlayışı, ülkelerin sosyokültürel dinamikleri doğrultusunda geliştirildiğinde; etnik kimlikleri ön plana çıkarmak yerine, kültürel çeşitliliği ortak bir insanlık mirası olarak gören ve farklı kültürlerle bu kültürlerin temsilcilerine saygı temelinde yaklaşan bakış açılarını bireylere kazandırmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğini yaygınlaştırması, bireylerin eleştirel düşünme yetilerini desteklemesi ve toplumsal önyargıların azaltılmasına katkı sunması açısından, çokkültürlü eğitim toplumsal barışa ve demokratik değerlere önemli katkılar sağlamaktadır (Yazıcı, Başol & Toprak, 2009).

Çokkültürlü eğitimin amaçları, daha kapsayıcı bir perspektiften ele alındığında bireylerin hem kendilerini hem de çevrelerini anlamalarına yönelik çok boyutlu hedefleri içermektedir (Derman-Sparks, 1989). Bu hedefler arasında bireyin olumlu bir öz kimlik geliştirmesi, farklılıklara ve değişime uyum sağlayabilmesi, aidiyet duygusu kazanması, empati kurma becerisi edinmesi ve karşılıksız yardımlaşma isteği geliştirmesi yer almaktadır. Ayrıca bireyin kendi değerlerinin yanı sıra başkalarının değerlerine de saygı duyması, toplumsal cinsiyet, cinsel yönelim ve bireysel yeteneklere karşı duyarlılık göstermesi, adaleti ayırt edebilmesi ve adaletsizliğe karşı durma cesareti kazanması çokkültürlü eğitimin temel

hedefleri arasındadır. Bu yaklaşım aynı zamanda bireylerin önyargılı düşünce kalıplarını sorgulamalarını, farklılıklara yönelik ayrımcı tutumlardan kaçınmalarını, etkili dinleme alışkanlıkları geliştirmelerini ve problem çözme becerilerini artırmalarını da amaçlamaktadır. Bu kapsamlı hedefleri içeren çokkültürlü eğitimin; çocuklar arasında iş birliğini teşvik ettiği, farklı kültürel gruplara ve bu gruplardan gelen bireylere yönelik olumlu tutum geliştirilmesine katkı sağladığı, disiplin sorunlarını ve problem davranışları azalttığı görülmektedir. Ayrıca, kültürel kimliğine saygı duyulan çocukların özgüvenlerinde artış olduğu ve içinde bulundukları topluma uyum düzeylerinin yükseldiği belirtilmektedir (Banks, 2013).

Farklı Ülkelerdeki Okul Öncesi Eğitim Programlarında Çokkültürlü Eğitim

Dünyadaki farklı ülkelerin okul öncesi eğitim programlarında çokkültürlü eğitime yönelik bakış açıları incelenmiştir. Ancak bazı ülkelerde yapısı itibariyle eyaletler ya da bölgelere özgü programlar uygulandığı için sadece o ülkedeki belli bir bölgenin programı kapsamındaki çokkültürlü eğitime ilişkin bilgiler incelenmiştir. Çokkültürlü eğitim, farklılıklara saygı, kapsayıcı eğitim ya da önyargı karşıtı eğitime yönelik temalar bazı ülkelerin programlarında temel değerler olarak ele alınırken bazı ülkelerde okul öncesi eğitim amaçları arasında yer almaktadır.

İsveç

İsveç Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan temel değerler başlığında saygı ve dayanışmaya yönelik bazı vurgular vardır. Eğitim, insan haklarına ve İsveç toplumunun dayandığı temel demokratik değerlere saygıyı önemsemeli ve yansıtmalıdır. Anaokulunda çalışan herkes, insan yaşamının dokunulmazlığına, bireysel özgürlüğüne, tüm insanların eşit derecede değerli olduğuna, kadın- erkek eşitliğine ve insanlar arası dayanışmaya saygıyı teşvik etmelidir. Anaokulundaki hiçbir çocuk veya çocuğun ilişkili olduğu herhangi bir kişinin cinsiyeti, transseksüel kimliği veya ifade etme şekli, etnik kökeni, dini veya diğer inançları, engelliliği, cinsel yönelimi veya yaşı nedeniyle ayrımcılığa ya da herhangi bir kötü muameleye maruz bırakılmamalıdır. Eğitim, açık olma, insanların algılarındaki ve yaşam tarzlarındaki farklılıklara saygı ile nitelendirilmelidir. Çocuklara yaşamla ilgili konular hakkında farklı

şekillerde düşüncelerini yansıtmaya ve paylaşma fırsatı verilmelidir. İsveç toplumunun artan uluslararasılaşması, insanların kültürel çeşitlilikten kaynaklanan değerlerle yaşama ve bunları anlama yeteneklerine yüksek talepler getirmektedir. Anaokulu, çocukların çeşitliliğin değerini anlamalarını desteklemesi gereken sosyal ve kültürel bir buluşma yeridir. Bu bağlamda anaokulları farklı yaşam koşulları ve kültürleri hakkında farkındalık, diğer insanların koşullarını ve değerlerini anlama ve onlarla empati kurma yeteneğinin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Okul öncesi eğitim, çocukların ulusal azınlıkların dilleri ve kültürleri de dahil olmak üzere farklı dilleri ve kültürleri anlamalarının temelini oluşturmaktadır. Anaokulu, çocukları düşüncelerini ifade etmeye teşvik etmeli aynı zamanda bunun için gerekli ortam ve koşulları oluşturmaktadır. Çocukların görüşleri eğitime dahil edilmeli, kendi önkoşullarına göre kendi görüşlerini oluşturma ve seçim yapma fırsatı verilmelidir. Bu sayede, çocukların kendilerine güvenlerini geliştirmeleri, okul terkinin azalması ve kendi yetenek ve becerilerini sınıfa yansıtmaları sağlanabilir. Yerli Sami halkı da dahil olmak üzere ulusal azınlıklara mensup çocuklar, kendi ulusal azınlık dillerinde dil gelişimlerinde desteklenmeli ve kültürel bir kimlik geliştirmeleri için teşvik edilmelidir. Bu nedenle anaokulu, ulusal azınlıkların dillerini ve kültürlerini korumaya ve geliştirmeye yardımcı olmalıdır. Duymayan çocuklar, işitme engelli çocuklar ve başka nedenlerle işaret diline ihtiyaç duyan çocuklar için İsveç işaret dili kullanılarak dil gelişimi teşvik edilmelidir. Anadili İsveççe dışında olan çocuklara hem İsveççeyi hem de anadillerini geliştirme fırsatı verilmelidir. Anaokulunun görevi, kültürel mirasın (değerler, gelenekler ve tarih, dil ve bilgi) bir nesilden diğerine aktarılmasını ve geliştirilmesini içerir. Anaokulu ayrıca eğitimde farklı kültürlerin görünür olmasını da sağlamalıdır. Okul personeli, çocukların eğitim süreçlerine etkin katılım göstermelerini ve bu süreçlerde etkili olma becerilerini geliştirmelerini desteklemekle yükümlüdür. Bu doğrultuda, her çocuğun düşüncelerini farklı ifade biçimleriyle dile getirme hakkına saygı gösterilmesi; çocukların algı ve düşüncelerinin eğitimde dikkate alınarak ifade edilmesine olanak sağlanması önemlidir. Ayrıca çocukların bireysel sorumluluklarını üstlenmeleri ve akranlarıyla birlikte yaşama becerilerini geliştirmeleri teşvik edilmeli; cinsiyete dayalı herhangi bir ayrım gözetmeksizin tüm çocukların eğitime eşit katılımının ve kapsayıcılığın sağlanması gözetilmelidir. Bunun yanı sıra, çocukların katılım ve sorumluluk

bilinci temelinde, demokratik bir toplumun gerektirdiği hak ve yükümlülüklerle hazırlanması da okul personelinin temel sorumlulukları arasında yer almaktadır (Skolverket, 2018).

Kanada

Kanada Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların politika ve program geliştirme süreçlerinin merkezinde yer aldığı, ailelerin çocuk gelişimindeki belirleyici rolünün vurgulandığı ve çeşitliliğin kabulü ile eşitlik ve kapsayıcılığın temel ilkeler arasında bulunduğu bir yaklaşımı benimsemektedir. Program, güvenli, sağlıklı ve ilgi çekici öğrenme ortamlarının çocukların yaşam boyu öğrenme, gelişim, davranış, sağlık ve genel refahlarını şekillendirmede kritik bir rol oynadığını kabul ederken, oyun temelli öğrenmenin çocukların doğal merakları ve enerjileri doğrultusunda öğrenme süreçlerini desteklediğini savunmaktadır. Bu bağlamda, eğitimciler duyarlı ve özenli ilişkiler kurarak çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemede merkezi bir konumda yer alır. Çocuklar, sosyal, kültürel, dilsel, ekonomik ve coğrafi farklılıklara sahip toplulukların üyeleri olarak, öğrenmeye ve aidiyete yönelik güçlü eğilimleriyle toplumun eşit haklara sahip bireyleri olarak tanınmalıdır. Dil ve kültür, çocukların kimliğinin ayrılmaz birer parçası olarak değerlendirilmekte; okul öncesi programlar, çocukların kendi dilsel ve kültürel miraslarıyla gurur duymalarını teşvik edecek şekilde yapılandırılmalıdır. Özellikle First Nations, Métis ve Inuit (FNMI) çocuklarının erken yaşlardaki akademik ve sosyal başarılarının, erken dönem kültürel, ailesel ve toplumsal deneyimlerle birlikte kendi anadillerine maruz kalmalarıyla doğrudan ilişkili olduğunu kabul etmektedir (Council of Ministers of Education, 2014).

İsviçre

İsviçre Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların haklarını korumayı, toplum sağlığını desteklemeyi, sosyal ilişkileri güçlendirmeyi, göç olgusunu eğitim bağlamında ele almayı, özel eğitim gereksinimlerine yanıt vermeyi ve kurumlar arası iş birliğini teşvik etmeyi temel amaçlar olarak benimsemektedir. Program, İsviçre Federal Göç Komisyonu (EKM) ile Devlet Göç Sekreterliği (SEM) iş birliğinde yürütülen pilot çalışmalarla, özellikle erken yaşta entegrasyonu desteklemeye odaklanmıştır. Bu çalışmalar kapsamında, göçmen kökenli ebeveynler ve çocuklar için hizmetlere erişimi artırmak, eğitimcilerin kültürlerarası yeterliliklerini geliştirmek

ve topluluk düzeyinde kavramsal çerçeveyi güçlendirmek hedeflenmiştir. Okul öncesi eğitim politikası, çeşitliliğe değer vermeyi ve tanımayı esas alırken; tüm çocuklar için eşit fırsatlar sunma, karşılıklı saygıyı teşvik etme, çocuğun bireysel potansiyelini ön plana çıkarma ve kapsayıcı eğitimi temel ilkeler arasında saymaktadır. Ülkede kullanılan resmi dillere göre üç farklı kantonal bölge kapsamında farklı okul öncesi eğitim programları uygulanmakta olup, bu programlar ortak amaç ve ilkelere dayansa da yerel ihtiyaçlara uygun biçimde iki dilli eğitim modeliyle çeşitlenmektedir. Ayrıca çocuk bakım merkezlerinde Froebel, Waldorf, Montessori, Reggio Emilia, Önyargı Karşıtı Eğitim ve Kapsayıcı Eğitim gibi çeşitli pedagojik yaklaşımlardan beslenen program ilkeleri uygulanarak çocukların çok yönlü gelişimi desteklenmektedir (Faeh & Vogt, 2021).

Avustralya

Avustralya Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların güçlü bir kimlik geliştirmelerini, dünyayla bağlantı kurarak katkı sağlamalarını, fiziksel ve duygusal açıdan iyi oluş hallerini sürdürmelerini, özgüvenli ve katılımcı öğrenenler olmalarını ve etkili iletişim becerileri kazanmalarını hedefleyen beş temel öğrenme çıktısına dayanmaktadır. Bu çerçevede, çocukların gruplara ve topluluklara ait olma duygusu geliştirmeleri, karşılıklı hak ve sorumluluklara ilişkin farkındalık kazanmaları, çeşitliliğe saygı duymaları, adaletin önemini kavramaları ve çevreye karşı sosyal sorumluluk geliştirmeleri beklenmektedir. Eğitimciler, çocukların insanlarla ve çevreyle karşılıklı, eğlenceli ve saygılı ilişkiler kurabilecekleri ortamlar oluşturduklarında, çocuklar da bu etkileşimlere duyarlı biçimde yanıt vermektedir. Günlük rutinelere ve deneyimlere aktif katılım yoluyla çocuklar, iş birliği ve karar alma süreçlerine dâhil edilerek topluluk içinde yaşamayı öğrenmektedir. Çocukların insanlara, ülkelere ve çeşitli topluluklara olan bağlılıkları; ailelerinin ve yaşadıkları toplulukların değerleri, gelenekleri ve uygulamaları doğrultusunda şekillenmekte, bu da zamanla başkalarıyla olan etkileşim biçimlerini dönüştürmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin; çocuklara çeşitliliğe saygı duymayı deneyimleme fırsatları sunmaları, farklı dillere maruz kalmalarını sağlayarak dil çeşitliliğini desteklemeleri, çocukları diğer bireyleri dinleme ve farklı görüşlere saygı gösterme konusunda

teşvik etmeleri ve her çocuğun içinde bulunduğu topluluğun kültürünü, kültürel mirasını ve geleneklerini keşfetmelerine olanak tanımaları beklenmektedir (Australian Government Department of Education and Training, 2009).

Güney Kore

Güney Kore Okul Öncesi Eğitim Programı, çeşitliliğe değer veren, çocukların bütünsel gelişimini ve mutluluğunu merkeze alan, çocuk merkezli bir anlayışla yapılandırılmış olup, çocukların bağımsızlık ve yaratıcılık becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Oyun temelli etkinlikler üzerine kurulu bu program, çocuklar, aileler, öğretmenler, yerel halk ve eğitimden sorumlu müdürlükler arasında güçlü bir iş birliği zemininde şekillenmekte ve erken çocukluk eğitiminde kalite standartlarını sağlamayı hedeflemektedir. Programın temel ilkeleri; dünyaya, insanlara ve doğaya saygı, çocukların günlük yaşam alışkanlıkları, kültürel değerleri ve yaratıcılıklarının desteklenmesi, özerklik kazanımının teşvik edilmesi, çocukların ilköğretim ve ortaokula geçişine hazırlık, gelişimsel özelliklere uygun bireyselleştirilmiş eğitim ve eğitimin kalitesinin izlenmesi ve değerlendirilmesine dayanmaktadır. Program kapsamında beş temel öğrenme alanı tanımlanmıştır: sağlık, sosyal ilişkiler, ifade etme (sanat ve estetik), dil ve keşfetme/sorgulama. Bu bağlamda çocukların kendilerini tanımaları, sevmeleri, kendilerine değer vermeleri, duygularının farkında olmaları ve bu duyguları kontrol edebilmeleri teşvik edilmektedir. Ayrıca aileyle uyum içinde yaşama, yardımlaşma, komşularla olumlu ilişkiler kurma, başkalarını anlama ve saygı duyma, genel kurallara uyma, grup çalışması ve yardımlaşmaya değer verme gibi sosyal beceriler de eğitimin önemli hedefleri arasındadır. Program, çocukların yalnızca bireysel gelişimini değil, aynı zamanda sosyal olaylara duyarlılıklarını, çevreleriyle ilgilenmelerini, ekonomik farkındalıklarını, Kore'nin geleneksel kültürüne ve farklı kültürlere olan ilgilerini geliştirmeyi de amaçlamaktadır (Ministry of Education and Human Resources Development, 2007).

Finlandiya

Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programı, ayrımcı olmayan ve eşitlikçi bir yaklaşım benimseyerek, çocuğun yararını gözetmeyi, yaşama ve gelişme hakkını korumayı ve

çocukların görüşlerine değer vermeyi dört temel değer olarak esas almaktadır. Program, çocukların kendi kültürlerine, dillerine, dinlerine ve inançlarına saygıyı temel ilke olarak benimserken, eğitim amaçlarını çocuğun iyi olma halini desteklemek, her çocuğun bireyselliğine saygı göstermek, çocukların kendileriyle, başkalarıyla, farklı kültürlerle ve çevreyle olumlu ilişkiler kurmalarını teşvik etmek, bağımsızlıklarını geliştirerek karar alma süreçlerine katılımlarını sağlamak ve kabul gördüklerini hissettirmek üzerine yapılandırmıştır. Öğretmenlerin en önemli sorumlulukları arasında önceki kuşakların deneyimlerini ve kültürel mirasını çocuklara aktarmak ve çocukların, ailelerin ve topluluğun deneyimlerine saygı göstermek yer almaktadır. Anadili farklı olan ya da farklı kültürel geçmişe sahip çocuklar için erken çocukluk hizmetleri tanımlanmış olup, bu çocukların azınlık kültürleri desteklenerek çokkültürlü bir toplumda büyümeleri hedeflenmektedir. Erken çocukluk eğitimi çerçevesinde, çocukların anadilinin ve kültürel kimliğinin önemi vurgulanmakta; okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların kendi dillerini kullanmaları teşvik edilmekte ve kültürel değerlerin günlük etkinliklere entegre edilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda, çokkültürlü eğitimin sınıf ortamına yansıtılmasında tek bir yöntem bulunmamakta; öğretmenlerin yaratıcılıkları, motivasyonları ve isteklilikleri doğrultusunda, farklı kültürel geçmişlere sahip çocukların ihtiyaçlarına yanıt verebilecek yöntem ve teknikleri program içerisine entegre etmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, etnik kültürlere ilişkin derinlemesine bilgiye sahip olmaları ve bu bilgileri eğitim programına aktarabilecek yeterlilikte olmaları, çokkültürlü eğitimin etkili biçimde uygulanabilmesi açısından kritik önemdedir (National Research and Development Centre for Welfare and Health, 2004).

Yeni Zelanda

Yeni Zelanda, çokkültürlü toplumsal yapısı ve özgün erken çocukluk eğitim yaklaşımıyla dünya genelinde dikkat çeken ülkeler arasında yer almaktadır. Ülkenin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve uluslararası alanda tanınan *Te Whāriki* Okul Öncesi Eğitim Programı, erken çocukluk eğitiminde kapsayıcılığı temel alan bir anlayışla yapılandırılmıştır. Program, yaş, cinsiyet, kültürel geçmiş, özel gereksinimler, değerler, aile yapısı, sosyo-

ekonomik durum ve dini farklılıkları kapsayan çeşitliliği dikkate almakta; her çocuğun kendi yaşam deneyimi ve kapasitesine göre kabul görmesini ve çocukların aile, sınıf, okul ve toplum bağlarındaki ilişkilerine saygı gösterilmesini esas almaktadır. *Te Whāriki* dört temel amaç doğrultusunda şekillenen öğrenme çıktılarına dayanmaktadır: iyi olma hali, aidiyet, katılım ve iletişim. Bu bağlamda çocukların çevrelerindeki insanlarla, mekânlarla ve nesnelerle iletişim kurmaları; okulda önemli bir yere sahip olduklarını hissetmeleri; rutinler, gelenekler ve etkinliklere katılmaları; kabul edilen davranışları, sınırları ve başkalarının haklarına saygı göstermeleri beklenmektedir. Programın etkili biçimde uygulanmasında öğretmene önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin, çocukların öğrenme ve gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmaları; çocukların bireysel yeteneklerini, güçlü yönlerini, ilgi alanlarını ve öğrenme stillerini tanımaları; programın temelini oluşturan kuramsal yapıları ve amaçlarını bilmeleri; tüm çocukların kültürel ve dilsel çeşitliliğini destekleyerek kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmaları ve çocukların hem akranlarıyla hem de bireysel olarak öğrenmelerini desteklemeleri beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, çocukların öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebilmek için sürekli mesleki gelişimlerini sürdürmeleri programın başarısı açısından kritik önem taşımaktadır (Chapman ve ark., 2018)

Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim ve Mülteci Çocuklar

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (United Nations High Commissioners for Refugees-UNHCR) 2024 verilerine göre Türkiye’de kayıtlı yaklaşık 3.3 milyon mülteci bulunmaktadır. Bunların 3.1 milyonunu Suriyeli, 104 binini Afgan, 102 bin Iraklı, 9 bin İranlı, 6 bin Somalili ve yaklaşık 12 binini de bunların dışındaki ülkelerden gelen mülteciler oluşturmaktadır (UNHCR, 2024).

KONDA Araştırma ve Danışmanlık Şirketi tarafından 2011 yılında yapılan bir araştırmaya göre Türkiye’deki yetişkinlerin yaklaşık %22’si kendisini farklı etnik kökenli olarak tanımlamıştır. Suriye’den Türkiye’ye gelen yoğun göç sonrasında ise 25 Aralık 2019 tarihinden itibaren Türkiye’de toplam 3.5 milyon kayıtlı Suriyeli bulunmaktadır ve 0-9 yaş aralığındaki çocuklar bu sayının yaklaşık 1/3’ünü oluşturmaktadır (Mülteciler Derneği, 2019). 2014 yılında

Suriyeli çocukların yaklaşık %30'u eğitime erişebilirken, 2019 yılı verilerine göre bu oran %61,69'a çıkmıştır. Bu da 645 bin Suriyeli çocuğun Türk Eğitim Sistemi'ne katılmış olduğunu göstermektedir. Okul öncesi çağındaki 95 bin Suriyeli çocuktan ise yaklaşık 32 bini okul öncesi eğitime devam etmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Merkezi, 2019). Bir milyondan fazla okul çağı çocuğunun %40'ının eğitim hakkına erişememesi oldukça çarpıcı bir sonuçtur. Ancak eğitim hakkı elde eden çocukların sayısı da azımsanamayacak kadar çoktur ama bu çocukların eğitimine yönelik çalışmalar ne yazık ki geç başlamıştır.

Türkiye'nin her geçen gün etnik çeşitlilik açısından oldukça zenginleşmesine rağmen ulus-devlet yapısı gereği tek bir etnik gruptan oluşuyor gibi kabul edilmesi uzun bir süre boyunca hem ülke politikalarında hem de uygulamalarda bu yönde kararlar alınmasına yol açmıştır (Kaya & Aydın, 2014). Bu durum ise eğitim süreçlerinde farklı etnik grupların özel ihtiyaçlarının ya da gruba özgü farklılıklarının göz ardı edildiğinin düşünmesine sebep olabilir. Tüm bu sorunlar göz önüne alınarak, ülkemizde bir takım iyileştirme çalışmalarının yapıldığı da dikkat çekmektedir (UNICEF, 2019; PICTES, 2018; MEB, 2018).

Ülkemizde yaşanan yoğun göç ve bu göçün neden olduğu ihtiyaçlardan yola çıkarak MEB ve UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund), mülteci çocukların eğitime erişmesi için oldukça çaba göstermiş, iş birliği ile projeler hazırlamış ve kapsayıcı eğitimi öğretmenlere tanıtan eğitimler planlamıştır (UNICEF, 2019). Aynı zamanda, Türkiye'deki Mülteciler İçin Mali Yardım Programı kapsamında 2016 yılında başlatılan PICTES (Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi) ile MEB öncelikle Suriyeli çocuklara dil öğretim desteği sunmuş ardından okullardaki idari personellere eğitimler vermiştir (PICTES, 2018).

Türkiye'de eğitim felsefesinde net bir şekilde çokkültürlü eğitim vurgusu yapılmasa da mevcut programın dayandığı felsefe ve okullarda uygulanan programlarda çokkültürlülüğe yer verildiği görülmektedir. Örneğin; MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) okul öncesi eğitimin temel ilkeleri arasında, çocukların gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olması, demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanması, çocuklara sevgi,

saygı, hoşgörü, yardımlaşma gibi duygu ve davranışların geliştirilmesi gibi ilkeler bulunmaktadır. MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı'nın özelliklerinden "kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır." maddesi çocukların kültürel ve evrensel değerleri tanımasının ve bu sorumluluk bilinciyle yetişmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Farklılıklara saygı ve bir arada uyum içinde yaşamaya yönelik uygulamalar programda yer almaktadır (MEB, 2013). Programda uyarlamalara yer verilmesi ve kültürel ve evrensel değerlere önem verilmesi, MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı'nın çokkültürlü eğitime yer verme açısından elverişli olduğunun göstergesi olarak görülebilir. Bunlara ek olarak okul öncesi eğitim kapsamında yer alan kazanımlarda Sosyal Duygusal Gelişim Alanındaki "Kazanım 6: Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.", "Kazanım 8: Farklılıklara saygı gösterir.", ve "Kazanım 9: Farklı kültürel özellikleri açıklar." gibi kazanımlar bulunmaktadır (MEB, 2013). Öğretmenlerin bu kazanımlara yer veren etkinlikler planlamaları ve uygulamaları çokkültürlü eğitime yönelik uygulamalar yapılabileceğini gösterebilir. Programdaki bu vurgular ve MEB'in kapsayıcı eğitime yönelik çalışmalarının hız kazanması, Türkiye'de çokkültürlü eğitime yönelik adımlar atıldığının göstergesi olarak düşünülebilir.

2024 yılında ise Türkiye'de iki farklı okul öncesi eğitim programı hazırlanmış ve uygulamaya geçirilmiştir. Bunlardan ilki olan MEB Güncellenmiş Okul Öncesi Eğitim Programı (2024)' nda okul öncesi eğitimin temel ilkeleri arasında "okul öncesi eğitimin sosyoekonomik düzey, dil, kültür, cinsiyet ve bireysel gereksinimler ne olursa olsun tüm çocukların gelişimini en üst düzeyde desteklemelidir; okul öncesi eğitim programı, farklılıklara ve çokkültürlülüğe karşı duyarlıdır; Çocukların bireysel, toplumsal, kültürel farklılıkları tanıması ve başkalarına saygı göstermesi desteklenmelidir; Okul öncesi eğitim kurumlarında demokratik eğitim anlayışına uygun, kapsayıcı öğrenme ortamları hazırlanmalıdır; Planlamalar yapılırken bütün çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra ailenin, çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır" gibi ilkelerin yer aldığı ve önceki programa göre daha fazla kapsayıcılık teması içerdiği tespit edilmiştir. Programın temel özelliklerine bakıldığında kapsayıcı olduğu ve kapsayıcı eğitimle ilgili temel düzeyde bilgiler içerdiği görülmektedir.

Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler ile ilgili kazanımlarda ise “Kazanım 1. Kendisinin/yakın çevresindeki bireylerin özelliklerini tanıtır.; Kazanım 6. Bireysel farklılıklara değer verir.; Kazanım 7. Farklı kültürel özellikleri irdeler.; Kazanım 8. Toplumsal yaşamdaki farklılıklarla ilgili değerlere uygun davranır.; Kazanım 20. İçinde yaşadığı toplumun kök değerlerini içselleştirir” şeklinde 5 farklı kazanım ve birçok gösterge bulunmaktadır (MEB, 2024). 2013 yılında kullanılmaya başlanan programın güncellemesinde yapılan birçok değişiklik arasında kapsayıcı eğitim ve çokkültürlülük vurgusunun artması ülkemizin erken çocukluk eğitiminde olumlu değişikliklere kaynak oluşturması açısından olumlu bir girişimdir.

2024 yılında hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nın temel ilkelerinde ise eğitim süreçlerinin kapsayıcı eğitimin ilkeleri göz önünde bulundurularak farklılaştırılması ve demokratik bir ortam oluşturulmasının önemli olduğu belirtilmiştir (Maarif Modeli, 2024). Ancak programda belirlenen becerilerin milli ve manevi değerlerle ilişkilendirmesi gerektiği ilkesi kapsayıcılık ve çeşitliliğin henüz programın içeriğine yansıtılmadığını düşündürmektedir. Sosyal alanda yer alan öğrenme çıktılarında günlük hayatta olay/konu/zamana ilişkin değişen ve benzerlik gösteren ilişkileri karşılaştırabilme, toplumsal yaşama yönelik nesne, olgu ve olayları çözümleyebilme ve toplumsal yaşama yönelik merak ettiği konuyu sorgulayabilme olmak üzere üç öğrenme çıktısı ele alınmıştır (Maarif Modeli, 2024). Bu öğrenme çıktılarının açıklamalarında ise Türk kültürüne, dini ve milli bayramlar gibi kültürel öğelere yoğun vurgu yapılmıştır.

Gelişime Uygun Uygulamalar

Amerika Birleşik Devletleri’nde 1980’li yıllardan itibaren tam gün okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlık kazanmasıyla birlikte, çocuklara standart testlerde başarı sağlamaya yönelik temel akademik becerilerin kazandırılması ön plana çıkmıştır. Ancak bu akademik odaklı yaklaşıma tepki olarak, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını temel alan ve bilimsel verilere dayalı olarak şekillenen gelişime uygun uygulamalar (DAP) ortaya çıkmıştır (Wortham, 2006). Gelişime uygun uygulamalar; çocukların gelişim süreçleri ve öğrenme biçimleri hakkında varsayımlara değil, araştırma temelli bilgiye dayanan pedagojik bir yaklaşım olarak

tanımlanmaktadır (Copple & Bredekamp, 2009). Bu yaklaşım, çocukların bireysel ve kültürel farklılıklarını dikkate alarak onların nasıl geliştiklerine ve öğrendiklerine odaklanan bütüncül bir anlayışı ifade etmektedir (Morrison, 2011). Bir programdan ziyade, çocuk gelişimine dayalı programların tasarımı esastır alınması gereken bir çerçeve veya eğitim felsefesi olarak değerlendirilmektedir (Gestwicki, 1999; Wortham, 2006). Gelişime uygun uygulamalar öğretmenlerin sınıflarındaki her çocuğu yakından tanımasını gerektirirken, aynı zamanda çocuklara gelişimsel olarak uygun ve ulaşılabilir ancak onları zorlayan hedefler sunmayı amaçlayan bir yaklaşımı benimser. Bu anlayış, öğrenme deneyimlerinin çocukların yaşına, bireysel gelişim düzeyine ve içinde bulundukları sosyal-kültürel bağlama uygun olmasını ve her çocuğun benzersiz bir birey olarak kabul edilmesini esas alır (Copple & Bredekamp, 2009).

Gelişime uygun uygulamalar, çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerine ilişkin birtakım temel ilkelere dikkat çekmektedir (Bredekamp & Copple, 2009; Wright, Friedman & Bredekamp, 2024). Bu anlayışa göre, çocuk gelişimi sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel alanların bir bütün olarak ele alınmasını gerektirir; zira bu alanlardaki gelişim birbirini karşılıklı olarak etkiler. Gelişim süreci, belirli bilgi, beceri ve yetkinliklerin edinilmesine bağlı olarak, büyük ölçüde öngörülebilir bir sıra izlemektedir. Ancak bu süreç hem çocuklar arasında hem de aynı çocuğun farklı gelişim alanları arasında değişkenlik gösterebilir. Öğrenme ve gelişimle ilişkili kritik dönemler bulunmaktadır ve bu dönemlerde edinilen ilk deneyimler çocuğun gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Çocukların gelişimi, zamanla daha karmaşık, organize ve içselleştirilmiş bir yapıya doğru ilerleme eğilimindedir. Aynı zamanda gelişim ve öğrenme; çocuğun içinde bulunduğu sosyal ve kültürel bağlamda şekillenmekte, bu bağlamlardan doğrudan etkilenmektedir. Çocuklar öğrenme süreçlerinde aktif rol almakta; fiziksel ve sosyal deneyimlerini kullanarak çevrelerine ilişkin anlam inşa etmekte, bu anlamlandırma sürecinde kültürel bir süzgeçten geçmektedirler. Biyolojik olgunluk düzeyi ile çocuğun içinde yaşadığı çevrenin etkileşimi, öğrenme ve gelişim üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda oyun; çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleyen, aynı zamanda bu gelişimlerin gözlemlenebileceği önemli bir araç olarak

değerlendirilmektedir. Gelişimsel ilerleme, çocukların yeni becerilerini uygulama fırsatı bulmaları ve mevcut yeterliliklerinin biraz üzerinde zorluk içeren durumlarla karşılaşmalarıyla desteklenmektedir. Ayrıca her çocuk farklı şekillerde öğrenmekte ve öğrendiklerini farklı yollarla ifade edebilmektedir. Bu ilkeler, gelişime uygun uygulamaların hem bireysel farklılıklara hem de kültürel çeşitliliğe duyarlı bir pedagojik temele dayandığını ortaya koymaktadır.

Bu ilkeler doğrultusunda gelişime uygun uygulamalar, çokkültürlü sınıflarda her çocuğun birbirinden farklı gelişimsel özelliklerini ve kültürel arka planını dikkate alarak yapılandırılmış öğrenme ortamları sunmayı hedefler. Öğretmenler, farklı sosyal, kültürel ve dilsel geçmişlere sahip çocukların bireysel öğrenme biçimlerini, ilgi alanlarını ve deneyimlerini tanıyarak onlara anlamlı, ilgi çekici ve erişilebilir öğrenme fırsatları sunmakla yükümlüdür. Bu doğrultuda, çocukların kendi kültürel kimliklerini yansıtabilecekleri materyallerin, etkinliklerin ve etkileşimlerin sınıf ortamına dahil edilmesi hem aidiyet duygusunu güçlendirmekte hem de farklılıklara karşı saygı gelişimini desteklemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin farklılıkları tehdit olarak değil, sınıf içi öğrenmeyi zenginleştiren bir kaynak olarak görmeleri; çocukların birbirlerinden öğrenmelerini teşvik eden kapsayıcı bir öğrenme topluluğu oluşturulmasına katkı sağlar. Böylelikle gelişime uygun uygulamalar, yalnızca çocukların bireysel gelişimsel ihtiyaçlarını değil, aynı zamanda kültürel çeşitliliğin eğitim sürecine entegre edilmesini de merkeze alarak çokkültürlü eğitimin temel ilkeleriyle örtüşen bir pedagojik yaklaşım sunmaktadır.

Etkileşim

İletişim, genel hatlarıyla bir düşüncenin, bilginin ya da yargının konuşma, yazılı anlatım ya da semboller aracılığıyla bir kaynaktan bir diğerine aktarılması ya da paylaşılması süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç, göndericinin mesajı kodlayarak belirli bir kanal üzerinden alıcıya iletmesi, alıcının bu mesajı çözüp anlamlandırması ve ardından geri bildirim sağlamasını içermektedir (Berlo, 1960; Aydın, 2020). Öğretme-öğrenme süreci bağlamında kaynak konumunda öğretmen, alıcı ise öğrencidir. Mesaj; bilgi, duygu, beceri ya da öğretim

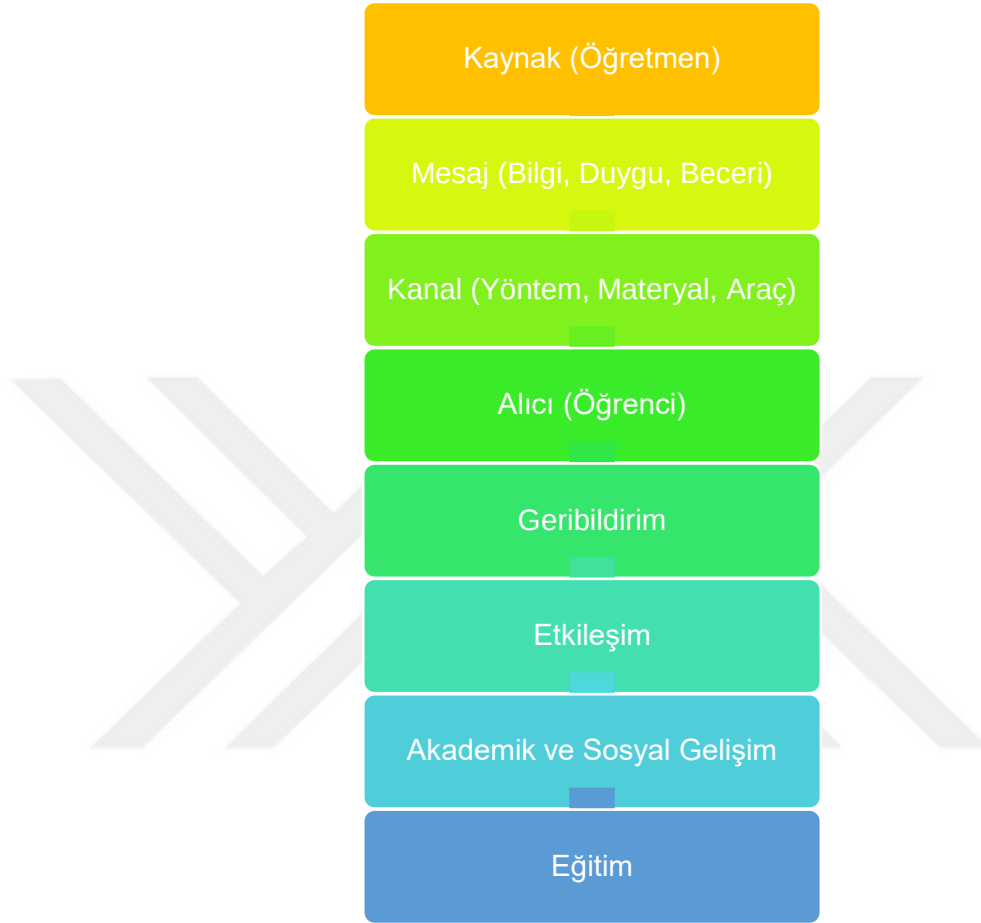
içeriği olabilirken, kanal olarak kullanılan yöntem, araç ve materyaller öne çıkmaktadır (Fidan & Erden, 2022).

Etkileşim ise, karşılıklı etki üreten iki ya da daha fazla taraf arasında gerçekleşen iletişim süreci olarak değerlendirilmektedir. Etkileşimin niteliği gereği çift yönlü olması beklenir; aksi hâlde bu süreç yalnızca tek taraflı bir etkilenme olarak tanımlanabilir. Sınıf ortamında yürütülen tüm etkinliklerde öğretmen ve öğrenci arasında dinamik bir etkileşim söz konusudur. Bu etkileşim yalnızca öğretmen tarafından başlatılmakla kalmaz; öğrenciler de sürecin aktif tarafı olarak etkileşimi başlatabilir. Öğretmen ve öğrenciler arasında kurulan bu etkileşim biçimleri, çocukların akademik başarılarını artırmaları ve sosyal becerilerini geliştirmeleri açısından temel işlevler taşımaktadır. Ayrıca, bu etkileşimler öğretmen ve çocuk arasında güvene dayalı ilişkilerin inşa edilmesine de zemin hazırlamaktadır (Erickson & Pianta, 1989).

Eğitim özünde bir iletişim ve etkileşim sürecidir. Etkili iletişim yoluyla bireyde meydana gelen davranış değişikliği öğrenme olarak tanımlanır. Bu nedenle iletişim ve öğrenme süreçleri birbirinden ayrı düşünülemez. Nitelikli bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, etkili bir iletişim ortamının varlığı temel koşuldur (Küçükahmet, 2000). Öğretme-öğrenme sürecinin başarısı, iletişimin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir (Açıkgöz, 2003). Bireyin toplumsallaşmasında önemli bir rol üstlenen okul, iletişim becerilerinin gelişimi açısından da kritik bir işlev görmektedir. Özellikle öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim, öğrencinin yeni tutum ve davranışlar geliştirmesi üzerinde belirleyici bir etkindir. İletişimin etkin olduğu sınıf ortamlarında öğrencilerin derse aktif katılımı artmakta, bu da öğrenme sürecinin kalitesini yükseltmektedir. Araştırmalar, nitelikli öğretmen-çocuk etkileşiminin çocukların gelişimsel süreçlerine ve eğitimsel kazanımlarına çok boyutlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Bu tür etkileşimler; çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde etkileyebilmekte, ilerleyen yıllardaki akademik ve sosyal başarıları öngörülebilme ve ihtiyaç duyulan destek zamanında sağlanabilmektedir (Hamre & Pianta, 2001; O'Connor, Dearing, & Collins, 2011; Pianta, Hamre, & Allen, 2012; Pianta & Walsh, 1998).

Şekil 1

Eğitimde İletişim ve Etkileşim Süreci



Erken çocukluk sınıflarının kalitesi büyük ölçüde, öğretmenler ve bu sınıflardaki çocuklar arasında gerçekleşen etkileşimler tarafından belirlenir. NAEYC tarafından özetlenen gelişimsel olarak uygun uygulamalara ilişkin kılavuzlar, çocukların oyununu kolaylaştıran ve çocukların sosyal-duygusal gelişimine rehberlik eden hassas ve duyarlı etkileşimlerin önemini vurgular (Bredekamp & Copple, 1997). Özellikle, öğretmen-çocuk etkileşimleri, öğretmen çocuklara hızlı, doğrudan ve sıcak bir şekilde yanıt verdiğinde; iki yönlü bir iletişime katılmak için çeşitli fırsatlar sağlandığında ve çocukların duygularını, ilgi alanlarını ve aktivitelerini belirleyip ayrıntılı olarak açıkladığında gelişimsel olarak uygun kabul edilir (Bredekamp, 1987). Bu nedenle, çocuklar ve öğretmenleri arasındaki etkileşimler erken öğrenme ve gelişim için güçlü bir bağlam sağlar. Öğretmen-çocuk etkileşimlerinin çocukların gelişim ve öğrenmesine

etkisi arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların çoğu, etkileşimlerin sıcaklığına ve hassasiyetine odaklanmıştır. Çocuklarla hassas ve duyarlı etkileşimlerde bulunan öğretmenlerin, çocukların güvenliği için önemli olan besleyici ilişkiler geliştirme olasılığı daha yüksektir (Elicker & Fortner-Wood, 1995).

NICHD (2002)'nin Erken Çocuk Bakımı Araştırması'na göre, anaokulu öğretmeni eğitiminin çocukların kazanımları üzerindeki aracılık etkileri gözlemlenmiştir. Okul öncesi kurumlarındaki öğretmen çocuk arasındaki etkileşim üzerinde; öğretmen çocuk oranı, öğretmen deneyimi, öğretmen öğrenim durumu ve katıldığı hizmet içi eğitim sayısının etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocuklara sunduğu duygusal ve eğitimsel destek ile sınıf organizasyonu becerileri, öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına bağlı olarak artmaktadır. Deneyimi az olan öğretmenlerin daha deneyimli öğretmenlere göre çocuklara daha fazla duygusal destek sundukları saptanmıştır (NICHD Early Child Care Research Network, 2002)

Öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimlerin eşsiz bir özelliği, bu etkileşimlerin birbirine bağlı parçalardan – bir öğretmen ve bir çocuk – oluşmalarıdır. Güvenli öğretmen-çocuk ilişkileri, çocukların yeterlilikleri ile ilişkiliyken, bağımlı ilişkiler evdeki yıkıcı davranış sorunları ile ilişkili bulunmuştur. Çocukların anneye yönelik sevgi dolu davranışları daha sonraki güvenli öğretmen-çocuk ilişkileri ile, çocuğun olumsuzluğu ise daha sonraki düşük güvenli veya yüksek bağımlı ilişkiler ile ilişkilidir (Pianta, 1999). Anaokulunda ilişkideki gelişme, birinci sınıfta daha az davranış sorunu ve daha fazla yeterlilikle ilişkilendirilmiştir (Pianta & Stuhlman, 2004).

Yüksek nitelikli öğretmen-çocuk etkileşimleri, erken çocukluk dönemindeki gelişim üzerinde çok boyutlu ve doğrudan etkiler yaratmaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin sunduğu duygusal ve pedagojik desteğin çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini önemli ölçüde desteklediğini ortaya koymuştur (Hamre & Pianta, 2007; Mashburn ve ark., 2008). Bu tür etkileşimler, çocukların ilerleyen yıllardaki sosyal ilişkileri ve akademik başarılarını öngörmede belirleyici bir rol oynamaktadır (Pianta ve ark., 2002).

Nitelikli etkileşim ortamları, çocukların kendilerini güvende hissetmelerini sağlayarak öğretmenleri ve akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmelerine olanak tanır. Bu durum, çocukların konuşma, fikir üretme, öğrenme ve keşfetme becerilerini desteklerken, öz düzenleme becerilerinin gelişimini de teşvik etmektedir (Rimm-Kaufman ve ark., 2005). Özellikle yetersiz öz düzenleme becerisine sahip çocuklar için yapılandırılmış ve destekleyici sınıf ortamlarının hem akademik hem de sosyal beceriler açısından geliştirici olduğu gösterilmiştir (Blair & Raver, 2015).

Ayrıca, öğretmenlerin duyarlılığı ile çocukların sosyal yeterlik, öz düzenleme ve bilişsel becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu bildirilmektedir (Hamre & Pianta, 2001). Etkili sınıf yönetimi ve düzenli günlük rutinler, çocukların davranışsal ve bilişsel öz kontrol becerilerinin gelişimini kolaylaştırmakta; böylece çocukların etkinlik dışı geçirdikleri zaman azalmakta, aktif öğrenme süresi artmaktadır (Emmer & Evertson, 2016). Öğretmenlerin kullandığı öğrenme yaklaşımları ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında da doğrudan bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Ponitz ve ark., 2009). Ayrıca, öğretmen ve akranlarla kurulan olumlu etkileşimlerin, çocukların özellikle dikkat süresini koruma ve etkinliği sürdürme becerilerinde destekleyici olduğu bulunmuştur (Bierman ve ark., 2008).

Erken çocukluk döneminde öğretmenlerin deneyimleri, öğrenim durumları ve katıldıkları hizmet içi eğitimler, çocuklarla kurdukları etkileşimin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Deneyimli öğretmenler, gelişimsel olarak uygun uygulamaları daha etkili bir şekilde hayata geçirerek çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklemektedirler (Discovery Time Learning, 2025). Ayrıca hizmet içi eğitimlere katılım, tüm öğretmenlerin sınıf yönetimi ve pedagojik becerilerini artırmakta, bu da çocuklara sunulan duygusal ve eğitimsel desteğin kalitesini yükseltmektedir (KLA Schools, 2025).

Sınıf içi iletişimin etkinliği, öğretmenlerin sözlü ve sözlü olmayan iletişim tekniklerini kullanma becerileriyle yakından ilişkilidir. Göz teması, jest ve mimikler gibi sözel olmayan iletişim öğeleri, çocukların kendilerini güvende hissetmelerini ve öğrenme süreçlerine aktif

katılımlarını teşvik etmektedir (High Speed Training, 2020). Bu bağlamda, öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları düzenlenmesi önerilmektedir.

Sınıfın fiziksel düzenlemesi, çocukların öğrenme deneyimlerini doğrudan etkileyen bir diğer önemli faktördür. Öğrenme merkezleri oluşturularak, çocukların küçük gruplar hâlinde çeşitli materyallerle etkileşim kurmaları sağlanabilir. Ayrıca, sınıfın fiziksel özellikleri ve çocuk sayısı göz önünde bulundurularak, bireysel gereksinimlere ve ilgi alanlarına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır (IRIS Center, 2025). Rutinler, kurallar ve günlük akışın görsel uyarılarla desteklenmesi, çocukların sınıf içi geçişleri daha kolay yönetmelerine yardımcı olur. Örneğin, panolar ve etiketler gibi görsel destekler, çocukların ne zaman ne yapacaklarını bilmelerini sağlayarak, sınıf içi düzeni ve çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirir (ODU TTAC, 2024).

Öğretmenlerin kullandıkları ses tonu, mimikler ve vücut dili, etkileşimin niteliğini artıran unsurlardandır. Etkili iletişim, yalnızca sözel ifadeleri değil, aynı zamanda jest ve mimikler gibi sözel olmayan öğeleri de içerir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu becerileri geliştirmeleri, sınıf içi etkileşimi olumlu yönde etkilemektedir (High Speed Training, 2020).

Yüksek nitelikte eğitimsel destek, öğretmenlerin gerçek yaşam uygulamaları, sistemli ve düzenli geri bildirimleri ve çocuklarla gerçekleştirdikleri anlamlı konuşmalarla betimlenmektedir. Öğretmenler, problem çözmeyi ve yüksek seviyede düşünmeyi gerektiren sorular sormalı, öğrenilen bilgiyi yeni durumlara uygulama fırsatı tanınmalı ve öğrenmeyi günlük yaşama bağlamalıdır (NAEYC, 2024). Öğrencilerin yaptığı katkıları değerli saymak, sınıf ortamında paylaşmak ve onları anlamaya çalışmak, öğrencilerle kurulan etkileşimi olumlu etkiler. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlar ve öğrenme motivasyonlarını artırır (Community Playthings, 2025). Sınıf mevcutlarının kalabalık olması, sınıf yönetimini zorlaştırarak sınıf içi etkileşimi olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, sınıf mevcutlarının optimal seviyede tutulması ve öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili eğitime tabi tutulması gerekmektedir (IRIS Center, 2025).

Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde nitelikli etkileşim, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal gelişimi ve akademik başarısı için hayati öneme sahiptir. Bu etkileşimin desteklenmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli olması, sınıf ortamlarının öğrenmeyi teşvik edecek şekilde düzenlenmesi, etkili iletişim becerilerinin kullanılması ve ailelerin eğitime katılımının sağlanması kritik adımlardır.

İlgili Araştırmalar

Ulusal Araştırmalar

Banko-Bal & Akman (2024), okul öncesi öğretmenlerinin önyargı karşıtı eğitimi bağlamında kendi kültürel geçmişlerinin farklılıklar üzerindeki etkilerine ve bu farklılıklara uyum sağlama ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Durum çalışması yöntemiyle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin yedi bölgesinden kolay ulaşılabilir örnekleme ile seçilen toplam 54 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin kültürel geçmişlerinin etkileri, önyargı karşıtı eğitim ihtiyaçları ve farklılıklara uyum sağlama ihtiyaçlarına dair sorular içeren çevrimiçi bir form aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin kendi kültürel ortamlarına benzer yerlerde çalışmalarının uyumu ve eğitim süreçlerini kolaylaştırdığını, kültürel farklılıkların ise iletişim zorluklarına ve farklı bakış açılarından rahatsız olmaya neden olabildiğini göstermiştir. Katılımcılar, kişisel ve mesleki gelişimleri için önyargı karşıtı eğitim alma ihtiyacı hissettiklerini belirtmişlerdir. Sınıflarında en sık sosyo-ekonomik durum ve aile yapısı farklılıkları ile karşılaşsalar da en çok engelli çocuklar ve farklı dil konuşan çocuklar için uyum sağlamaya ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Öğretmenler, farklılıklara uyum için öğrenme süreçlerinde (bireysel ihtiyaçları dikkate alma, etkinlikleri basitleştirme) ve eğitim ortamında (materyallere erişim, oturma düzeni) düzenlemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Farklılıkların öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve yeni deneyimler edinmelerine katkı sağladığı da vurgulanmıştır.

Gençten & Gültekin (2024)'in Türkiye gibi bir ulus devletinde okul öncesi öğretmenlerinin çeşitliliğe ilişkin bakış açılarını ve erken çocukluk eğitimi içindeki yaklaşımlarını araştırmayı amaçladıkları çalışmada Güneydoğu bölgesindeki devlet

okullarında görev yapan 9 okul öncesi öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Analizler iki ana temayı ortaya koymuştur: Birincisi, öğretmenlerin ulus devlet ideolojisini sürdürmede yaşadıkları zorluğu, ulusal kimlik ile çeşitli kültürel geçmişleri dengelemeye çalışırken "doğru Türkçe" gibi kavramları vurgulamalarıdır. Bu yaklaşım, çeşitliliğin tam olarak anlaşılabilmesi veya yalnızca yüzeysel düzeyde ele alınmasıyla sonuçlanabilmektedir. İkincisi ise eğitimcilerin çeşitliliği benimseme istekliliği olmuştur. Dört öğretmenin kapsayıcı ve çokkültürlü sınıflar yaratma çabalarını ve çeşitliliği bir zenginlik kaynağı olarak gördükleri belirtilmiştir. Bulgular, ulus devleti bağlamında çokkültürlü eğitimin karmaşıklığını vurgulamakta ve batı merkezli yaklaşımların her zaman uygun olmayabileceğini öne sürmektedir.

Can Gül (2023), okul öncesi öğretmen adaylarına çokkültürlü ve önyargı karşıtı farkındalık kazandırmayı amaçlayan bir eğitim modelinin etkinliğini araştırmıştır. Araştırmaya, seçmeli bir derse gönüllü katılan 21 okul öncesi öğretmen adayı dahil edilmiştir. Tek gruplu ön test-son test-izleme testi karma müdahale deseni kullanılarak, model 12 hafta boyunca ikişer saatlik oturumlar halinde uygulanmıştır. Nicel veriler "Öğretmenler İçin Çokkültürlü Tutum Ölçeği", "Çokkültürlü Kişilik Ölçeği-Kısa Formu" ve "Çokkültürlü Farkındalık, Bilgi ve Beceri Anketi-Öğretmen Formu" ile, nitel veriler modelle ilgili dört açık uçlu soruyla elde edilmiştir. Uygulanan eğitim modeli öğretmen adaylarının çokkültürlü tutumları, farkındalık, bilgi ve becerileri ile çokkültürlü kişilik özelliklerinden yalnızca esneklik alt boyutunda anlamlı bir fark yaratmıştır. Nitel bulgular ise katılımcı görüşlerini "modelin uygulanması", "modelin katkısı" ve "modelin geliştirilmesi" olmak üzere üç ana tema altında toplamıştır. Genel olarak, uygulanan modelin öğretmen adaylarında çokkültürlü ve önyargı karşıtı farkındalık geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir.

Banko-Bal & Akman (2023) 120 okul öncesi öğretmenleriyle 7 bölgede yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik öz farkındalık düzeylerini ölçmeyi ve öz farkındalık düzeyleriyle ilişkili etkenleri analiz etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öz farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanında,

öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri arttıkça farkındalık düzeylerinin arttığı sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin öz farkındalık düzeyleri ile yaş, eğitim düzeyi ve görev aldığı yerleşim yeri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yıldırım (2022) sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve tutumlarının incelenmesini amaçladığı araştırmasında karma yöntem desenlerinden biri olan yakınsayan paralel desen kullanmıştır. Çalışma grubu, nicel bölümde Gaziantep'teki resmi ilkokullarda görev yapan ve sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan 501 sınıf öğretmeninden, nitel bölümde ise ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 16 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak nicel kısımda Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) ve Kişisel Bilgiler Formu, nitel kısımda ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Önemli bulgular, sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının kısmen yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin farklı kültürel unsurları zenginlik olarak görmesi, empati kurması ve farklı kültürlere saygı/hoşgörüyü yaklaşması tutumları olumlu etkilerken, öğrencilerle/velilerle iletişim problemleri, eğitimden yeterince dönüt alamama ve öğrenciler arası çatışmalar tutumları olumsuz etkilemektedir. Yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, ailede farklı etnik köken bulunma ve yabancı dil bilme gibi değişkenler açısından tutumlar anlamlı farklılık göstermiştir. Çözüm önerileri arasında hoşgörü ve insani yaklaşım, empati, yabancı dil öğrenme ve kişisel inanç/siyasi görüşlerden arınma yer almaktadır.

Çapçı & Durmuşoğlu (2020) nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı açıklayıcı sıralı karma bir desenle yürüttükleri çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Nicel boyutta, Ankara'da farklı ilçe ve okullarda görev yapan 280 okul öncesi öğretmeni, nitel boyutta ise 23 öğretmenle çalışılmıştır. Veriler "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği", "Öğretmen Kişisel Bilgi Formu" ve "Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları Öğretmen Görüşme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları (farkındalık, bilgi, beceri) genel olarak yüksek düzeydedir. Ancak öğretmenler, farkındalık ve

bilgilere kıyasla, çok kültürlü eğitim uygulamalarını beceri olarak sınıfa aktarmakta yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Yaş, doğduğu/yetiştği bölge ve eğitim durumu (özellikle lisansüstü eğitim) öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarında anlamlı farklılık yaratırken, mesleki deneyimin fazla olması algıları düşürme eğilimindedir. Öğretmenler dil problemi gibi zorluklar yaşadıklarını belirtmiş ve yeterliklerinin geliştirilmesi için lisans eğitimi, hizmet içi eğitimler, yardımcı personel desteği ve kurumlar arası iş birliği önermişlerdir.

Türker-Üçüncü (2019) Türk ve Sığınmacı çocukların okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunları incelediği durum araştırmasında, Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi (ÇABAÇAM)'da eğitim gören 4 sığınmacı çocuk, 4 Türk çocuk, ebeveynleri ve 11 eğitmen ile çalışmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış form ve gözlemlerden yararlanılmıştır. Bunun için Ebeveyn Gözlem Formu, Çocuk Gözlem Formu, Eğitmen Gözlem Formu kullanılmış olup, veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Çalışma sonunda, sığınmacı çocukların ailelerinin okul öncesi eğitimden beklentisinin çocuklarının Türkçe öğrenmesi ve çocuklarına ayrımcılık yapılmaması yönünde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocuklarının yaşayabileceği sorunlar hakkında ise akran zorbalığı yaşamaları konusunda endişelendiklerini söylemişlerdir. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin sığınmacı çocukların dil ve uyum sorununu ortadan kaldırmaya yönelik programlar oluşturulması ve farklı kültürle ait özelliklerin sınıf içinde paylaşılması gibi önerilerde bulunduğu açıklanmıştır.

Başar ve arkadaşları (2018) Türkiye'de kamp dışında yaşayan mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada Uşak ilinde mülteci öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda görev yapan 20 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ve on farklı sınıfta yapılan gözlemlerle toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda, dil sorunu nedeniyle yaşanan iletişim güçlükleri ve öğrencilerin kendilerini öğrenme ortamından soyutlaması, mülteci öğrencilere özel mevzuat eksikliğinin devamsızlık ve ölçme-değerlendirme sorunlarına yol açması, travmatik geçmiş yaşantıların öğrenme

ortamına olumsuz yansıması, veli desteği yetersizliği ve olumsuz algı ile dışlanma sorunları ile karşı karşıya kalındığı ortaya koyulmuştur.

Özkabak-Yıldız (2018), 5-6 yaş çocuklarına uygulanan aile katımlı farklılıklara saygı programı geliştirdiği çalışmasını deney grubunda 12 ve kontrol grubunda 11 kişi olmak üzere toplam 24 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada Farklılıklara Saygı Ölçeği kullanılmış ve Mann Whitney-U testi, Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi gibi non-parametrik testlerle analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların tamamının farklılık ve engel durumunu fark etme, yetersizlik alanlarında bilgi ve farkındalık kazanma ve olumlu tutum geliştirmede puanları artmış ve uygulanan programın etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, erken çocukluk dönemindeki deneyimlerin, çocukların kültürel anlayışlarını oluşturmalarında oldukça etkili olduğunu göstermiştir.

Onur-Sezer & Bağçeli-Kahraman (2017) tarafından yürütülen bir çalışmada sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu tutum ve duyarlılıkların öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalı ve büyüdüleri yerleşim yerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Katılımcılar, 110 sınıf ve 103 okul öncesi öğretmenliği öğretmen adayı olmak üzere toplam 213 öğretmen adayından oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma analizinde Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney U testleri ile korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğunu ve bu iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının tutum ve duyarlılık düzeylerinin öğrenim gördükleri anabilim dalına ve büyüdüleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak, büyüdüğü yerleşim yeri il olan öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarının ilçe ve köyde büyüyenlere göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Sağlam & İlkten Kanbur (2017) 501 sınıf öğretmeniyle yürüttükleri araştırmada sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını cinsiyet, okulun sosyoekonomik çevresi ve sınıfta mülteci öğrenci olup olmaması gibi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ve "iletişim", "uyum", "yeterlik" olmak üzere üç alt boyuttan oluşan 24 maddelik Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği (MÖTÖ) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmış; veriler t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının iletişim ve uyum boyutlarında ile toplamda "çoğunlukla katılıyorum" düzeyinde, ancak yeterlik boyutunda "biraz katılıyorum" düzeyinde olduğu bulunmuştur. Yeterlik boyutunda erkek öğretmenler lehine ve orta sosyoekonomik çevre lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıflarında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin tutumları, iletişim boyutu hariç, uyum ve yeterlik boyutlarında ile toplamda, mülteci öğrencisi olmayan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Sütçü (2017) 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce derslerindeki sınıf içi sözel ve sözel olmayan etkileşimlerinin durum analizini amaçlayarak 35 öğrenci, bir sınıf öğretmeni ve bir İngilizce öğretmeni ile bir durum çalışması yürütmüştür. Çalışmada ses ve görüntü kayıtları ile gözlemler kullanılmış olup; sözel etkileşimler Karşılıklı Konuşma Kategorileri (ETC), sözel olmayan etkileşimler ise CAFIAS'ın sözel olmayan davranışlar bölümü kullanılarak kodlanmıştır. Araştırmanın önemli bulguları incelendiğinde hem Türkçe hem de İngilizce derslerinde sözel etkileşimin bilişsel düzeyin alt basamaklarında kaldığını, etkileşimin çoğunlukla öğretmen merkezli olduğunu ve öğrencilerin üst bilişsel düzeyde soru/cevap vermediğini ortaya koymuştur. Gürültü, etkileşimi zorlaştıran bir faktör olmuştur. Sözel olmayan etkileşimde ise öğretmenler en çok yönerge verirken, öğrencilerin tepkileri derse göre farklılık göstermiştir.

Tonbuloğlu ve ark. (2016) çalışmalarında öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ve çeşitliliğe ilişkin algılarını araştırmış ve bu konudaki farkındalıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır ve 6 ilkokul

öğretmeni ile çalışılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve doküman analizi yoluyla toplanmış olup, görüşme soruları, gözlem formu ve yıllık planlar veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ve çeşitliliğe ilişkin mevcut bilgilerinin yeterli olduğu ve çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerinin genellikle olumlu olduğu görülmüştür. Ancak, çokkültürlü eğitime bağlı belirli kavramlar konusunda ciddi karışıklıklar ve önyargılar olduğu, öğretmenlerin bu konularda bazı yetersizlikler yaşadığı belirlenmiştir. Ayrıca, yıllık planların analizinde, çokkültürlülük ve çeşitliliği vurgulayan kazanım sayısı, etkinlikler ve değerlendirme araçlarının yetersiz olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin, çokkültürlü eğitimin gerekli olduğunu düşünseler dahi uygulanması aşamasında ailelerden kaynaklanabilecek sorunlar veya öğrencilerin gruplara ayrılması gibi endişeler taşıdıkları görülmüştür. Bazı öğretmenler farklı anadil konuşan öğrencilere kendi dillerinde eğitim verilmesini desteklerken, bazıları bunun ülkenin bölünmesine yol açabileceği endişesini dile getirmiştir. Çalışma ayrıca, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çokkültürlü eğitim konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğunu düşündüğünü göstermiştir.

Bulut & Sarıçam (2015) okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerinin, çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla 350 öğretmen adayı ve 174 okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 524 katılımcı ile bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada nicel yöntem kapsamında betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama tekniği kullanılmış olup Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi, Mann Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis Testi gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ), Çokkültürlü Kişilik Ölçeği-Kısa Formu (ÇKKÖ-40) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen önemli bulgular arasında, çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ve çokkültürlü kişiliğin alt boyutlarının çokkültürlü eğitim tutumlarının %39'unu yordadığı; ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özelliklerinin ve çokkültürlü eğitim tutumlarının, öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek

olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarında kültürel empati alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı farklılık görülürken, öğretmenlerde kültürel empati, esneklik, açık görüşlülük, duygusal denge alt boyutları ile toplam çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum puanlarında kadınlar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Hem öğretmen adaylarının üniversite okudukları şehre göre (Ağrı en yüksek) hem de öğretmenlerin görev yaptıkları şehre göre (Ağrı en yüksek, Erzurum en düşük) çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum puanlarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Taşrada çalışan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları merkezde çalışanlara göre daha olumlu bulunmuştur.

Demir & Başarır (2013) öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarını cinsiyet, ana dil, aile gelir düzeyi, öğrenim görülen bölüm, anne ve baba eğitim durumu, yerleşim yeri ve nüfusa bağlı olunan coğrafi bölge gibi değişkenlere göre incelemiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 354 katılımcıyla yürütülen betimsel bir tarama çalışması olarak yapılandırılmıştır. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu ve Farkındalık, Bilgi, Beceri olmak üzere üç boyutu olan 41 maddelik Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlara göre, öğretmen adaylarının çokkültürlü öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmen adaylarının farkındalık ve beceri alt boyutlarındaki öz-yeterlik algılarının erkek adaylardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiş; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencileri en yüksek Farkındalık ve Beceri puan ortalamasına sahipken, Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencileri en yüksek Bilgi puan ortalamasına sahip bulunmuştur. Aile gelir durumu (Farkındalık boyutu), anne eğitim durumu (Farkındalık ve Beceri boyutları) ve yerleşim yeri (Beceri boyutu) öz-yeterlik algılarını etkileyen önemli faktörler arasında yer alırken, ana dil, baba eğitim durumu ve coğrafi bölge değişkenlerinin anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Başarır (2012) öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören

öğretmen adayları oluşturmuş ve değerlendirmeye alınan 354 ölçek formunun 226'sı (%63,8) kadın, 128'i (%36,2) erkek adaylardan oluşmuştur. Çalışmada tarama modeli kullanılmış ve veriler 2011-2012 akademik yılında Çok Kültürlü Eğitim Ölçeği, Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime dair eğitim almamış olmalarına rağmen genel olarak yüksek görüş ve öz-yeterlik algı düzeylerine sahip olduğunu gösterdiği vurgulanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre kadın adayların farkındalık ve beceri öz-yeterlik algıları ile eğitimde eşitlik ve mükemmellik görüş puanları erkek adaylardan yüksek bulunmuştur. Öğrenim görülen bölüm açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiş; Fen Bilgisi Öğretmenliği adayları tüm boyutlarda en düşük ortalamaya sahipken, İngilizce ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği adayları bazı boyutlarda en yüksek ortalamalara ulaşmıştır. Yerleşim yeri değişkenine göre, büyükşehirde yaşayan adayların çokkültürlü sosyal yeterlik, öğretim programı reformu görüşleri ve beceri öz-yeterlik algıları köy-kasabada yaşayanlardan yüksek bulunmuştur. Aile geliri ve anne eğitim durumu gibi diğer değişkenlerin de bazı öz-yeterlik ve görüş boyutlarında anlamlı farklılıklar yarattığı görülmüştür. Anadil ve baba eğitim durumu ise genellikle anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Üner (2011) Kayseri ilindeki okul öncesi eğitim veren farklı okullarda görev alan 10 öğretmen ile yürüttüğü çalışmada farklılıklara saygı eğitimi ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemeyi ve değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma için Farklılıklara Saygı Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma, bazı öğretmenlerin farklılıklara saygı ile ilgili etkinlik ve uygulamada eksiklikler olduğunu düşündükleri sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenler farklılıklara saygı eğitimi ile ilgili kazanımın sadece sosyal-duygusal gelişim alanıyla sınırlı kalmasını olumsuz bulduklarını söylemiş ve diğer gelişim alanlarına da eklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı farklılıklara saygı kapsamında uygulanan etkinliklerin yetersiz olduğunu ve öğretmenlere etkinliklerin hazırlanıp verilmesi gerektiği görüşünü savunmuşlardır.

Polat'ın (2009) Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 332 son sınıf öğretmen adayıyla gerçekleştirdiği betimsel araştırmada, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim için gerekli kişilik özelliklerine sahip olup olmadıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği ile toplanmış ve t-Testi ile ANOVA yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların genel anlamda çokkültürlü eğitime karşı olumlu bir eğilim sergiledikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, çokkültürlü kişilik özelliklerinin geliştirilmesinde sistemli bir eğitimin gerekliliği ortaya konmuştur. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının özellikle çokkültürlü kişiliğin duygusal denge alt boyutunda düşük düzeyde performans sergilediklerini göstermektedir. Ayrıca, çokkültürlü kişilik algılarının cinsiyet, öğretim türü, yaşanılan yerleşim birimi ve kardeş sayısı gibi bireysel değişkenlerden anlamlı düzeyde etkilenmediği; ancak öğrenim görülen alan değişkeni açısından farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ekmişoğlu'nun (2007) yürüttüğü araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların farklılık kavramlarına gösterdikleri tepkilere ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma, İstanbul ilinde görev yapmakta olan 712 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Tarama modeli kullanılan araştırmada, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Farklılıklara Saygı Ölçeği ile toplanmış ve ki-kare, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin %19,9'u çocukların "bedensel engeli olan bireylere", %18,4'ü "konuşma güçlüğü yaşayanlara" ve %16,2'si ise "farklı ten rengine sahip kişilere" her zaman tepki verdiklerini belirtmiştir. Bu veriler, öğretmenlerin çocukların farklılıklara dair farkındalıklarını artırmaya yönelik uygulamaları desteklediklerini göstermektedir. Nitekim öğretmenlerin sınıflarda farklı ten renklerine sahip bebeklerin bulundurulmasına ilişkin olumlu görüşleri, çocukların bu oyuncaklarla etkileşimleri aracılığıyla olumsuz tutumlarının dönüşebileceği fikrini yansıtmaktadır. Benzer şekilde, büyük boy dünya haritalarının sınıflarda yer alması gerektiğine ilişkin görüşler, öğretmenlerin çocukların farklı kültür ve milletlerin varlığını tanımalarına önem verdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, farklı fiziksel özelliklere sahip bireylerin çeşitli etkinliklere katıldığını gösteren görsellerin sınıf ortamında kullanılmasına yönelik görüşler, bu materyallerin çocukların görünüş temelli

ayrımcılığa karşı daha duyarlı hale gelmelerinde etkili olabileceği yönündeki inançları yansıtmaktadır.

Özkan'ın (2006) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “Küresel Eğitime” yönelik görüşlerini incelediği betimsel araştırmada, Ankara ilinde çalışan 232 öğretmen katılımcı yer almaktadır. Katılımcılara Kişisel Bilgi Formu, Küresel Eğitimle İlgili Konulara İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi ve Küresel Eğitimin Doğurgularına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği kullanılmış, veriler t-Testi ile tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin küresel eğitimin, programda yer alması yönünde olumlu görüşleri olduğu saptanmıştır. Öğretmenler en çok “İnsan haklarına ilişkin konular”, “Bilim ve teknolojinin tüm insanlığa katkıları”, “Dil, din, ırk ayrımı gözetmeden insanların eşitliği”, “Çevre kirlenmesi, asit yağmurları, nükleer atık, deniz hayvanlarının korunması, su kirlenmesi vb. uluslararası konular” ile “Demokrasiye ilişkin konuların” programda yer alması gerektiğine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.

Uluslararası Araştırmalar

Sotiropoulou ve arkadaşları (2022) Yunanistan'daki kreşlerde çalışan 196 öğretmenin, 3 yaş altı çokkültürlü eğitim uygulama konusunda karşılaştıkları zorluklar ve yöntemlerinin perspektifleri hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin belirlediği hedefler, seçtikleri uygulamalar ve kendilerini bu konuda ne kadar yetkin gördükleri de incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak kapalı uçlu bir anket kullanılmış, nicel bir araştırma yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, öğretmenlerin kültürel çeşitliliği ele almak için başlıca masal/kitapları seçtiğini, ebeveynlerle iş birliğinin yeterince kurulamadığı ve karşılaşılan zorlukların yerli ebeveynlerin yabancı düşmanı tutumlarına bağlandığını ifade edilmiştir. Öğretmenler ayrıca, çokkültürlü eğitim konusundaki bilgilerinin yetersiz olduğunu ve uygun eğitim ihtiyacı hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinin, iş deneyimi, akademik nitelik ve farklı kültürel geçmişlere sahip çocuklarla çalışma deneyimi gibi sosyo-demografik özelliklerine göre farklılık gösterdiği de bulunmuştur. Deneyimli öğretmenlerin çokkültürlü hedefleri daha sık belirlediği ve oyunu bir yaklaşım olarak daha çok kullandığı ortaya çıkmıştır.

Sanders ve arkadaşları (2019), düşük gelirli, kentsel anaokullarında kültüre duyarlı materyaller, çocukların ırksal/etnik sınıf bütünlüğü ve pozitif duygusal iklimin yüksek düzeyde akran oyunu üzerindeki etkileşimini incelemiştir. Araştırmada Batı Amerika'da yoksul ve yerel bir bölgede bulunan ve çoğunluğu Afrika kökenli Amerikalı veya Meksika kökenli Amerikalı/göçmen çocuklardan oluşan 14 toplum temelli anasınıfını içermektedir. Analiz yöntemi olarak tek değişkenli, iki değişkenli ve hiyerarşik çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Nicel bir çalışma olan araştırmada veri toplama araçları olarak, akran etkileşimi ve duygusal iklimi ölçen Modified Observational Record of the Caregiving Environment (M-ORCE) ve sınıflardaki kültürel öğelerin varlığını listeleyen bu çalışma için özel olarak geliştirilmiş Kültürel Yapıtlar Envanterleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çoklu regresyon modelinin yüksek akran oyununu anlamlı şekilde yordadığını; pozitif duygusal iklimin yüksek akran oyunu ile pozitif ilişkili olduğunu; Afrika kökenli Amerikalıların kültürel özelliklerini ve yüksek akran oyunu düzeylerini pozitif olarak yordadığını; ancak Meksika kökenli Amerikalı kültürel özelliklerinin olumsuz yordayıcı olduğunu ve çoğunluğu Afrika kökenli Amerikalı olan sınıflarda yordanan yüksek akran oyununun, çoğunluğu Latin kökenli sınıflara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Symeou & Karagiorgi (2018) Kıbrıs'ta Roman öğrencilerin yoğunlukta bulunduğu bir ilkokulda uygulanan bir mesleki gelişim programının, öğretmenlerin kültürlerarası anlayış, farkındalık ve yeterlik düzeylerini geliştirme potansiyelini incelemeyi amaçlamıştır. Nitel fenomenolojik bir desenle yürütülen araştırmada, 14 öğretmen, 3 sosyal hizmet uzmanı ve 6 eğitimci olmak üzere toplamda 17 katılımcı yer almıştır. Veri toplama sürecinde, oturum sonrası bireysel görüşmeler, program sonundaki odak grup görüşmeleri ve yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler kullanılmış; elde edilen veriler tematik ve içerik analizleriyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin kültürel duyarlılığa sahip olduklarını belirtmelerine karşın, uygulamaya yönelik yeterli strateji ve rehberlik eksikliği yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenler, desteklenmediklerini düşünerek yalnızlık ve çaresizlik hissettiklerini dile getirmiş; aynı zamanda, kültürlerarası yeterlik düzeylerini olduğundan yüksek algıladıkları anlaşılmıştır.

Çalışma, etkili bir kapsayıcı eğitim için öğretmenlerin önyargılarını sorgulayabilecekleri ve sınıf uygulamalarıyla doğrudan ilişkilendirilebilecek programlara ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır.

Maureen ve arkadaşları (2018) yürüttükleri etnografi çalışmasında öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik inançlarını ve sınıf içindeki uygulamalarını incelemiştir. Araştırma Singapur'da 20 kadın öğretmen ile yürütülmüş ancak 8 öğretmen ile tamamlanabilmiştir. Veriler Google Forms üzerinden toplanmıştır. Katılımcılardan kişisel bilgi formu, çok kültürlülük algısını ölçen 22 maddelik bir ölçek ve 4 açık uçlu sorudan oluşan bir ölçek doldurmaları istenmiştir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitimle ilgili kısıtlı bir bilgiye sahip oldukları ancak olumlu bir tutumları oldukları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için kültüre ve çokkültürlülüğe ilişkin kendi inançlarını anlamalarının önemi vurgulanmıştır. Aynı zamanda, öğretmenlerin sınıf içinde farklılıkları çokkültürlü eğitimin temelini oluşturan bir unsur olduğunun farkında olmadıkları da görülmüştür.

Valdivia & Montoto (2018) tarafından Katalonya'daki çokkültürlü okullarda çalışan bir grup ilköğretmenin kültürlerarası yeterlilik gelişim düzeyini keşfetmek ve bu sonucu kültürel çeşitliliğe ilişkin eğitim deneyimlerine dair değerlendirici söylemleriyle karşılaştırmak amacıyla bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma, Barselona yakınlarındaki bir belediyede bulunan bir devlet ilköğretim okulunda, gönüllü olarak bir öğretmen eğitimi etkinliğine katılan sekiz öğretmenden oluşan küçük bir çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, karma yöntem kullanarak yürütülmüş ve Kültürlerarası Gelişim Envanteri kullanılarak grup tartışmaları yapılmıştır. Çalışmanın önemli bulguları arasında, öğretmen grubunun kendi kültürel yeterlilik düzeylerini önemli ölçüde abarttığı (Algılanan Yönelim: Kabul), gerçek gelişimsel yönelimlerinin ise kültürel farklılıklardaki önemli ayrımları gizleyebilecek eğilimini yansıtan "Minimizasyon" düzeyinde olduğu yer almaktadır. Ayrıca, kültürel çeşitliliğin eğitim yönetiminde yüzeysel ve asimilasyonist bir yaklaşım sergilendiği, öğretmenlerin genellikle kültürlerarası eğitimi sadece önemli sayıda göçmen öğrencinin bulunduğu okullarla ilişkilendirdiği gözlemlenmiştir.

Tartışmalarda zaman zaman “biz ve onlar” ayrımına dayalı bir “Polarizasyon” eğiliminin de ortaya çıktığı belirtilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin kültürel duyarlılıkta eksiklikler yaşadığını ve yeterli kültürlerarası eğitim ile çeşitlilikle ilgili yaşam deneyimlerinin eksikliğinin bu duruma katkıda bulunduğunu göstermektedir. Ancak, çalışmanın yansıtıcı sürecinin öğretmenlerde kültürel çeşitliliğe karşı ilgi uyandırdığı ve potansiyel bir gelişim başlangıcı olduğu da vurgulanmıştır.

Cinelli & Jones (2017) Avustralya Katolik Üniversitesi’nde öğretmen adayı olan 27 kişinin Solomon Adaları’nda gerçekleştirdikleri dört haftalık uluslararası staj deneyimlerinin öğretmen eğitimi açısından etkilerini incelemiştir. Nitel, tek durum deseniyle yapılandırılan araştırmada, veriler açık uçlu çevrimiçi anketlerle toplanmış ve tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Katılımcılar, öğretmen kimliği, kültürel anlayış ve özellikle İngilizce’yi ikinci dil olarak konuşan öğrencilere yönelik öğretim stratejileri bakımından önemli kazanımlar elde ettiklerini ifade etmiştir. Yerel koşulların zorlukları (örneğin sınırlı kaynaklar ve kalabalık sınıflar) öğretmen adaylarının yaratıcılık ve esnekliklerini artırmış, bu deneyim onların mesleki özgüvenini güçlendirmiştir. Ayrıca, kültürel farklılıkların eğitsel süreçlere etkisini daha derinlemesine kavradıkları ve Avustralya’daki yaşam tarzını sorguladıkları bildirilmiştir. Genel olarak, staj deneyiminin öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerine önemli katkılar sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Brown ve ark. (2016) ABD’de yüksek riskli, neoliberal politikaların etkili olduğu bir erken çocukluk eğitim ortamında yürüttükleri eylem araştırması, alternatif ve eleştirel öğretim yaklaşımlarını merkeze alan bir mesleki gelişim programının, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Veriler, mesleki gelişim oturumları ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin video kayıtları, görüşmeler ve saha notları aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenler, sosyal adalet temelli pedagojilere ilgi duysalar da, bu yaklaşımları uygularken yapısal engellerle (örneğin zaman baskısı, idari destek eksikliği, meslektaşların ve velilerin tepkileri) karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Araştırma, öğretmenlerin bu tür dönüşümsel

yaklaşımları sürdürülebilir biçimde hayata geçirebilmesi için kolektif destek ağlarına ve sistem düzeyinde değişime ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır.

Wang ve arkadaşları (2016) öğretmen-çocuk ve akran ilişkilerinin 6-7 yaşındaki çocuklar için sınıf içindeki birleşik kalıplarını (profillerini) ve bu kalıpların 8-9 yaşındaki sosyal-duygusal uyum üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Avustralya Boylamsal Çocuk Çalışması'ndan (LSAC) alınan 2857 çocuğun yer aldığı örnekleme, ilişkiler öğretmen raporları (STRS, SDQ) ile, sosyal-duygusal uyum ise öğretmen ve çocuk raporları (SDQ, SDQ-I, Okulu Sevme Ölçeği) kullanılarak iki yıl arayla ölçülmüştür. Kişi merkezli küme analizi yöntemiyle, öğretmen yakınlığı, çatışması ve akran sorunlarına dayalı beş farklı sosyal ilişki profili tanımlanmıştır: uyumlu, öğretmen odaklı, uyumsuz, öğretmen-çocuk çatışması belirgin ve görünmez. Bu profillerin iki yıl sonraki sosyal-duygusal uyum sonuçları üzerinde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Uyumlu profildeki çocukların en iyi sonuçlara (yüksek benlik kavramı ve okulu sevme, düşük duygusal belirtiler), uyumsuz profildekilerin ise en kötü sonuçlara sahip olduğu gözlenmiştir. Özellikle, öğretmen odaklı grupta pozitif öğretmen ilişkilerine rağmen yüksek akran sorunlarının daha fazla duygusal belirti ile ilişkili olduğu ve öğretmen-çocuk çatışmasının belirgin olduğu profilin uyumsuzu benzeyen, ancak daha az şiddetli olumsuz etkiler gösterdiği görülmüştür. Bu bulgular, sınıf içindeki farklı ilişki kombinasyonlarının çocukların uzun vadeli uyumu için önemini vurgulamaktadır.

Psalti (2007) Yunanistan'da uyguladığı pilot çalışmayla, hizmet içi öğretmen eğitimi yoluyla öğretmenlerin kültürel farkındalıklarını ve yeterliklerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Eylem araştırması kapsamında 70 öğretmen programlara katılmış, veriler oturum sonrası değerlendirme formları ve ön-son değerlendirme anketleriyle toplanmıştır. Katılımcılar, programı genel olarak bilgilendirici ve motive edici bulmuş, kültürel çeşitliliğe duyarlılıklarının arttığını ifade etmiştir. Ancak, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar için daha fazla somut strateji ve rehberlik talep ettikleri belirlenmiştir. Bu durum, programın daha uygulamalı ve sınıf temelli içeriğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Zozakiewicz & Rodriguez (2007) üç yıl süren eylem araştırmasında, ABD'nin güneybatı bölgesinde, dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin kültürel ve cinsiyet kapsayıcı öğretim uygulamalarını geliştirmelerine destek olmayı amaçlamıştır. "Maxima" adlı mesleki gelişim projesi, sosyo-dönüşümcü yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak tasarlanmış ve öğretmenlere sürekli, yerinde destek sunmuştur. Araştırmaya 20 öğretmen ve 3 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler çok çeşitli kaynaklardan (görüşmeler, gözlemler, toplantı kayıtları) elde edilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, modelleme, iş birliği ve sahada destek gibi stratejilerin uygulamalarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler değişime direnç göstermiş ya da yeterli kapsayıcılık düzeyinde olduklarına inandıkları için projeye sınırlı katılım sağlamıştır. Araştırma, öğretmen eğitiminin süreklilik, yerinde destek ve eleştirel tepkiler içermesi gerektiğini savunmaktadır.

Saft & Pianta (2001), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerine dair algılarının çocuğun yaşı, cinsiyeti, etnik kökeni ve öğretmenin etnik kökeni gibi faktörlere bağlı olarak nasıl değiştiğini incelemiştir. Çalışma, 197 okul öncesi öğretmeni ile 840 çocuğu içeren, demografik olarak çeşitli büyük bir örneklem üzerinde yürütülmüştür. Öğretmenlerin Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği (STRS) aracılığıyla bildirdikleri algıları (yakınlık, çatışma, bağımlılık alt ölçekleri ve toplam puan), regresyon analizleri kullanılarak çocuk ve öğretmen özellikleriyle ilişkilendirilmiştir. Araştırma sonuçları, çocuğun yaşı, etnik kökeni ve öğretmen ile çocuğun etnik kökenlerinin aynı olup olmamasının (etnik uyum) öğretmen algılarıyla tutarlı bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen ve çocuğun etnik kökeni aynı olduğunda öğretmenlerin ilişkilerini daha olumlu algılama eğiliminde olduğu görülmüştür. Bu etnik uyumun, özellikle ilişkinin çatışma ve bağımlılık gibi olumsuz yönlerine dair algılar üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerindeki yakınlık, çatışma ve bağımlılık gibi boyutlara dair hislerinin veya değerlendirmelerinin, sadece bireysel özelliklerden değil, aynı zamanda bu etkileşimli özelliklerden de etkilendiği belirtilmiştir. Bu bulguların, belirtilen özelliklerin öğretmen algılarındaki değişimin küçük ila orta derecede bir

kısmını açıkladığını, ancak bu özelliklerin, özellikle de etnik uyumun, ilişkideki potansiyel zorluklara (çatışma ve bağımlılık) dair algıları etkileyebileceğini ifade etmektedir.

de Kruif ve arkadaşları (2000), okul öncesi sınıflarındaki öğretmenlerin etkileşim davranışlarının örüntülerini incelemiştir. Kuzey Karolina'daki 63 öğretmen ile yürütülen çalışmada, 8 etkileşim davranışına (yönlendirme, tanıtmaya, detaylandırma, takip etme, bilgilendirme, onaylama, övme ve etkileme) dayalı olarak dört homojen gruba ayırmak için kümeleme analizi teknikleri kullanılmıştır. Veri toplama araçları arasında Teaching Styles Rating Scale (TSRS), Caregiver Interaction Scale (CIS), Infant-Toddler Environment Rating Scale (ITERS) veya Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R) ve Engagement Check II yer almaktadır. Sonuçlar, öğretmenlerin eğitim düzeyi, hassasiyeti, sınıf kalitesi ve grup çocuk katılımı açısından küme farklılıkları olduğunu göstermiştir. Özellikle, kontrol grubundaki öğretmenlerin, diğer gruplara kıyasla daha az duyarlı, daha düşük sınıf kalitesine sahip ve daha az çocuk katılımı olan sınıflarının olduğu görülmüştür. Detaylandırıcı ve detaylandırıcı olmayan öğretmenlerin genellikle lisanslı eğitim merkezlerinde çalıştığı ve daha yüksek eğitim düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmada, yönlendiriciliğin duyarlılığı engellemediğini ve bu iki kavramın ayrı süreklilikler olarak düşünülmesinin faydalı olduğu belirtilmiştir.

Pianta & Nimetz (1991) öğretmen-çocuk ilişkilerini incelemek ve bu ilişkileri öğretmen bakış açısıyla değerlendiren Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Ölçeği (STRS) adlı yeni bir aracı geçerli kılmak amacıyla 72 anaokulu çocuğu ve onların 24 öğretmeninden oluşan bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Ölçeği, Öğretmen-Çocuk Derecelendirme Ölçeği, Okul Öncesi Davranış Derecelendirme Ölçeği kullanılmış ve anne-çocuk etkileşimi gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları, güvenli ilişkilerin çocukların annelerine karşı olumlu yaklaşımla ve evde/sınıfta sergilediği yeterlilik davranışlarıyla ilişkili olduğunu; bağımlı ilişkilerin ise annelere karşı olumsuz tutum ve davranış problemleriyle bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Anne-çocuk etkileşimindeki çocuğun olumlu veya olumsuz

tutumunun, öğretmenlerin çocukla kurduğu ilişki algısını yordadığı bulunmuştur. Çocuğun ilişkilerinde gelişim göstermesi, birinci sınıfta olumlu uyumla ilişkilendirilmiştir.

Türkiye’de çokkültürlü eğitim konusunda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe ilişkin farkındalıklarının ve yeterliklerinin geliştirilmesi gerekliliğine dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin göçmen ve farklı etnik kimliklere sahip çocuklara yönelik tutumlarının hem sınıf içi etkileşimleri hem de akran ilişkilerini belirleyici biçimde etkilediği vurgulanmaktadır. Özellikle sınıf ortamında kapsayıcı uygulamaların yaygınlaştırılabilmesi için öğretmenlerin çokkültürlü pedagojik yaklaşımlarla donatılması gerektiği hem niteliksel hem nicel araştırmalarla ortaya konmuştur. Uluslararası araştırmalar da benzer şekilde, öğretmenlerin kültürel duyarlılıklarının ve çokkültürlü yeterliklerinin, eğitim ortamlarında adalet, eşitlik ve aidiyet duygusu yaratmada kritik rol oynadığını göstermektedir. Bu bağlamda hem ulusal hem de uluslararası bulgular, çokkültürlü eğitimin etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmen eğitiminin önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır.

Son yıllarda öğretmen-çocuk etkileşimi, çocukların gelişimsel çıktıları üzerindeki belirleyici rolü nedeniyle erken çocukluk eğitiminin merkezinde yer almıştır. Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar, öğretmenlerin pedagojik bilgi birikimi, mesleki deneyimleri, hizmet içi eğitimlere katılımları ve kültürel yeterliklerinin çocuklarla kurdukları etkileşimi doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, sınıf içi uygulamaların niteliği, öğretmenlerin mülteci ya da farklı kültürel geçmişe sahip çocuklara yönelik tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Bu bağlamda öğretmenlerin yalnızca bilişsel değil, duyuşsal yeterlikleri de etkileşim kalitesinin önemli bir belirleyicisi olarak öne çıkmaktadır.

Uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar da öğretmen-çocuk etkileşiminin okul öncesi dönemde çocukların sosyal-duygusal uyum, akademik başarı ve okul hazırbulunuşluğu gibi çeşitli alanlarda kalıcı etkiler yarattığını göstermektedir. Bu bulgular ışığında hem ulusal hem uluslararası araştırmalar, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesinin, çocuk merkezli ve kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturulmasında kritik önemde olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin etkileşimsel yeterliklerinin artırılması, yalnızca sınıf içi dinamikleri değil, aynı

zamanda çocukların eğitim yolculuklarında karşılaştıkları fırsat eşitliğini de doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek eğitimler planlanması oldukça önemlidir.



Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, araştırmacı rolü, geçerlik ve güvenirlik ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Nitel araştırmalarda amaç, araştırma desenine karar verme aşamasından başlayarak tüm araştırma süreçlerini etkilemektedir. Sonuç odaklı değerlendirmeler, değerlendirilen şeyin etkililiğinin incelenerek genel bir yargıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle müdahale programları ya da politikalar incelenirken araştırmanın odağı müdahalenin amaçlarıdır (Patton, 2018 [2002]). Bu araştırmanın yöntemi durum çalışması (case study) olarak belirlenmiştir. Durum çalışması insanların, konuların, problemlerin veya programların derinlemesine incelemesinde kullanılmaktadır. Nicel yöntemlerle açıklamanın zor olduğu sosyal ve davranışsal problemleri derinlemesine inceleyen bu yöntemle, olguları/ durumları bulunduğu doğal ortamda incelenmektedir (Baskarada, 2014; Güçlü, 2019). Durum çalışmasını Yin (1984) (Akt, Yıldırım & Şimşek, 2021) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içerik arasındaki sınırların keskin şekilde ayrılmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ÇÖEP'nin okul öncesi öğretmenlerine ve sınıflarına yansımalarını anlayabilmek için farklı veri kaynaklarından farklı veri toplama yöntem ve araçlarıyla veri çeşitlemesi yapılmış olması, katılımcıların kendi gerçek yaşam çerçevesi olan eğitim verdikleri sınıflardan veri toplanması nedeniyle bu araştırma durum çalışması olarak tanımlanabilmektedir.

Bu araştırmanın türü ise bütüncül tek durum deseni olarak planlanmıştır. Bütüncül tek durum çalışması bir birey, bir kurum, bir program gibi tek bir durumun incelendiği çalışmalar olarak tanımlanmıştır (Yin, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2021). Buna dayanarak bu araştırma kapsamında hazırlanan ÇÖEP tek bir durum olarak belirlenmiş ve incelenmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Ankara'nın merkez ilçelerindeki iki ayrı ilkokulun anasınıflarında çalışan, sınıfında geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar bulunan 2 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Patton (2002) nicel araştırmalarda örneklemin rastgele seçilmesinin ve büyük olmasının araştırma sonuçlarını genelleme yapabilmek ve istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar bulabilmek için gerekli olduğunu söylemektedir. Ancak nitel araştırmaların amacı ne büyük gruplarla çalışmak ne de araştırma bulgularını genellemek olmadığı için genellikle amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmasını önermektedir. Ölçüt örnekleme de ise önceden belirlenmiş ya da araştırmacının gerekli olduğunu düşündüğü ölçütlerin belirlediği ve katılımcıların bu amaçlar doğrultusunda seçimi yapılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Katılımcı sayısı belirlenirken ise zengin bilgi edinilebilecek sayıda ve nitelikte katılımcıların belirlenmesi önemlidir. Derin bir anlayış geliştirebilmek için az sayıda kişiyle ve gözlemler yaparak uzun süre geçirmek, daha geniş ancak yüzeysel bilgiler edinebilmek için ise az gözlem yapılarak daha çok katılımcı ile görüşmeler yapmak önerilmektedir (Glesne, 2011). Tüm bu bilgilere dayanarak bu araştırma için ölçüt örnekleme ile belirlenen çalışma grubunu oluşturan gönüllü öğretmenler için belirlenen ölçütler;

- a) sınıfında geçici koruma altında en az 1 çocuğun olması,
- b) başka bir etnik kökenden herhangi bir çocuk olmaması,
- c) öğretmenlerin en az 5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olması,
- d) okul öncesi eğitimi lisans programından mezun olması ve
- e) çokkültürlülüğe yönelik herhangi bir eğitim almamış olmasıdır.

Ölçütler kapsamında öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamalarını ve sınıf içi etkileşimi gözlemleyebilmek adına sınıflarında en az 1 geçici koruma altındaki Suriyeli çocuk olması, etnik kökenlere karşı olan duyuşsal tepkilerin farklılaşabilmesi nedeniyle farklı etnik kökene sahip çocukların olmaması, sınıf içi etkinlikleri planlama ve uygulama konusunda

deneyimli olması sebebiyle öğretmenlerin en az 5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olması, okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre etkinlik hazırlayabilmesi için okul öncesi eğitimi lisans programından mezun olması ve öğretmenin katılacağı Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı'nın yansımalarını inceleyebilmek adına daha önce çokkültürlülüğe yönelik eğitim almamış olması gerekmektedir. Bu kriterleri sağlayan gönüllü öğretmenler seçilirken araştırmanın geçerliğini tehlikeye atmamak adına tüm öğretmenlerin farklı okullarda bulunmasına dikkat edilmiştir.

Ö1 ve Okul Ortamı: Araştırmaya katılan Ö1, 41 yaşında, Anaokulu Öğretmenliği lisans bölümü mezunu ve 18 yıllık mesleki deneyimi olan bir öğretmendir. Ankara'nın Altındağ ilçesinde Karapürçek semtinde bir ilkokulda görev yapmaktadır. Ö1 daha önce çokkültürlü eğitime yönelik herhangi bir eğitim almamış ve sınıfında 5'i geçici koruma altındaki Suriyeli olmak üzere 23 çocuk bulunmaktadır. İlkokula bağlı 3 sabahçı 3 öğlenci olmak üzere 6 anasınıfı vardır. Okulda ikili eğitim yapılmakta ve 3 sınıf 6 okul öncesi öğretmeni tarafından kullanılmaktadır. Okul bahçesi başka bir ortaokul ile ortak kullanıldığı ve okulun bahçesinin anasınıfı çocuklarına uygun olmadığını düşündüğü için açık alanda oyun oynamayı ayda 1-2 kere yapmaktadır. Anasınıflarının olduğu tek katlı binanın girişi ilkokuldan ayrılmıştır. Anasınıflarının olduğu binanın içinde herhangi bir pano, görsel, afiş vs bulunmamaktadır. Girişte çocukların ayakkabılarını değiştirebilecekleri bir alan vardır. 3 sınıfın kapılarının açıldığı koridorda bir oyun odası bulunmakta, küçük bir oda öğretmenler ve yardımcı personel tarafından mutfak olarak kullanılmakta, geniş bir alanda masa ve sandalyeler bulunmakta ve bu kısım yemek salonu olarak kullanılmaktadır. Ö1'in sınıfına baktığımızda sınıfın 15-17 m² arasında olduğu görülmektedir. Sınıfta bir yazı tahtası, öğretmen masası, bilgisayar, projeksiyon, çocuklar için masa ve sandalyeler, öğretmenin çocukların çalışma kitaplarını ve kendi kişisel eşyalarını koyduğu bir dolap, çocukların masa başı etkinliklerini yaparken kullanacağı materyallerin olduğu kutuları koymaları için raflı bir dolap bulunmaktadır. Bu raflı dolaplar sınıfın 2 ayrı yerinde bulunmakta, sabah ve öğlen gruplarındaki çocuklar için ayrılmıştır. Çocukların çantaları ve suluklarını koydukları bir raf daha bir duvarı kaplamıştır. Sınıfta olan öğrenme

merkezleri dramatik oyun merkezi, kitap merkezi ve müzik merkezi olarak belirlenmiştir. Sınıftaki duvarlarda bazı öğrenme merkezlerinin adı olsa da o merkeze ait materyaller olmadığı görülmektedir. Yine duvarlarda mevsimler, hava durumu, rakamların görsellerinin olduğu kartonlar bulunmaktadır. Mutfak dolabı oyuncağı ve bazı mutfak eşyalarının olduğu kısım dramatik oyun merkezi olarak tanımlanmıştır. Sınıfın köşesinde 2 büyük minder ve bir kitaplığın olduğu kitap merkezi bulunmakta ancak kitaplıkta 7-8 kitap bulunmaktadır. Bu kitapların çoğu yıpranmıştır. Bazı müzik aletleri duvara asılmış ve müzik merkezi olarak belirtilmiştir. Ancak materyaller çocukların erişebileceği yükseklikte değildir.

Ö2 ve Okul Ortamı: Diğer katılımcı Ö2 ise 29 yaşında, Okul Öncesi Öğretmenliği lisans mezunu ve 6 yıllık mesleki deneyimi olan bir öğretmendir. Ankara'nın Mamak ilçesinde Kayaş semtinde bir ilkokulda görev yapmaktadır. Ö2 daha önce çokkültürlü eğitime yönelik herhangi bir eğitim almamış ve sınıfında 3'ü geçici koruma altındaki Suriyeli olmak üzere 14 çocuk bulunmaktadır. İlkokula bağlı 10 anasınıfı vardır. Okulda tam gün eğitim sürdürülmekte olup 14.30'a kadar öğretim devam etmektedir. Okul bahçesi çok büyük olduğu, 1000'den fazla çocuğun kayıtlı olması nedeniyle güvenlik konusunda endişeli olduğu ve okul bahçesinin anasınıfı çocuklarına uygun olmadığını düşündüğü için açık alanda oyun oynamaya pek fırsat veremediğini belirtmektedir. Anasınıflarının giriş ve çıkışı, ilkokul binasından ayrılmış olsa da, okul içinde anasınıflarının olduğu kısma (giriş kat) geçiş yapılabilmektedir. Anasınıflarının olduğu binanın içinde herhangi bir pano, görsel, afiş vs. bulunmamaktadır. Her sınıfın kapısında, çocukların ayakkabılarını değiştirebilecekleri ve mont/ hırka/ ceketlerini asabilecekleri bir dolap vardır. Koridorun sonunda bir alanda mutfak tezgahı bulunmakta ve öğretmenler ve yardımcı personel tarafından kullanılmaktadır. Ö2'nin sınıfına baktığımızda sınıfın yaklaşık 40-40 m² olduğu görülmektedir. Sınıfta bir yazı tahtası, çocuklar için masa ve sandalyeler, taşınabilir bir hoparlör bulunmaktadır. Sınıfın içinde küçük bir oda bulunmakta ve çocukların ellerini yıkayabilecekleri bir lavabo bulunmaktadır. Bu oda çocuklardan sene başında alınan kırtasiye malzemeleri, öğretmenin kişisel eşyaları, resimli çocuk kitapları, portfolyoları, çocukların yaptığı 3 boyutlu ürünleri vb. saklamak için kullanılmaktadır. Sınıfın

girişindeki bir raflı dolap çocukların su mataralarını koymaları için kullanılmaktadır. Sınıfta çocukların kalemlik, yapıştırıcı, makas gibi malzemelerini koydukları bir dolap bulunmaktadır. Dolapların üzerinde her çocuğun fotoğrafı vardır. Sınıf duvarlarının oldukça aktif kullanıldığı ve belli aralıklarla düzenlendiği/değiştirildiği görülmektedir. Öğretmenin kişisel fotoğrafları, sınıftaki çocuklarla olan fotoğrafları, çocukların ürünlerinin asıldığı bir pano bulunmaktadır. Sınıftaki öğrenme merkezlerinin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda önerildiği şekilde düzenlendiği görülmektedir. Sınıfın girişinde bir sakinleşme köşesi oluşturulmuştur. Tül bir perde ve rahat minderlerle hazırlanmış alanda çocukların sakinleşmesi ve rahatlamasına olanak sağlayacak materyaller ve kitaplar yerleştirilmiştir. Sınıftaki yazı tahtasında "Neler Öğrendik" başlığı altında şekiller, renkler ve rakamları gösteren görseller yapıştırılmıştır. Matematik merkezinde sıralama, sınıflama yapmaya yardımcı olacak materyaller bulunmaktadır. Kitap merkezinde küçük bir halı ve bir yastık bulunmakta, zaman zaman çocuklar kiler olarak kullanılan odadan şilteler alıp kullanabilmektedirler. Kitaplık duvara monte edilmiş ve çocukların erişebilecekleri bir yüksekliktedir. Kitaplıkta az kitap olduğu görülsede Ö2'nin kilerdeki resimli çocuk kitaplarından seçerek değiştirdiği kitapları merkeze koyduğu bilinmektedir. Sanat merkezinde çocukların görsel ürünlerini asabilecekleri bir pano ve yanında bir raflı sepet bulunmaktadır. Bu sepetin içinde parmak boyaları, oyun hamuruna şekil vermek için materyaller, palet, kuru boya ve fırçaların olduğu bir kutu bulunmaktadır. Dramatik oyun merkezinde farklı meslek gruplarına ait kostümler yer almaktadır ancak duvardaki askılarda asılı olduğu için çocukların erişebileceği bir yerde değildir. Gerçek ve oyuncak mutfak malzemeleri, bardaklar, plastik meyve sebzelerin olduğu oyuncaklar da bulunmaktadır. Bir sepetin içinde çocuklar için alınmış küçük kilimler ve başka bir merkezde yapı inşa materyallerinin olduğu bir alan vardır.

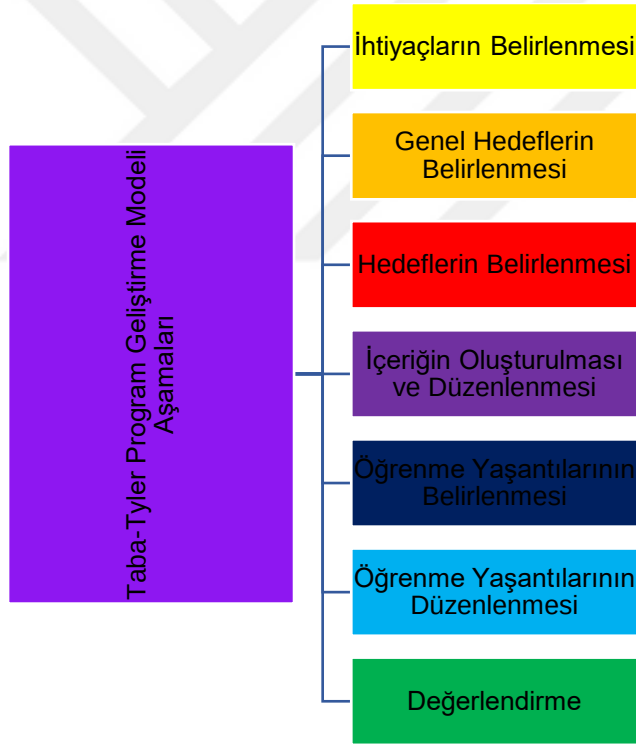
Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı Tanıtımı

Araştırma planlandıktan sonra öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ihtiyaçlarını tespit edebilmek adına bir ihtiyaç analizi yapılmıştır. Beş okul öncesi öğretmeni ile odak grup görüşmesi yapılmış, ardından altı okul öncesi öğretmeni ve üç okul öncesi öğretmenliği lisans

programı mezunu okul yöneticisi ile bireysel görüşmeler planlanmıştır. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitimle ilgili eğitime ihtiyaç duydukları anlaşılmış, aynı zamanda iletişim, aile katılımı, değerlendirme konularında da destek ihtiyaçları olduğu görülmüştür (Ünal & Durmuşoğlu, 2025). Bu çalışmadan yola çıkarak öğretmenler için çokkültürlü eğitime yönelik bir öğretmen eğitimi programı hazırlanmıştır. Öğretmen eğitiminin program içeriği geliştirilirken Taba- Tyler program geliştirme modelindeki aşamalar takip edilmiştir. Bu aşamalar Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2

Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli Aşamaları



Çokkültürlü öğretmen eğitiminin genel özellikleri, ilkeleri, programın hedefleri ve hedef davranışları belirlenmiştir. Ardından Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı’nın genel özellikleri, ilkeleri, hedefleri ve hedef davranışları gibi tanıtımı ile içerik ve etkinlikleri barındıran öğretmen eğitim kitapçığı dört okul öncesi eğitimi alan uzmanına, bir eğitimde program

geliştirme alan uzmanına gönderilerek uzman görüşleri alınmış, geribildirimler temel alınarak eğitim ve içeriği yeniden düzenlenmiştir. Uzmanlar tarafından çokkültürlü eğitime yönelik teorik bilgilerin olduğu ilk oturuma öğretmenlerin de aktif olabileceği şekilde etkinlikler eklenmesi, farklı ülkelerdeki erken çocukluk eğitimi programları tanıtılırken bazı ülkelerdeki küresel hedefler, eşitlik ve saygıya önem verme durumları hakkında bilgi ve yorumlar eklenmesi, değerlendirme oturumuna yönelik olarak öğretmenler için daha anlaşılır olabilmesi adına değerlendirmeye yönelik sınıflandırmaların azaltılması, örnek değerlendirme araçlarına ilişkin daha sade ve kolay hazırlanıp kullanılabilir örnekler olması açısından düzenlemeler önerilmiştir. Atölye çalışmalarında kullanılacak örnek sınıf fotoğraflarının da eklenmesi, öğretmenlerle paylaşılacak proje örneklerine uygulanan birkaç proje çalışmasından örnekler eklenmesi, oturum etkinliklerinin artırılması öğretmenlerin ilgisini çekecek ve konu ile uyumlu etkileşimli etkinlikler eklenmesi, hedef davranışlar ile uyumlu olmayan bazı içeriklerin düzenlenmesi önerilmiştir. Hedef davranışların hiyerarşik sıralaması, eğitim içeriğindeki metinlerdeki duruma ve konuya uygun kelime kullanımı, anlaşılmayan cümlelerin daha anlaşılır olması, oturum etkinliklerinin sıralaması ve oturumların sıralamasıyla ilgili öneriler gelmiş ve bu öneriler dikkate alınarak öğretmen eğitimi yeniden düzenlenmiştir.

Eğitimin pilotlama çalışması için daha önce çokkültürlü eğitime yönelik bir eğitim almamış iki okul öncesi öğretmeniyle çevrimiçi ortamda eğitimin üç oturumu uygulanmıştır. Pilotlama sonunda öğretmenlerin uygulamaya yönelik daha fazla öneri ve örnek olmasına ihtiyaç duymaları üzerine, güncellemeler yapılarak uygulama örnekleri, etkinlik önerileri, etkileşimi artıracak etkinlikler eklenmiş ve son haline getirilmiştir. Bu araştırmada katılımcıların deneyimlerini paylaşmaları, uygulamaları üzerine düşünceleri ve birbirlerinden öğrenmeleri sağlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırma sürecinde geliştirilen öğretmen eğitimi, öğretmenlerin bağlamsal ihtiyaçları ve öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak tasarlanmış; kuramsal bilgi ile uygulamaya dönük etkileşimli öğrenme fırsatlarını bir araya getiren eklektik bir eğitim olarak değerlendirilmiştir.

Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı Özellikleri, İlkeleri, Hedefleri ve Hedef Davranışları

A. *Eğitimin Genel Özellikleri*

1. Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı içerik odaklıdır.
2. Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı öz değerlendirmeyi desteklemektedir.
3. Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı uygulama temellidir.
4. Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı iş birliğini desteklemektedir.
5. Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı eleştirel düşünme becerilerini destekler.

B. *Eğitimin İlkeleri*

1. Eklektiktir.
2. Dengelidir.
3. Süreç odaklıdır.
4. Değerlendirme önemlidir.
5. Öğrenme materyallerinin (sunum, kitap inceleme, etkinlik inceleme, uygulama videoları vb.) çeşitliliği önemlidir.
6. Farklılıklara saygı duyulmaktadır.
7. Öğretmenler aktif katılımcıdır.

C. *Eğitimin Hedefleri*

Eğitim sürecinde öğretmenler için belirlenen hedefler şunlardır:

1. Çokkültürlü eğitimi bilir.
2. Çokkültürlü eğitim kapsamında etkinlikler planlayabilir, uygulayabilir ve değerlendirebilir.
3. Öğrenme ortamını çokkültürlülüğü destekler nitelikte düzenleyebilir.

4. Aileler için çokkültürlü eğitime yönelik aile katılımı etkinlikleri planlar ve aile eğitimleri düzenleyebilir.

D. Eğitimin Hedef Davranışları

1. Çokkültürlü eğitimi bilir ve açıklar.
2. Çokkültürlü eğitimin amaçlarını bilir.
3. Çokkültürlü eğitim hakkında yanlış inanışları yorumlar.
4. Dünya vatandaşı olmanın önemini bilir.
5. Çokkültürlü eğitimin gelecek kuşaklara faydasını ilişkilendirir.
6. Çokkültürlü eğitimin çocuğa, okul personeline, aileye ve topluma olan katkısını ilişkilendirir.
7. Çokkültürlü eğitimin tüm çocuklara neler sağladığını yorumlar.
8. Çokkültürlü bir okulun niteliklerini bilir.
9. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimdeki önemini açıklar.
10. Okul ortamında önyargıları azaltmak için neler yapabileceğini sorgular.
11. Okuldaki öğretmen, idari personel ve ailelerin görev sorumluklarını açıklar.
12. Kültüre duyarlı öğretmenlerin özelliklerini açıklar.
13. Ailelerin bu sürece nasıl dahil olacaklarını planlar.
14. Türkiye’de çokkültürlü eğitim uygulamaları için öğretmenlerin, çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarını ayırt eder.
15. Farklı ülkelerde çokkültürlülüğe bakış açısının ne olduğunu yorumlar ve karşılaştırır.
16. Farklı ülkelerin politikalarının ne olduğunu yorumlar ve karşılaştırır.
17. Farklı ülkelerde çokkültürlü eğitim kapsamında nasıl etkinlikler yapıldığını yorumlar ve karşılaştırır.

18. Farklı ülkelerdeki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik ne tür eğitimler aldığını örneklerle açıklar.
19. MEB 2013 Okul Öncesi Programı'nı çokkültürlü eğitimle benzerliklerini ve farklılıklarını karşılaştırır.
20. MEB programı çerçevesinde çokkültürlü eğitim uygulamalarını nasıl planlayacağını, uygulayacağını ve değerlendireceğini bilir.
21. Okula uyum için yapması gerekenleri planlar.
22. Şiddetsiz iletişimi sınıf içinde kullanır.
23. Çocuklar arasındaki etkileşimi artırmak için yöntemler geliştirir.
24. Okul ve sınıf ortamında çokkültürlülüğe yönelik düzenlemeleri bilir ve sınıfı düzenler.
25. Okul dışı öğrenme ortamlarını çokkültürlü eğitime yönelik kullanmaya yönelik stratejiler geliştirir.
26. Türkiye'de çokkültürlü eğitime yönelik çalışmaları yorumlar.
27. Çocukları değerlendirmek için uygun araçları bilir.
28. Öğrenmeyi ve etkileşimi görünür kılmak için farklı değerlendirme araçları geliştirir.
29. Değerlendirme sürecini planlar.
30. Değerlendirme sonuçlarını yorumlar.
31. İyi proje örneklerini inceler ve çokkültürlü eğitimle ilişkilendirir.
32. Resimli çocuk kitaplarını çokkültürlü eğitime yönelik olarak eleştirel gözle inceler.
33. Sınıflarındaki farklı kültüre sahip çocuklara yönelik uygun etkinlik yazar.
34. Yazılan etkinlikleri eleştirir.
35. Sınıftaki önyargıları azaltmak için örnek eylem planı geliştirir.
36. Eğitim öncesi ve sonrasında kendisini değerlendirir.

37. Eğitimi değerlendirir.
38. Eğitimi veren eğitimciyi değerlendirir.

Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı Oturumlarının Tanıtımı

Sekiz oturumdan oluşan eğitim beş gün sürecek şekilde planlanmıştır. Bu eğitimin içeriği çokkültürlü eğitimin tanıtımı ile başlayıp, okul öncesi eğitim ortamlarına uygulanabilecek sınıf içi etkinlikler, çokkültürlü okul öncesi eğitim sınıfı ortamı (fiziksel ve sosyal ortam), çokkültürlü eğitimde öğretmen rolü ve okul öncesi eğitim sınıflarında uygulanan örnek etkinlikleri barındırmakta ve eğitimin sonunda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde çokkültürlülüğe yönelik etkinlik planladıkları bir atölye çalışması yapılmıştır. Eğitimde sunum tekniğinin yanı sıra, grup çalışmaları, eğitimle ilgili uygulamalı etkinliklerin de olduğu çalışmalar şeklinde planlanmış ve uygulanmıştır. Öğretmen eğitiminde 1.Oturum Çokkültürlü Eğitim, 2.Oturum MEB OOE 2013 Programı ve Farklı Ülkelerin Programı, Okula Uyum ve Şiddetsiz İletişim, 3. Oturum Aile Katılımı ve Eğitimi, 4. Oturum Değerlendirme, 5. Oturum Eğitim Ortamı, 6. Ve 7. Oturum Atölye Çalışması ve son olarak 8. Oturum ise Değerlendirme oturumu olarak isimlendirilmiştir. Eğitimin tamamı 11 saat olarak planlanmış ancak önceki oturumun kısaca hatırlatılması, öğretmenlerle olan etkileşimin fazla olması, öğretmenlerin verdiği örneklerin genişletilmesi gibi sebeplerle eğitim 12,5 saat sürmüştür. İlk oturumda katılımcılardan çevrimiçi eğitim ile ilgili genel kurallar anlatılmış, öğretmenlerden eğitim gün ve saatlerine gerekli özeni göstermeleri, öğretmenlere iletilen belgeleri (etkinlik örneği, resimli çocuk kitapları vb.) eğitim öncesinde incelemeleri ve oturumlara hazır bir şekilde katılmaları hatırlatılmıştır. Oturumlarda tek düze anlatım dışında katılımcıların ilgisini kaybetmemek adına her oturumda en az 1 etkinlik olacak şekilde etkileşimi artıracak konu ile ilişkili etkinlikler planlanmış ve beyin fırtınası, tartışma, örnek olay paylaşımı, fotoğraf ve video inceleme gibi katılımcıların eleştirel gözle katılım sağlayacağı yöntemler kullanılarak etkinlikler uygulanmıştır. Örneğin yazılı basında geçici koruma altındaki Suriyelilerle, farklı etnik kökenden gelen ya da farklı dini inançlardaki insanlarla ilgili verilen bazı haber küpürleri öğretmenlerle paylaşılmış, bu haberlerin olumlu-olumsuz dili olup olmadığı, nasıl yazılması gerektiği, nerede ön yargılı ifadeler olduğu vs.

öğretmenlerle birlikte tartışılarak medyanın dilinin toplumsal olayları nasıl şekillendirdiği üzerine tartışma yapılmıştır. Bir başka etkinlik olarak Amerika’da bir anasınıfındaki sınıf uygulamalarına ilişkin bir video izlenmiş, videodaki sınıf ortamı, öğretmenin yaklaşımı, hazırladığı etkinliği farklılığı olan çocuklara nasıl uyarladığı gibi konular belirlenerek öğretmenlerin beyin fırtınası yapması sağlanmış, buradan yola çıkarak kendi eğitim uygulamalarına ilişkin değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Oturum içeriğine dair detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.



1.Oturum Çokkültürlü Eğitim

Konu	Süre	Hedef Davranış	Etkinlikler
Tanışma ve ısınma çalışmaları Eğitim hakkında genel bilgi Çevrimiçi uygulama ilkeleri ve kurallarının açıklanması	40 dakika	<i>Katılımcılar:</i> Birbirlerinin adını ve özelliklerini öğrenir Eğitimin amacı ve içeriğini öğrenir Çevrimiçi uygulama ilke ve kurallarını öğrenir	Etkinlik1: Yazılı basının dili (Tartışma)
Çokkültürlü eğitim nedir? Farklılık Kavramı Çokkültürlü Eğitim Neden Gereklidir? Çokkültürlü eğitimin boyutları ve okul nitelikleri nelerdir?	40 dakika	<i>Katılımcılar:</i> Çokkültürlü eğitimi bilir ve açıklar. Çokkültürlü eğitimin amaçlarını bilir. Çokkültürlü eğitim hakkında yanlış inanışları yorumlar. Dünya vatandaşı olmanın önemini bilir. Çokkültürlü eğitimin gelecek kuşaklara faydasını ilişkilendirir. Çokkültürlü eğitimin çocuğa, okul personeline, aileye ve topluma olan katkısını ilişkilendirir. Çokkültürlü eğitimin tüm çocuklara neler sağladığını yorumlar. Çokkültürlü bir okulun niteliklerini bilir.	Etkinlik2: Fotoğrafların Gücü (Tartışma)
Çokkültürlü eğitimde yaşanan zorluklar Öğretmeni güçlendirme Önyargıları azaltmak için öneriler	40 dakika	<i>Katılımcılar:</i> Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimdeki önemini açıklar. Okul ortamında önyargıları azaltmak için neler yapabileceğini sorgular. Okuldaki öğretmen, idari personel ve ailelerin görev sorumluluklarını açıklar. Okul personeliyle iş birliği yapması gerektiğini bilir. Kültüre duyarlı öğretmenlerin özelliklerini açıklar.	Oturum Değerlendirme Formu

2.Oturum: MEB OOE 2013 Programı ve Farklı Ülkelerin Programı, Okula Uyum ve Şiddetsiz İletişim

Konu	Süre	Hedef Davranış	Etkinlikler
------	------	----------------	-------------

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda çokkültürlü eğitim yansımaları Farklı Ülkelerdeki eğitim programlarındaki çokkültürlülük yansımaları	60 dakika	Katılımcılar: Farklı ülkelerde çokkültürlülüğe bakış açısının ne olduğunu yorumlar ve karşılaştırır. Farklı ülkelerin politikalarının ne olduğunu yorumlar ve karşılaştırır. Farklı ülkelerde çokkültürlü eğitim kapsamında nasıl etkinlikler yapıldığını yorumlar ve karşılaştırır. Farklı ülkelerdeki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik ne tür eğitimler aldığını örneklerle açıklar. MEB 2013 Okul Öncesi Programı'nı çokkültürlü eğitimle benzerliklerini ve farklılıklarını karşılaştırır MEB programı çerçevesinde çokkültürlü eğitim uygulamalarını nasıl planlayacağını, uygulayacağını ve değerlendireceğini bilir.	Etkinlik3: Duyguları Tanıyorum (Örnek Olay)
Okula Uyum Şiddetsiz iletişim	40 dakika	Katılımcılar: Okula uyum için yapması gerekenleri planlar. Şiddetsiz iletişimi sınıf içinde kullanır.	Oturum Değerlendirme Formu

3. Oturum: Aile Katılımı ve Eğitimi

Konu	Süre	Hedef Davranış	Etkinlikler
Aile Eğitimi ve Katılımı Çokkültürlü aile eğitim örnekleri	60 dakika	Katılımcılar: Ailelere yönelik çokkültürlü eğitim odağında eğitimler uygular. Ailelerin bu sürece nasıl dahil olacaklarını planlar. Türkiye'de çokkültürlü eğitim uygulamaları için öğretmenlerin, çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarını ayırt eder.	Etkinlik4: Ne İster? (Beyin fırtınası, video, tartışma) Oturum Değerlendirme Formu

4. Oturum: Değerlendirme

Konu	Süre	Hedef Davranış	Etkinlikler
Değerlendirme Neden Önemlidir? Değerlendirme türleri ve çeşitleri Dokümantasyon Günlük eğitim akışı	60 dakika	Katılımcılar: Çocukları nasıl değerlendireceğini bilir. Öğrenmeyi ve etkileşimi görünür kılmak için farklı değerlendirme araçları kullanır. Değerlendirme sürecini planlar. Değerlendirme sonuçlarını yorumlar.	Etkinlik5: Kelime Bulutumuz (Beyin fırtınası) Oturum Değerlendirme Formu

5. Oturum: Eğitim Ortamı

Konu	Süre	Hedef Davranış	Etkinlikler
Fiziksel ortam düzenlemeleri Sosyal ortam düzenlemeleri Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı	60 dakika	Katılımcılar: Çocuklar arasındaki etkileşimi artırmak için yöntemler geliştirir. Okul ve sınıf ortamında çokkültürlülüğe yönelik düzenlemeleri bilir ve sınıfı düzenler. Okul dışı öğrenme ortamlarını çokkültürlü eğitime yönelik kullanmaya yönelik stratejiler geliştirir.	Etkinlik6: Farklılıklar Sınıfı (Video izleme ve beyin fırtınası) Etkinlik7: Aynaların Gücü (Otopotre çalışması) Oturum Değerlendirme Formu

6. Oturum: Atölye Çalışması

Konu	Süre	Hedef Davranış	Etkinlikler
Çokkültürlülük bakış açısıyla etkinlik planlarının incelenmesi	40 dakika	Katılımcılar: Etkinlik planlarını çokkültürlü eğitime yönelik olarak eleştirel gözle inceler.	
Çokkültürlülük bakış açısıyla resimli çocuk kitaplarının incelenmesi	40 dakika	Resimli çocuk kitaplarını çokkültürlü eğitime yönelik olarak eleştirel gözle inceler.	
Çokkültürlülük bakış açısıyla iyi proje örneklerinin incelenmesi	40 dakika	İyi proje örneklerini inceler ve görüşlerini paylaşır.	Oturum Değerlendirme Formu

7. Oturum: Atölye Çalışması

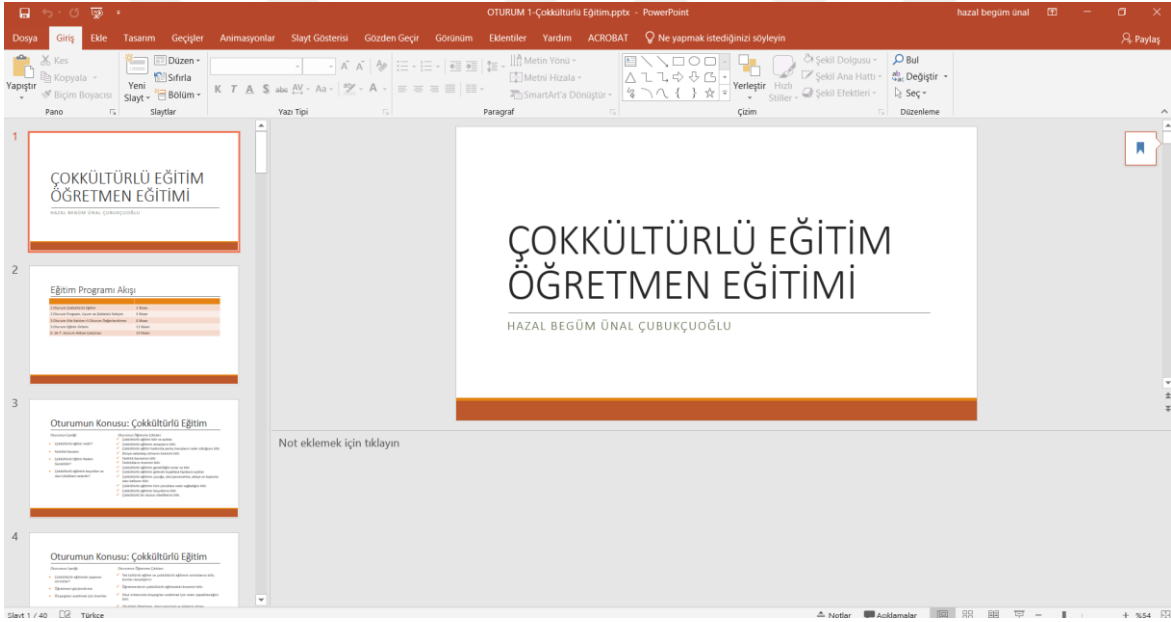
Konu	Süre	Hedef Davranış	Etkinlikler
Etkinlik yazma ve değerlendirme	60 dakika	Katılımcılar: Sınıflarındaki farklı kültüre sahip çocuklara yönelik uygun etkinlik yazar. Yazılan etkinlikleri eleştirir.	

Eylem planı hazırlama	40 dakika	Sınıftaki önyargıları azaltmak için örnek eylem planı geliştirir.	Oturum Değerlendirme Formu
-----------------------	-----------	---	----------------------------

8. Oturum: Kapanış ve Değerlendirme

Konu	Süre	Hedef Davranış	Etkinlikler
Öz Değerlendirme Programın Değerlendirilmesi Uygulayıcının Değerlendirilmesi	60 dakika	Katılımcılar: Eğitim öncesi ve sonrasında kendisini değerlendirir. Eğitim programını değerlendirir. Program uygulayıcısını değerlendirir.	Oturum Değerlendirme Formu

Örnek Oturum Sunum Görseli



Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda listelenmiştir.

Demografik Bilgi Formu

Öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğretmenlerin adı-soyadı, mezun olduğu okul, yaş ve daha önce çokkültürlü eğitime yönelik bir eğitim alıp almadığını anlamaya yönelik sorular vardır.

Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları Gözlem Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve dört okul öncesi eğitimi alan uzmanının ve bir eğitimde program geliştirme alan uzmanından uzman görüşü alınarak şekillendirilen gözlem formu, fiziksel ortam düzenlemeleri, öğrenme süreci, etkileşim, aile eğitimi ve katılımı ve değerlendirme başlıkları altında yer alan 61 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerle öğretmenlerin sınıf içindeki çokkültürlü eğitime yönelik uygulamaları, değerlendirmeleri, çocukların birbiriyle ve öğretmenle olan etkileşimi, aile eğitimi ve katılımı için neler yapıldığı, sınıf içindeki materyaller ve ortam düzenlemesinin kapsayıcı olup olmadığına yönelik durumlar anlaşılmaya çalışılmıştır.

Video Kayıtları

Araştırmacı tarafından gerekli tüm izinler alındıktan sonra sınıf gözlemlerinde video kayıtları alınmıştır. Daha sonra video kayıtları izlenerek Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları Gözlem Formu'nda gözden kaçırılan herhangi bir durum olmaması için kayıtlar izlenerek formda düzenlemeler yapılmıştır. Aynı zamanda video kayıtları izlenerek gözlem notlarına gerekli eklemeler yapılarak gözlem notlarının son hali oluşturulmuştur.

Öğretmen görüşme formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve beş okul öncesi eğitimi alan uzmanından uzman görüşü alınarak son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bakış açılarını, anlayışlarını ve deneyimlerini anlamaya yönelik sorular barındırmaktadır. Görüşme formunda öğretmene yönelik, aileye yönelik ve çocuklara yönelik olarak öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini öğrenmeyi amaçlayan sorular ve sonda sorular yer almaktadır.

Öğretmenlerin Rutinlerle Meşguliyeti Değerlendirme Ölçeği (Scale for Teachers' Assessment of Routines Engagement) (STARE)

Casey & Mc William tarafından 2007 yılında geliştirilen STARE, öğretmenlerin/gözlemcilerin her bir sınıf etkinliğinde bir çocuğun katılımına ilişkin izlenimlerini

kaydetmek için oluşturulmuş bir araçtır. Gözlemcinin, çocuğun kiminle veya neyle ilgilendiğini ve çocuğun katılımının karmaşıklığını belirlemesine yardımcı olur. Çocuğun yetişkinlerle, diğer çocuklarla ve materyallerle ilgilenerken geçirdiği zamanın sıklığını ve çocuğun katılımının karmaşıklığını derecelendirerek form doldurulmaktadır. Herhangi bir kullanım izni gerektirmeyen aracın nasıl kullanıldığı ve değerlendirildiği araştırmacılar tarafından açıklanmıştır (Casey & McWilliam, 2007). Çocukların günlük etkinliklerdeki meşguliyet düzeyi 10 dakikalık gözlemlerle değerlendirilir. Bu süreçte çocukların yetişkinlerle, akranlarıyla ve materyallerle geçirdiği zaman 1'den 5'e kadar puanlanır: 1 (hiç), 5 (her zaman). Aynı anda birden fazla kategori işaretlenebilir. Ayrıca meşguliyetin karmaşıklığı da ayrı bir ölçütü 1 (meşgul değil) ile 5 (gelişmiş düzeyde meşgul) arasında derecelendirilir.

Sosyometri

Sosyometri tekniği kullanılarak çocuklarla yapılacak görüşmede çocukların sınıftaki akran seçimiyle ilgili sorular sorulmuştur. Oyun oynamayı en çok ve en az tercih ettiği çocuklar öğrenilerek tablo hazırlanmıştır.

Değerlendirme Oturumu

ÇÖEP'nin son oturumu olan Değerlendirme oturumunda araştırmacı ve katılımcıların eğitim, uygulayıcı ve katılımcıları değerlendirdiği yapılandırılmamış bir görüşme gerçekleşmiştir. Eğitim öncesinde ve sonrasında düşüncelerinizde, tutumlarınızda neler değişti? Eğitim öncesinde yapmayıp sonrasında yapmayı planladığınız şeyler nelerdir? Programda olmayan ama aslında olsaydı dediğiniz bir konu oldu mu? Program içeriği sizin ihtiyaçlarınız için yeterli oldu mu? Neden? Programın tamamı hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Gibi temel sorular tartışılmıştır.

Tablo 1*Veri Toplama Araçları*

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	Veri Kaynağı
Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı okul öncesi öğretmenlerine ve çocuklara nasıl katkı sağlamıştır?	Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları Gözlem Formu Öğretmen görüşme formu STARE Sosyometri Video Kayıtları Değerlendirme Oturumu	Öğretmen Çocuk
a. ÇÖEP sonrasında öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerinde nasıl değişiklikler ortaya çıkmıştır?	Öğretmen görüşme formu Değerlendirme Oturumu	Öğretmen
b. ÇÖEP sonrasında öğretmenlerin çokkültürlülüğe yönelik sınıf içi uygulamalarında nasıl değişiklikler ortaya çıkmıştır?	Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları Gözlem Formu Video kayıtları Öğretmen görüşme formu	Öğretmen
c. ÇÖEP sonrasında sınıf etkileşimlerinde öğretmenler ve çocuklarda nasıl değişiklikler ortaya çıkmıştır?	Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları Gözlem Formu Video kayıtları STARE Sosyometri	Öğretmen Çocuk
d. Öğretmenlerin ÇÖEP hakkındaki görüşleri nedir?	Değerlendirme Oturumu	Öğretmen

Veri Toplama Süreci

Çalışma grubunda olacak öğretmenler belirlendikten sonra öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını gözlemleyebilmek adına iki günlük ön gözlem yapılmıştır. Eğitim sonrasında ise 6 haftalık gözlemler yapılarak öğretmenlerin eğitim öncesindeki durumları göz önünde bulundurularak eğitim sonrasındaki değişiklikler incelenmiştir. Bu gözlemlerde öğretmenlerin uyguladıkları etkinliklere, fiziksel ortama ve yaptıkları uyarılama/düzenlemelere dikkat edilerek video kaydı ile kayıt altına alınmış ve araştırmacının hazırladığı Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları Gözlem Formu doldurulmuştur. Video kayıtları için ailelerden izin alınmış, çocuklarının videolarının çekilmesini onaylamayan aile olmamıştır. Aynı zamanda

öğretmenlerin çokkültürlü çocuklara ve eğitimine yönelik görüş, uygulama/deneyim ve duyuşsal tepkilerini belirleyebilmek için araştırmacının hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme yapılmıştır.

Eğitim öncesinde ve sonrasında yapılan sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin görüş ve uygulamalarının dışında sınıf içindeki çocuk-çocuk ve öğretmen-çocuk etkileşimlerini belirlemek amacıyla da yapılan gözlemlerin dışında sosyometri tekniği kullanılarak çocuklara sınıf arkadaşlarından oyun oynamayı en çok ve en az sevdiği arkadaşının kim olduğuna yönelik soru sorulmuştur. Bu sayede oyunlar sırasında sınıf içindeki geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların akranları tarafından ne kadar tercih edildiklerine yönelik bir tespit yapılmaya çalışılmıştır.

Ardından, araştırmacı hazırladığı Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı ile öğretmenlere eğitim vermiştir. Öğretmen eğitimi tamamlandıktan sonra eğitime katılan öğretmenlerin sınıfında altı hafta boyunca yapılandırılmamış gözlem yapılmış, öğretmenlerin görüş, duyuşsal tepkileri ve sınıf içi uygulamalarında değişiklik olup olmadığı incelenmiştir. Aynı zamanda çocukların kendi aralarında özellikle farklı kültürden gelen akranları ile olan etkileşimi de gözlemlenmiş ve öğretmenin aldığı eğitimin çocuk-çocuk ve öğretmen-çocuk arasındaki etkileşime olan yansıması değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin hem uygulamalarını hem sınıf içindeki etkileşimleri gözlemleyebilmek adına araştırmacı sınıflardaki tüm süreci gözlemlemiş ve bu gözlemleri video ile kayıt altına almıştır.

Ayrıca çocuklardan sosyometri yardımıyla çocukların oyun oynamayı en çok ve en az tercih ettikleri çocuklar saptanmıştır. Bu veri toplama aracı da geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların oyunlarda arkadaş olarak tercih edilip edilmemeleri konusunda araştırmacıya bilgi vermektedir.

Veri toplama sürecinde 20.03.2023-28.06.2023 tarihleri arasında çevrim içi olarak öğretmen görüşmeleri yapılmış, yapılan görüşmeler kayıt altına alınarak transkript edilmiştir. Görüşmeler planlanırken katılımcıların uygun oldukları gün ve saatler göz önünde bulundurulmuş, Zoom platformundan görüşme yapılacağı belirlenmiş ve Zoom görüşme linki

katılımcılara iletilmiştir. Görüşme başladığında katılımcılardan daha önce iletilmiş ve imzalanmış olan Gönüllü Katılım Onam Formu toplanmıştır. Çalışmayla ilgili gerekli bilgiler verildikten sonra ve katılımcıların ses ve görüntü kaydının alınması ile ilgili onamları alınarak görüşmelere başlanmıştır. Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı planlama yaparken yüz yüze yapılacağı düşünülerek Hacettepe Üniversitesi Beytepe Kampüsü'nden bir sınıf ayrılması planlanmıştır. Ancak okullarının Mamak ve Altındağ ilçelerinin ücra kesimlerinde olması ve öğretmenlerin fiziksel koşullarının uygun olmaması nedeniyle yüz yüze değil çevrimiçi olarak yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerle birlikte oturumların gün ve saatleri belirlenmiş, oturum linkleri öğretmenlere önceden iletilmiştir. Her oturumdan sonra Oturum Değerlendirme Formu öğretmenlere iletilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Eğitim sonunda ise Eğitim Memnuniyeti Anketi öğretmenlere iletilmiştir.

Katılımcılarla birlikte belirlenen görüşme takvimi, görüşme başlama-bitiş saati, süresi, öğretmen eğitimi oturumları, başlama- bitiş saatleri ve gözlem tarihleri ve süreleri aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 2*Görüşme Takvimi*

Katılımcı	Tarih	Başlama ve Bitiş Saati	Görüşme Süresi
Ö1 Ön Görüşme	28.03.2023	20.05-20.40	35 dk
Ö1 Son Görüşme	28.06.2023	11.35-12.08	33 dk
Ö2 Ön Görüşme	20.03.2023	14.35-15.16	41 dk
Ö2 Son Görüşme	24.06.2023	18.00-18.34	34 dk
Toplam			2 saat 23 dk

Tablo 2’de öğretmenlerle eğitim öncesi ve sonrasında yapılan görüşmelerin tarihi, başlama ve bitiş süresi ve görüşme süresi verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan tüm görüşmeler toplam 2 saat 33 dakika sürmüştür.

Tablo 3*Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı Takvimi*

Oturumlar	Tarih	Başlama ve Bitiş Saati	Oturum Süresi
Çokkültürlü Eğitim	1 Nisan 2023	10.04-12.59	2 saat 55 dk
MEB OOE 2013 Programı ve Farklı Ülkelerin Programı, Okula Uyum ve Şiddetsiz İletişim	4 Nisan 2023	20.08-23.04	2 saat 56 dk
Aile Katılımı ve Eğitimi	7 Nisan 2023	20.10-20.42	32 dk
Değerlendirme	7 Nisan 2023	21.05-22.31	25 dk
Eğitim Ortamı	11 Nisan 2023	20.08-22.33	2 saat 25 dk
Atölye Çalışması 1	13 Nisan 2023	20.07-22.10	2 saat 3 dk
Atölye Çalışması 2	13 Nisan 2023	22.18-22.51	43 dk
Kapanış ve Değerlendirme	13 Nisan 2023	23.00-23.29	29 dk
Toplam	1-13 Nisan 2023		12 saat 28 dk

Tablo 3’de hazırlanan öğretmen eğitiminin içerik başlıkları, tarihleri ve oturum sürelerine yer verilmiştir. 8 oturumdan oluşan 5 günlük planlanan eğitim yaklaşık 12,5 saat sürmüştür.

Tablo 4*Gözlem Takvimi*

	Ö1	Ö2	
	Tarih ve Gözlem Süresi	Tarih ve Gözlem Süresi	Toplam Gözlem
Ön gözlem 1	15 Mart 2023-180 dk	12 Ocak 2023- 180 dk	360 dk
Ön gözlem 2	22 Mart 2023- 150 dk	19 Ocak 2023- 140 dk	290 dk
Gözlem 1	28 Nisan 2023-160 dk	27 Nisan 2023- 180 dk	340 dk
Gözlem 2	4 Mayıs 2023- 160 dk	3 Mayıs 2023- 150 dk	310 dk
Gözlem 3	8 Mayıs 2023- 170 dk	12 Mayıs 2023- 140 dk	310 dk
Gözlem 4	18 Mayıs 2023 -150 dk	17 Mayıs 2023- 160 dk	310 dk
Gözlem 5	22 Mayıs 2023 -160 dk	24 Mayıs 2023- 150 dk	310 dk
Gözlem 6	1 Haziran 2023- 120 dk	31 Mayıs 2023- 180 dk	300 dk
Toplam	15 Mart-1 Haziran 2023	12 Ocak-31 Mayıs 2023	42 saat 10 dk

Tablo 4’de eğitimden önce ve sonra öğretmenlerin sınıflarında yapılan gözlemlerle ilgili temel bilgiler belirtilmiştir. Her öğretmenin sınıfında 12 Ocak-1 Haziran 2023 tarihleri arasında ikisi eğitim öncesinde olmak üzere toplam sekiz gözlem yapılmış, her gözlem 120 dk ila 180 dk arasında değişmiş ve bu gözlemlerin tamamı toplam 42 saat sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerini analiz ederken araştırmacı tarafından görüşme kayıtları transkript edilmiş, MAXQDA 2020 programı kullanılarak içerik analizi yapılmış, tema ve kategoriler belirlenmiştir. İlk döngüde kodlama yapılırken betimsel kodlama yöntemi kullanılmış, görüşme metnindeki durumlar anahtar kelimeler yardımıyla kodlanmıştır. İkinci döngüde ise yapılan

analizin tamamı gözden geçirilmiş, veriye dayalı kodlama yöntemi kullanılarak tümevarımcı analiz yöntemi kullanılarak tüm alt kod, kod, tema ve kategoriler incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmış, içerik analizi son haline getirilmiştir (Patton, 2002). Nitel analizlerde kullanılan kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı bir alan uzmanıyla verilerin %30'unu kişisel verilerin gizliliğini sağlayarak paylaşmış ve kodlama yapılması istenmiştir. Daha sonra araştırmacı alan uzmanı ile bir araya gelerek ayrı ayrı yapılan kodlamalar üzerine görüşerek fikir birliğine varmaya çalışmıştır. Miles & Huberman'ın (1994) önerdiği kodlayıcı güvenilirlik formülü kullanılarak araştırmacılar arası uyum hesaplanmış, bu uyumun %95,6 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın gözlem verilerinin analizinde yine MAXQDA 2020 programından faydalanılmıştır. Araştırmacının hazırladığı gözlem formu, MAXQDA 2020 programına kategori, tema ve kod olarak kaydedilmiştir. Ardından sınıfta çekilen yaklaşık 42 saatlik videolar programa aktarılarak analiz edilmeye başlanmıştır. Kodlayıcı güvenilirliğini saptamak amacıyla araştırmacı bir alan uzmanıyla verilerin %30,9'unu (13 saatlik video kaydı) paylaşmış ve ayrı ayrı kodlama yaptıkları videolar üzerine görüşerek kodların en az %80'inde hemfikir olmaya çalışmışlardır. Yapılan kodlayıcı güvenilirliği formülüne göre araştırmacılar arasındaki uyum %85 çıkmıştır.

Çocuklardan alınan Sosyometri sonuçları ise eğitim öncesi ve sonrası karşılaştırılarak, çocuklar arasındaki etkileşimle birlikte incelenerek frekans dağılımlarına göre yorumlanmıştır.

Eğitim süresince her oturum sonunda katılımcılardan oturum değerlendirme anketi doldurmaları istenmiş, eğitimin son oturumunda yapılan değerlendirme oturumuyla birlikte eğitime yönelik görüşleri alınmış, eğitimin sonunda ise eğitim memnuniyet anketi doldurmaları istenmiştir. Son oturumda gerçekleşen eğitimi, araştırmacıyı ve kendilerini değerlendirmeye yönelik öğretmenlerin verdiği cevaplar MAXQDA 2020 programı kullanılarak analiz edilmiş, görüşmenin tamamı bir alan uzmanıyla paylaşılmış ve kodlayıcı güvenilirliği hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum %98,2 çıkmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

İnandırıcılık

Lincoln & Guba (1985) nitel araştırmalarda inandırıcılığı belli yöntemler kullanarak sağlanabileceğini söylemişlerdir. Alanda yeterince kalma, veri çeşitleme, tutarlı gözlem yapma, akran bilgilendirmesi bu araştırmada inandırıcılık için kullanılan yöntemlerdir. Araştırmacı eğitime katılan öğretmenlerle yaklaşık 2,5 saat görüşme yapmış, 12,5 saat süren bir eğitim vermiş ve 42 saatlik sınıf gözlemleri yaparak öğretmenlerle ve sınıflarındaki çocuklarla onları anlayacak kadar zaman geçirmiştir. Öğretmen eğitim programının son oturumunda öğretmenlerle eğitim hakkındaki görüşleri alınmış ve katılımcı teyidi alınarak eğitimle ilgili düşünceleri öğrenilmiştir. Aynı zamanda eğitimin sınıfa yansımalarını anlayabilmek amacıyla öğretmenlerle hem görüşme yapmış hem sınıflarda etkileşim ve uygulamalara odaklı gözlemler yapmış, hem de çocuklardan Sosyometri tekniği ile veri toplamış ve birden fazla kaynaktan veri toplamıştır. Öğretmenlerin uygulamalarını ve sınıf içi etkileşimleri inceleyebilmek adına araştırmacı gerekli izinleri alarak sınıfta yaptığı 8 haftalık gözlemleri video kayıt altına almış ve tutarlı gözlemler yapabilmek adına kayıtları analiz etmiş ve araştırmacı gözlemleri ile birlikte analiz etmiştir. Bunların dışında Tez İzleme Komitesi'nin haricinde alan uzmanı olan iki araştırmacıyla süreç içinde sürekli görüşerek araştırma ve analiz süreçleriyle ilgili bilgi ve deneyim paylaşımı yaparak akran bilgilendirmesi de yapmıştır. Bunların dışında ise araştırmacının öğretmenlere verdiği eğitimin kayıtları alan uzmanı olan bir araştırmacıyla paylaşılmış ve araştırmacının oturumlarının planlandığı gibi ilerleyip ilerlemediği uygulama güvenilirliği formu kullanılarak incelenmiştir. Alan uzmanı tüm oturumlar için uygulama güvenilirliğini %96 olarak belirtmiştir.

Aktarılabilirlik

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar ve örnekler deneyimleri bağlamında değerlendirilmiş ve analiz edilmiştir (Lincoln & Guba, 1985). Araştırma kapsamında katılımcıların betimlemesi yapılmış ve katılımcıların cevapları aktarılabilirliği sağlamak adına doğrudan alıntılarla verilmiştir. (Patton, 2002).

Sağlamlık/ Tutarlılık

Nitel araştırmalarda tutarlılık, belirli bir konuya ilişkin olarak sahada gözlem yapan farklı araştırmacıların ulaştığı sonuçların, alan notları ve transkriptler gibi verilerin analizinden çıkarılan anlamlarla yeterli ölçüde örtüşmesi olarak tanımlanabilir. Sağlamlık için araştırma denetimi önemli bir yöntem olarak belirtilmiştir (Merriam, 1995). Araştırmacı araştırmanın verileri nasıl topladığını, analizleri yaparken nelere dikkat edildiğini, araştırma sürecinde kararların nasıl alındığı araştırmaya dahil edilmeyen bir araştırmacıya anlatmıştır. Merriam (1995) dışarıdan bir araştırmacı tarafından gelen geri bildirimlerin araştırma bulguları ve sonuçlarının daha güçlü ifade edilmesini sağladığını söylemektedir. Aynı zamanda kodlayıcılar arası tutarlılık hem görüşme hem gözlem analizlerinde yapılmış, en az %80 uyum sağlanana kadar kodlama yapılmıştır.

Doğrulanabilirlik/ Onaylanabilirlik

Araştırmada yer almayan bir araştırmacı tarafından araştırma denetimi yapılmıştır. Veriler gizliliği korunarak konu ile ilgili çalışmaları olan uzman bir araştırmacıyla paylaşılmış ve analizler kontrol ettirilerek benzer sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığı kontrol edilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırma için veri toplama sürecine geçilmeden önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli etik izinler 25.11.2022 tarih ve E-35853172-300-00002533800 sayılı yazıda alınmıştır. Ardından Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli uygulama izni 12.12.2022 tarih ve E-14588481-605.99-65621927 sayılı yazıyla birlikte alınmıştır.

Veri toplama sürecinde katılımcılara araştırma süreciyle ilgili detaylı bilgi verilmiş ve gönüllü katılım formunu onaylamaları istenmiştir. Aynı zamanda sınıf içinde video kayıtları alınacağı için, araştırma ile ilgili bilgilerin bulunduğu ve kayıt alınmasını onaylayıp onaylamadıklarını belirtilen Çocuk Onam Formu öğretmenler aracılığıyla ailelere iletilmiştir. Ailelerden onay formları gelmeden sınıfta video kaydı alınmamıştır. Araştırma süresince herhangi bir neden göstermeksizin araştırmadan istedikleri zaman çıkabilecekleri net bir

şekilde belirtilmiştir. Toplanan veriler sadece araştırmacının erişebileceği bir bilgisayarda saklanmıştır, bir hard disk ve USB bellekte yedeklenmiştir. Verilerin analizi aşamasında kodlayıcı güvenirliği yapılırken katılımcıların isimleri kodlanmış ve bilgileri gizli tutularak, paylaşılmamıştır. Araştırma bulguları verilirken ise öğretmen ve çocukların isimleri kodlanmış, hiçbir katılımcının kimlik bilgileri kimseyle paylaşılmamıştır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı memur bir ailenin ilk çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. Ailesinin politik görüşleri ve söylemlerine çocukluğundan itibaren şahit olmuş ve bu sohbetlere dahil olmuştur. Araştırmacının farklı etnik kökenden olan kişilerle aynı muhitlerde yaşaması, ortak sosyal alanlarda vakit geçirmesi, aile dostları olması; etnik kökenin bazı insanlarca desteklendiği bazı insanlarca ise ötekileştirildiğini ve bunun olumsuz bir durum olarak algılandığını çok küçük yaşlarda fark etmiştir. İlkokula Adana'da başlamış ve ailesinin tayini nedeniyle Mersin'in Erdemli ilçesinde ilköğretim hayatını tamamlamıştır. Bu ilçenin halkının çok yoğun milliyetçi siyasi görüşlerini duymuş, dinlemiş ve anlamaya çalışmıştır. Ardından liseyi Mersin 75.Yıl Anadolu Öğretmen Lisesi'nde tamamlamış ve milliyetçi politik görüşlere, tutumlara ve davranışlara daha çok şahit olmuştur. Üniversite hayatını Orta Doğu Teknik Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde tamamlamış ve ailesinden öğrendiği hümanist olma, sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler kurma ve insanları ayrıştırmadan kucaklama üzerine kurduğu perspektifi ODTÜ kültürü sayesinde geliştirmiştir. Mezuniyet sonrası bir devlet üniversitesine araştırma görevlisi olarak atandıktan sonra 2014 yılında Suriye'de savaştan kaçarak zorluklarla Türkiye'ye gelen insanlarla ailesinin Erdemli ilçesinde karşılaşmıştır. İlçenin milliyetçi görüşleri ve tutumları nedeniyle Suriyeli insanlara karşı -kadın, erkek, yaşlı, çocuk fark etmeksizin- ırkçı, ayrıştırıcı, küçümseyici söylemlerine şahit olmuştur. Bazılarının Suriyelilere evlerini kiralamadıklarını, bazılarının çok fahiş fiyatlarda kiralar istediğini, öğretmenlerin çocukları okulda istemediklerini, GEM'lerde (Geçici Eğitim Merkezleri) eğitim almalarının herkes için en iyisi olduğunu düşündüklerini, ilçe halkının yaz geldiğinde yaylalara göç etmesine, denizi ve sahili pek kullanma deneyimleri olmamasına rağmen Suriyelilerin yazları sahilde oturup sohbet

etmelerinin kendilerini rahatsız ettiğine tanıklık etmiş ve yapılan ayrımcılığa sadece üzölmüştür. Yüksek lisans eğitimi aşamasında aldığı Erken Müdahale dersi ile erken çocukluk dönemindeki müdahale programlarının önemini daha iyi kavramış ve farklı programları inceleme fırsatı olmuştur. Doktora eğitimine başladığı esnada aldığı dersler kapsamında sürdürülebilirliğin sosyal kültürel alt boyutlarından birisi olan saygı duyma teması oldukça ilgisini çekmiş ve araştırmalarında okuduğu örnekler sıklıkla aklına Suriyeli çocukların yaşadığı toplumsal dışlanmayı düşündürmüştür. Ardından o sıradaki doktora tez danışmanının araştırmacının araştırma fikrini desteklemesi ve geliştirmesiyle çokkültürlü eğitimle ilgili bir öğretmen eğitimi geliştirmeye başlamıştır. Araştırmacı tez izleme komitesindeki bir öğretim üyesinin farklılıklara saygıyla ilgili çalışmaları ve deneyimlerinden de yararlanarak, kendisinden Kimlikli Bebekler Eğitimi almış çocuklarla farklılıklar üzerine konuşma konusunda da deneyimler edinmiştir. O zamana kadar edindiği teorik ve pratik bilgilerini uygulamaya geçirerek öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlayabilecek uygulamalar yapmıştır. Ardından doktora tez danışmanı değişikliği nedeniyle araştırmacı okul öncesi eğitimde çokkültürlü eğitime yönelik araştırmaları ve çalışmaları olan yeni danışmanı ile çalışmaya başlamıştır. Araştırmacının doktora tez çalışmasında en çok fayda sağlamak istediği kesim dezavantajlı gruplar olmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin çokkültürlülükle ilgili eğitim ihtiyaçlarını, kendi ön yargılarını fark etmelerini, her çocuğu dikkate alabilmek için kullanılan stratejileri kendi perspektifinden ve deneyimlerinden örneklerle zenginleştirerek bir öğretmen eğitimi hazırlamış ve bu programın hem öğretmenlere hem de çocuklara ne tür katkılar sunduğunu araştırmayı kendisine amaç edinmiştir.

Bu araştırmada araştırmacı, çalışmanın müdahale süreci kapsamında katılımcı öğretmenlere yönelik bir öğretmen eğitimi da yürütmüştür. Söz konusu eğitim, beş gün boyunca toplam sekiz oturum şeklinde gerçekleştirilmiş ve toplam 12,5 saat sürmüştür. Eğitim sürecinde, öğretmenlere çokkültürlü eğitime ilişkin güncel akademik bilgiler sunulmuş; Türkiye ve dünyadan uygulama örnekleriyle içerik zenginleştirilmiştir. Eğitim, yalnızca bilgi aktarma

değil, öğretmenlerle etkileşim kurularak, katılımcıların deneyimlerini paylaşmasına ve uygulamalı öğrenmeye olanak tanıyan bir yapı ile gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın veri toplama aşamasında araştırmacı, temel olarak gözlemci rolünü üstlenmiştir. Araştırmanın doğası gereği, öğretmenlerin ve çocukların doğal ortamlarındaki davranışlarını bozmadan veri toplayabilmek amacıyla sınıflarda gözlem yapılmıştır. Araştırmacı, gözlem esnasında sınıf içi dinamiklere doğrudan müdahalede bulunmadan, süreci mümkün olduğunca doğal akışı içerisinde izlemeye özen göstermiştir. Ayrıca, güven ortamı oluşturma ve veri toplama sürecinin doğallığını artıracak düşüncesiyle, öğretmenler ve çocuklarla samimi ve güvene dayalı ilişkiler kurmaya önem vermiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen bireysel görüşmeler aracılığıyla, öğretmenlerin deneyimlerine, görüşlerine ve uygulamalarına ilişkin derinlemesine veriler elde edilmiştir. Sınıf içi gözlemler, müdahaleden kaçınılarak, doğal akış içinde yürütülmüştür. Ayrıca, sınıftaki çocuklar arasındaki sosyal ilişkilerin daha sistematik biçimde incelenebilmesi amacıyla eğitim öncesi ve sonrasında sosyometri tekniği uygulanmıştır. Araştırmacı, tüm süreç boyunca gözlemci rolünü korumuş; ancak katılımcılarla kurduğu güven ilişkisi sayesinde veri toplama sürecinde daha kapsamlı ve doğal bilgilere ulaşabilmiştir. Araştırmacı bu süreç boyunca 2 hafta eğitim öncesinde olmak üzere toplam 8 hafta sınıf gözlemleri yapmış, bu gözlemler yaklaşık 42 saat sürmüştür. Sınıf gözlemlerinde öğretmen uygulamaları ve sınıf içi etkileşimleri hazırlanan gözlem formunda işaretlenmiş ayrıca video kaydı alınmış ve gözden kaçan noktalar olup olmadığı da teyit edilmiş, böylece gözlemci olarak daha ön yargısız olunması desteklenmiştir. Buna ek olarak sınıf içindeki farklı bir gözlemcinin, öğretmenin ve çocukların doğal davranışlarını etkileme ihtimali de göz önünde bulundurularak gözlemci güvenilirliği sınıf içinde alınan video kayıtlar yardımıyla yapılmıştır. Aynı zamanda, veri toplama ve analiz aşamalarında eleştirel yansıtıcı bir tutum benimsenmiştir. Araştırmacı, kendi kültürel, pedagojik ve kişisel önyargılarının araştırma sürecine olası etkilerini minimize etmek amacıyla düzenli olarak araştırmacı notları tutmuştur. Araştırma süresince, araştırmacının temel amacı öğretmenlerin deneyimlerini kendi bakış açılarıyla anlamak ve bu deneyimleri nesnel bir biçimde ortaya koymaktır.

Araştırmacı, bu süreçte hem eğitimci hem de gözlemci rolünü üstlenmiştir. Eğitim sürecinde elde edilen veriler, araştırmanın uygulama boyutunu desteklemiş; ayrıca, eğitim öncesi ve sonrasında yapılan görüşmeler ve gözlemler ile birlikte bütüncül olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacı, tüm bu süreç boyunca etik ilkelere uygun hareket etmiş, katılımcıların görüşlerini özgürce ifade edebileceği güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmayı hedeflemiştir.



Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Miles & Huberman (1994) nitel araştırmalarda bulguların sunumunu sonuçları anlayabilmeyi sağlayan bilgilerin bir araya getirilerek düzenlenmesi olarak tanımlamıştır. Glesne (2011) araştırmacıların verilerini nasıl sunacağına karar verirken farklı sunuş şekilleri deneyerek karar vermeleri gerektiğini belirtmiştir. Patton (2002) ise bulgular raporlanırken araştırma problemi çerçevesinde kalınmasına ve okuyucu için anlaşılır olmasına dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bunun araştırmayla ilgili geribildirim almayı kolaylaştırdığını ve araştırmayı geliştirecek tartışmalara odaklanmayı sağladığını ifade etmiştir.

Nitel araştırmaların raporlamasında araştırmacının bulgularını en açık ve anlaşılır şekilde vermesi önemlidir. Bu bağlamda bu araştırmanın bulguları Patton (2002)'a göre araştırma problemleri doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilerek saptanmıştır ve raporlanmıştır. Araştırmanın her alt probleminin altında o probleme yönelik veri çeşitlemesi yapılarak analiz edilen bulgulara yer verilmiş, bulgular yorumlanarak tartışması yapılmıştır.

Araştırmanın bulgularının temelini öğretmen görüşmeleri, sınıf gözlemleri, sosyometri çalışması sonuçları ve katılımcıların eğitime yönelik görüş ve değerlendirmelerinden elde edilen verilerin analizi oluşturmuştur.

Öğretmenlerle eğitim öncesinde ve sonrasında yapılan görüşmeler ve değerlendirme oturumu analizi sonucunda 4 kategori, bu kategorilerin altında 16 tema ve 25 alt tema ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kod haritası 4 kategori bağlamında oluşturularak Şekil 2'de sunulmuştur.

4.1. Görüşler,

4.2. Uygulamalar,

4.3. Etkileşim ve

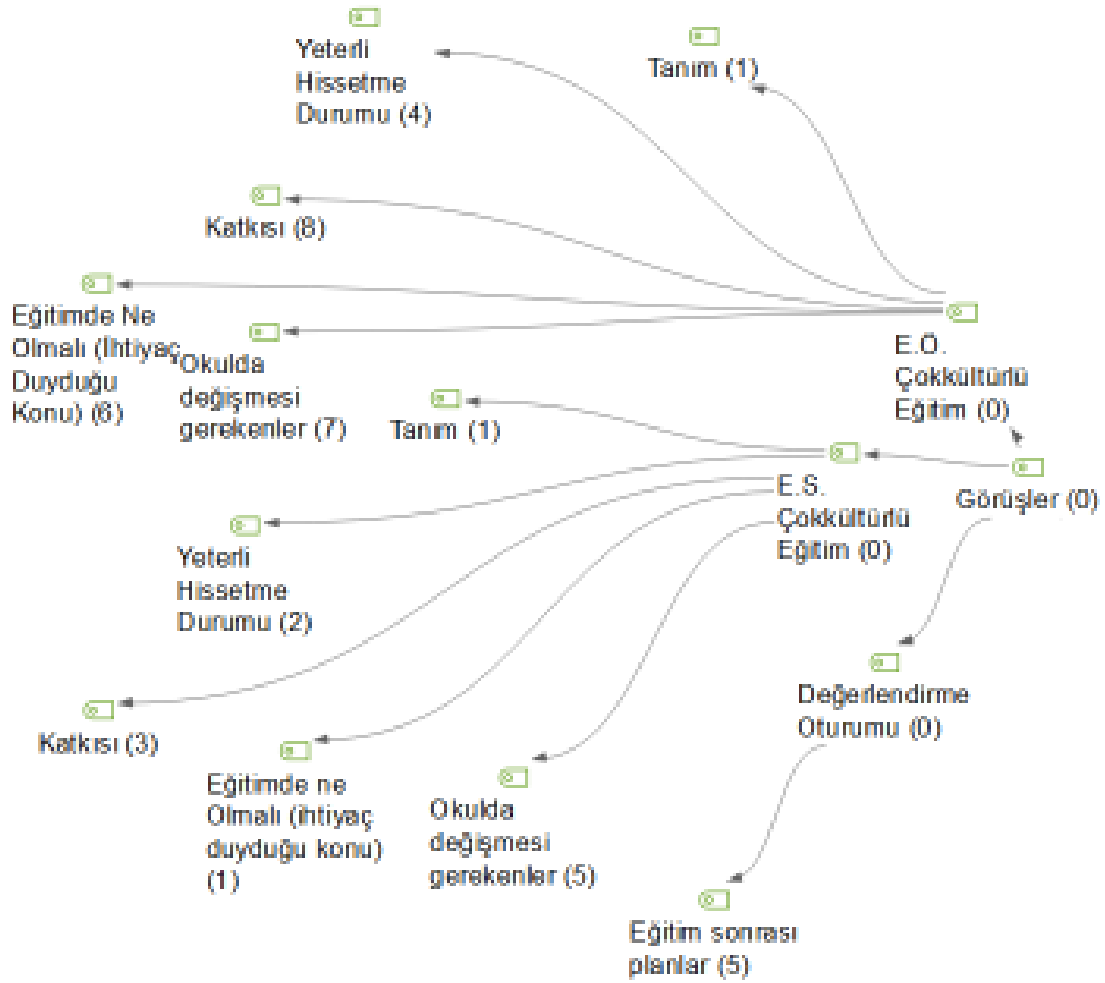
4.4. Öğretmen Eğitime Yönelik Görüşler

4.1.Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmada ÇÖEP'na katılan öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrası görüşleriyle birlikte değerlendirme oturumundaki görüşleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda oluşan temaların öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ve eğitim sonrası planlar olduğu görülmektedir. Çokkültürlü eğitim temasında ise çokkültürlü eğitim tanım, çokkültürlü eğitim konusunda yeterli hissetme durumu, çokkültürlü çocuğun katkısı, çokkültürlü eğitim konusundaki eğitim ihtiyaçları ve bu doğrultuda okulda değişmesi gerekenler olmak üzere 5 alt tema ortaya çıkmıştır. Eğitim sonrasında yapılan görüşmede çokkültürlü eğitim başlığında ortaya çıkan tek tema tanım, yeterli hissetme durumu, çokkültürlü çocuğun katkısı, eğitim ihtiyaçları ve okulda değişmesi gerekenler olarak 4 alt temadan oluşmaktadır. Değerlendirme oturumunda ise öğretmenlerin aldıkları eğitim sayesinde öğrendikleri ve ileride yapmak istedikleri uygulamaların ne olduğuna yönelik bir tema oluşmuştur.

Şekil 4

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimle İlgili Görüşleri Kod Haritası



4.1.1.Çokkültürlü eğitim tanımı

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerden Ö2'nin çokkültürlü eğitimle ilgili tanımlarında değişim olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim öncesi yapılan görüşmede Ö2'nin çokkültürlü eğitimle ilgili herhangi bir tanım yapmadığı ancak çokkültürlülüğü bir zenginlik olarak gördüğünü ifade ettiği görülürken; eğitim sonrasında Ö2'nin çokkültürlü eğitimle ilgili tanım

yapabildiği, çokkültürlü eğitimin sadece farklı dil ya da etnik kökenden gelen çocukları değil, özel gereksinimli, cinsel yönelimi farklı olan, farklı dini inançları olan çocukları da kapsadığını ifade ettiği görülmüştür.

“Farklı kültürlerden gelen farklı yani tamamen ırkının farklı olması ile ilgili değil, farklı çevrelerde yetişmiş ailelerden gelen çocuklar ya da farklı fiziksel özelliği ya da bir engeli bulunan bir öğrenci ya da cinsiyet yönelimlerinin farklı olması gibi durumlar çokkültürlülüğe giriyordu diye hatırlıyorum. Çokkültürlü bir sınıf ortamını oluşturmuş oluyor. (Son Görüşme, Ö2)”

4.1.2. Öğretmenlerin yeterli hissetme durumu

Öğretmenlerle yapılan ön ve son görüşmeler incelendiğinde; eğitimden önce kendilerini çokkültürlü eğitim konusunda yeterli hissetmedikleri, eğitimden sonra ise yeterli hissetme durumunun arttığı, aldıkları eğitimin bakış açılarını değiştirdiği ve öğrenmeleri gereken daha üst düzey bilgi ve beceriler olduğunu saptadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ö2 daha önce bir eğitim almamalarına rağmen internet ve sosyal medya kanallarıyla etkinlikler üretmeye çalıştığını ancak yine de eksik kaldığını söylemektedir. Ö1 ise en sık kullanılan iletişim aracı olan sözel iletişimi çocuklarla kuramadığında beden dilini, jest ve mimiklerini kullanarak çocukla iletişime geçmeye çalıştığını açıklarken, bunların yeterli olmadığını, aslında daha fazlasının yapılması gerektiğini ancak kendi becerileri dahilinde elinden geleni yaptığını inandığını belirtmektedir. Öğretmenlerle yapılan ön ve son görüşmelerden elde edilen alıntılardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

“Bununla ilgili herhangi bir eğitim almadım. Aslında çok çok çok yeterli hissetmiyorum ama kendimi bu noktada hani geliştirmek için bazen internetten ya da sosyal medyadaki bazı hesaplardan faydalanıp yaptığım birkaç bir şey oluyordu, ama yine de aşırı yeterli hissetmiyorum kendimi, yani buna dair çünkü net bir eğitim almadım. (Ön görüşme Ö2)”

“Yani yeterli hissediyor muyum? Hayır, hiçbir zaman bence bir insanın bir konuda %100 yeterli olması çok zor. Mutlaka daha öğreneceğim çok şey vardır ama bu eğitimle birlikte biraz daha bakış açım da değişti. (Son görüşme Ö1)”

4.1.3.Farklı kültürden gelen çocukların katkısı

Çalışmada eğitim öncesinde öğretmenlerin farklı kültürden gelen çocukların sınıfa yaptıkları katkılarla ilgili görüşleri incelendiğinde, Ö2'nin farklılıkların öğrenme aracı olduğunu ve çocukların farklı kültürlerle ilgili benzerlikleri fark edebilmelerine fırsat sunduğunu belirttiği, Ö1'in ise kendisine herhangi bir katkısı olmadığını ancak Türk çocuklar için farklılıkları görmelerinin güzel olduğunu belirttiği görülmüştür. Eğitim sonrasında ise öğretmenlerin bu görüşlerinin daha derinleştiği ve farklı perspektiflerden bakarak çocukları değerlendirdikleri, hatta durumun sadece çocuklara ya da kendilerine değil sınıflarındaki çocukların ailelerine de katkı sağladığını düşündükleri görülmektedir. Ö1'in eğitim öncesinde farklı kültürden olan çocukların kendisine bir katkısı olmadığını düşünürken eğitim sonrasında ise kendi yaklaşımının değiştiğini ve tanıdık olmayan nesne, kişi ya da duygulardan genellikle kaçındığımızı ancak sadece sınıfta bile farklı kültürden gelen bir çocukla birlikte olmanın çocuklar arasındaki bağı güçlendirdiğini düşündüğünü ve çocukların farklı kültürdeki çocuğu dışlamak yerine iletişim kurmayı denemelerine vesile olduğunu söylemiştir.

“Yani çocuklar açısından hani farklı farklılıklar tabii ki güzel. Benim için değişen bir şey yok. (Ön görüşme Ö1)”

“Farklılıklarımız güzel. (...) Belki ortak noktalarımız da vardır. Mesela arada halay çekiyorlar. Müzik açınca a diyor bir tanesi biz de halay çekiyoruz, aynıymış meğerse halaylarımız (...) kültürümüzün ortak noktasını yakalıyorlar zaman zaman. (Ön görüşme Ö2)”

“Ama böyle bir eğitim sonrasında öğretmenin (çocuklara) yaklaşımı da değişiyor. Ben o yüzden çok avantajlı hissediyordum kendimi. (Son görüşme Ö1)”

4.1.4.Eğitim İhtiyaçları

Öğretmenlerin ÇÖEP’na katılmadan önce eğitim ihtiyaçlarını dil engelini aşabilmek için destek, öğretim teknikleri, etkileşimi artırma yöntemleri, sınıfın düzenlenmesi ve aile eğitimi verebilecek bilgi düzeyine gelebilmek olarak tanımlarken, eğitim sonrasında öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının bilgi düzeyinden çıkarak daha çok doğru örnekler görmek, incelemek, farklı ülkelerdeki uygulamaları deneyimleyerek öğrenmek ve teorik bilgilerini uygulamaya aktarabilmek olarak betimledikleri tespit edilmiştir.

“Yani teorik olarak öğrendik, bir şekilde uygulamaya da çalıştım sınıfımda ama bunun uygulamalarını görsem, daha fazla uygulama yapan okulları veya öğretmenlerin yaptığı uygulamaları görsem bana iyi gelebilir. (Son Görüşme, Ö2)”

Öğretmenlere verilen eğitimin öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını karşıladığı ve yeni ihtiyaçları doğurduğu, bunların başında da daha fazla uygulama örneğine ihtiyaç duydukları görülmektedir.

4.1.5.Okulda Değişmesi Gerekenler

Öğretmenlerin okullarında çokkültürlü eğitim verilebilmesi için değişmesi gerekenlere yönelik görüşlerinde eğitim öncesi yapılan görüşmede basit düzeyde öneriler sunarken eğitim sonrasında kendilerinin de inisiyatif alarak bu konuda rollerinin olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler eğitim öncesinde okuldaki öğrenci sayısının fazla olmasının eğitim süreçlerini olumsuz etkilediğini her zamanki okul öncesi eğitim süreçlerini bile tam anlamıyla gerçekleştirememelerine neden olduğunu açıklamışlardır. Öğretmenler okuldaki öğrenci sayısının fazla olması ve güvenliği kontrol edebilmenin oldukça zor olduğu bu nedenle okul bahçesine velilerin alınmadığını, okula velilerin girmesine izin verilmemesinin de çocuklar ve aileler arasındaki etkileşimleri sınırladığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler birlikte çalıştıkları öğretmenlerin gelişime açık olmama durumlarının da birlikte okulu değiştirebilecek bir adım atma konusunda engel teşkil ettiklerini ifade etmişlerdir. Eğitim sonrasında ise öğretmenler paydaşların eğitim almasının oldukça önemli ve gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Eğitim öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin değişmeyen görüşünün ise öğretmenlerin bakış açısı ve tutumlarının değişmesi gerektiğine olan inançları olduğu saptanmıştır.

“Bizim şu an öğretmen arkadaşlarla en büyük problemimiz aslında siyasi anlamda etkilendiğimiz için. Tepkilerimizi çocuklara veriyoruz, ailelere veriyoruz. Maddi olarak bazen onlara yardımlar geliyor. Sadece Suriyeli çocuklara deniyor bunlar. Yani aslında Suriyeli (çocuğa) değil (...) (tüm) çocuklara olmalı. Yani eşitlik olmalı. (Son Görüşme, Ö1)”

“Öncelikle öğretmenlerin bakış açısı diye düşünüyorum. Etkinlikler, etkinlik planları hazırlayabiliriz (...) ama yani öğretmenin o tutum içerisinde olması gerekiyor. O çocuğu diğer çocuklardan farklı görmeden ya da onun farklılığını olumlu görerek çocuklara neler öğretebiliriz ya da velilere neler katabilirim diye (...) bir bakış açısına sahip olması gerekiyor. (Son Görüşme, Ö2)”

4.1.6.Öğretmenlerin Eğitim Sonrası Planları

Öğretmenlerin eğitim öncesinde yapmadıkları ama eğitim sonrasında yapmayı planladıkları çalışmaların neler olduğu incelendiğinde öğretmenlerin aile katılımı, etkinlik önerileri, fiziksel ortam düzenlemeleri ile ilgili planlamalar yaptığı söylenebilir. Ö2 aile katılımı etkinliklerine daha önce geçici koruma altındaki Suriyeli aileleri eklemeyi, ancak eğitim sonrasında bu aileleri nasıl aile katılımına dahil edebileceğini öğrendiğini ifade etmiştir. Ö1 ise daha önce her çocuğun evine ev ziyareti yapmasına rağmen geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara ev ziyareti yapmadığını ama eğitimden sonra bu düşüncesinin yanlış olduğunu ve kendi ön yargılarıyla bu kararı verdiğini fark ettiğini söylemiştir. Fiziksel ortama yönelik eğitimdeki önerilerden notlar aldığını ve sınıfında düzenlemeler yapmayı planladığını söylemiştir. Ayrıca çocuklarla ayna yardımıyla yapılabilecek otoportre çalışması örneği ve çocukların köklerimiz farklı şehirlere dayandığını görmesini sağlayacak memleket etkinliği en çok akılda kalan etkinlik önerileri olmuş ve öğretmenlerin uygulamayı planladığı etkinlikler arasında olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda Ö2'nin değerlendirme oturumu görüşüne yer verilmektedir.

“Eğitim ortamıyla alakalı birçok şey ekleyeceğim. Geçen ki oturumda çok fazla not etmiştim, Arapça diller ya da işaret dili görselleri, farklı ülkeden çocukların resimleri, evlerin resimleri gibi şeyleri ekleyeceğim, dramatik oyun merkezine ve erken okur yazarlık merkezine koyacağım (8.Oturum Değerlendirme Oturumu, Ö2)”

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerinde belirgin bir değişim olduğu yorumlanabilir. Eğitim öncesinde çokkültürlü eğitimle ilgili herhangi bir tanım yapamazken, eğitim sonrasında çokkültürlü eğitimin ne olduğu, neleri kapsadığı, önemi ve katkısı gibi birçok bileşen hakkında bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Eğitim öncesinde ihtiyaçları, okulda değişmesi gereken durumlar gibi konularda çokkültürlü eğitimle ilişkili örnek ve öneriler veremezken, eğitim sonrasında hem bilgi düzeylerinde hem de görüşlerinde gelişim olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenler eğitimden sonra çokkültürlü eğitimle ilgili farkındalıklarının arttığını da belirterek, eksik ya da hatalı oldukları durumları açıklayarak doğru davranış ve yaklaşımı benimsediklerini ve ilerleyen süreçte öğrendiklerini uygulamayı planladıklarını ifade etmişlerdir. Behizadeh ve arkadaşları (2019) 11 öğretmenle yaptıkları mesleki gelişim programının öğretmenlerin kültürel problem olarak algıladıkları durumları yeniden değerlendirmelerine ve farklı bir bakış açısıyla değerlendirmeye başlamalarına fırsat sunduğunu açıklamıştır. Alanyazında da çokkültürlü eğitime yönelik hazırlanan birçok öğretmen eğitiminin öğretmenlerin görüşlerinde değişiklikler yarattığı, öğretmenlerde bilgi, farkındalık düzeyinde gelişim olduğu, anlayışlarının geliştiği ve değiştiği araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Bennett, 2012; Biasutti ve ark., 2019; Bradshaw ve ark., 2018; Daniel & Pray, 2017). Ayrıca araştırmacılar öğretmenlerin eğitimlerle kendilerini daha yeterli buldukları ama hala gelişime açık birçok alanda desteğe ihtiyaç duyduklarını da belirtmişlerdir. Symeou & Karagiorgi (2018) 17 öğretmenin katıldığı öğretmen eğitimi sonunda öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerinde artış olduğunu ancak hala kendilerini yetersiz hissetmeye devam ettiklerini saptamışlardır. Benzer şekilde bu çalışmada da öğretmenlerin eğitim sonrasında kendilerini daha yeterli hissettikleri ama eğitim ihtiyaçlarının devam ettiği görülmektedir. DeJaeghere & Cao (2009) uygulanan mesleki gelişim

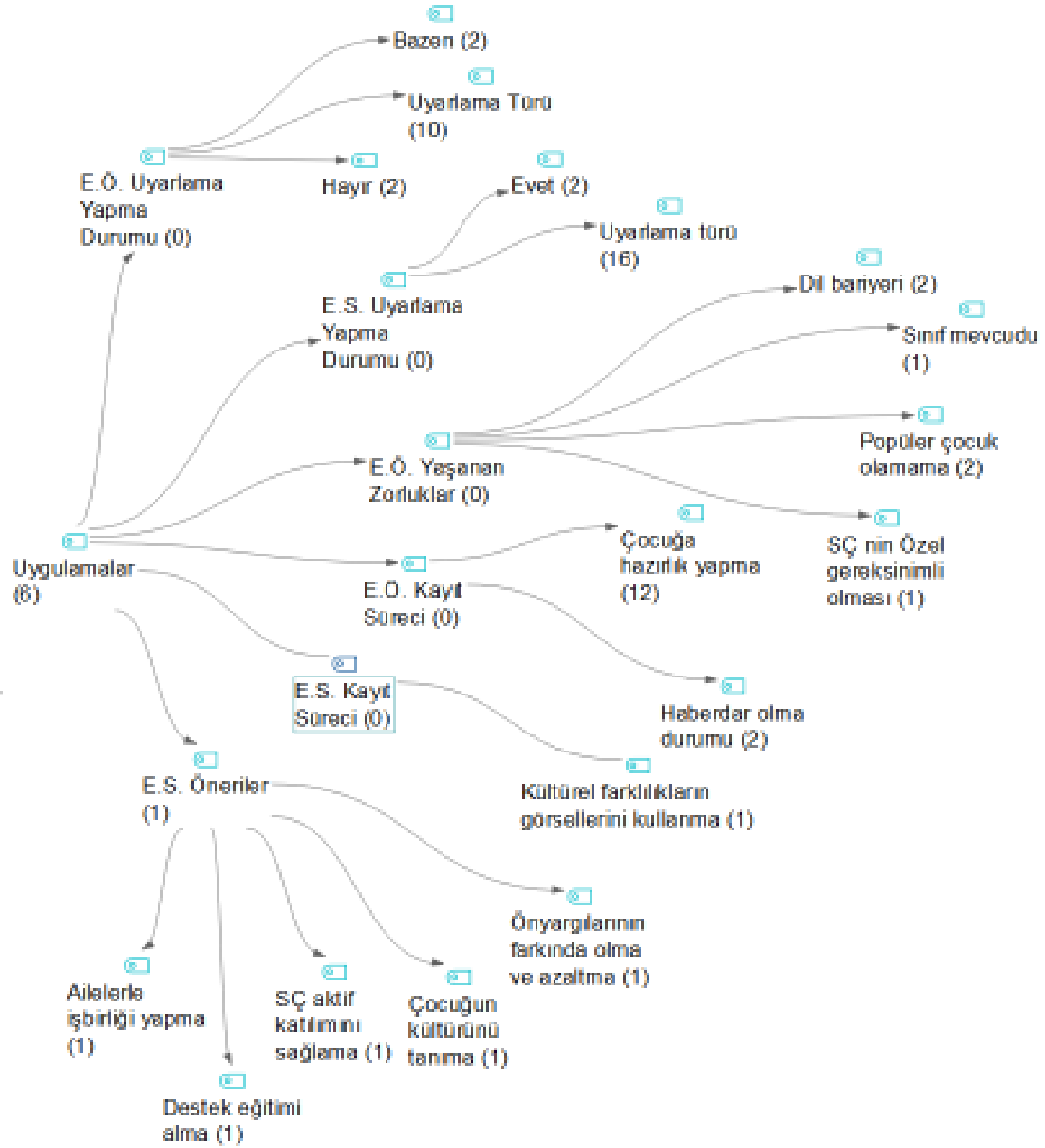
programının sonucunda öğretmenlerin kültürel farklılık ve benzerlikleri daha iyi anladıkları ve kültürel yeterliliklerinin arttığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlere yönelik hazırlanan eğitimlerin öğretmenlerin özellikle bilgi ve farkındalıklarına katkı sağladığını söylemek mümkündür.

4.2.Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimle İlgili Sınıf İçi Uygulamalarına Yönelik Bulgular

Araştırmada ÇÖEP'na katılan öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrası görüşleri incelenmiştir. Eğitim öncesinde yapılan görüşmede sınıfta yaşanan zorluklar, uyarlama yapma durumu, kayıt süreci ve öneriler olmak üzere 4 tema oluşurken, eğitim sonrasında yapılan görüşmede ise uyarlama yapma durumu, kayıt süreci ve öneriler olmak üzere 3 tema oluşmaktadır. Eğitim öncesinde yapılan görüşmedeki kayıt süreci temasında çocuğa hazırlık yapma durumu ve haberdar olma durumu olmak üzere 2 alt tema oluşmuştur. Yaşanan zorluklarla ilgili son görüşmede tema oluşmamış ancak öğretmenlerin uyarlama yapma durumları ve öneriler temalarında öğretmenlerdeki değişim incelenmiştir.

Şekil 5

Öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulamaları Kod Haritası



4.2.1. Yaşanan Zorluklar

Eğitim öncesinde yapılan görüşmede öğretmenlerin sınıfında geçici koruma altındaki Suriyeli çocuk varken yaşadığı zorluklar incelendiğinde, en çok dil bariyerinin öğretmenler tarafından büyük bir zorluk olarak görüldüğü saptanmıştır. Bunun dışında her iki öğretmen de geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların sınıfın popüler çocukları arasında olmadıkları ve

oyun oynamak için pek tercih edilmemelerinin geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar açısından bir zorluk oluşturduğunu belirtmişlerdir. Ö1 geçici koruma altındaki Suriyeli çocuğun dil bilmemesine ek olarak özel gereksinimli olmasının da sınıftaki öğrenme öğretme süreçlerini etkilediğini ve çocuğa yönerge vermek konusunda zorlandığını ifade etmiştir. Ayrıca anasınıflarının sınıf mevcudu, sınıfların kapasitesi gibi etkenlerin de süreci etkilediği söylenmiştir.

“Çocukların isteyerek onlarla oynamayı çok tercih etmemesi bir sorun bence (...) Neden böyle oldu diye düşünüyorum ama çok tercih etmiyorlar. Onun dışında dil haricinde normal çocuklarla ne sıkıntı yaşıyorsam onları yaşıyorum. (Ön Görüşme Ö2)”

4.2.2.Uyarlama Yapma Durumu

Eğitim öncesinde yapılan görüşmede öğretmenlerin geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara yönelik genellikle herhangi bir uyarlama yapmadıklarını ifade ettikleri ve yaptıkları uyarlamalardan örnekler verdikleri tespit edilmiştir. Ö1 etkinliklerde geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara söz hakkı verdiğinde onların kendilerini ifade edebilmeleri için ekstra zaman verdiğini, kendisinin çocuklarla iletişim kurarken göz hizasında konuşmaya gayret ettiğini ifade etmiştir. Bunun dışında zümre olarak hazırladıkları etkinliklerde Türk kültürüne yönelik onların bilmediği ama öğrenmesi gerektiğini düşündükleri konu/nesne/durumları konuşup karar verdiklerini ve etkinliklere bu temaları eklediklerini, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türk kültürünü öğrenmelerini desteklediklerini açıklamıştır. Ö2 ise geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklarla Arapça kelimeleri kullanarak iletişim kurmaya çaba gösterdiğini, okulda anlatacağı bazı konuları (deprem, yer katmanları gibi) evde annelerden anlatmasını istediğini ve bazen de çocukların anlamadığını düşündüğü yönerge ya da anlatımlarda görseller kullanmaya çalıştığını ancak bunların önceden hazırlanarak yapılan durumlar olmadığını söylemiştir. Ayrıca bazen Türk çocukların geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklarla empati kurabilmesini sağlamak adına sınıfta kendisinin bir süre sadece İngilizce konuştuğunu, çocukların hiçbirinin öğretmenlerini anlamadığında geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların

da sınıfta benzer bir durum yaşadıklarını anlatmaya çalıştığını ve empati kurmalarına yardımcı olduğunu açıklamıştır.

“Mesela geometrik şekillerde onlar farklı bir şey söyleyebiliyor olabiliyorlar (...) Bunlara biraz daha tabii böyle vurgulayarak, daha tane tane, hepsinin göz seviyesine inmeye çalışıyorum ama onlarda daha fazla buna dikkat ediyorum. (Ön görüşme Ö1)”

“Farklı bir dil konuştuklarını öğrencilerin anlaması için bir kere tamamen İngilizce konuşmaya çalıştım bir iki saat boyunca. Bakın dedim siz de anlamıyorsunuz, şu anda onlarda Türkçeyi bu şekilde anlamıyorlar gibi küçük küçük şeyler yapıyorum ama bütün eğitim süreçlerine yerleştiremiyorum maalesef. (Ön görüşme Ö2)”

Eğitim sonrasında ise öğretmenlerin genellikle uyarlama yaptıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu değişim sadece uyarlama yapma durumunda değil, uyarlama örneklerinin çeşitliliğinde de görülmektedir. Ö1 geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların aktif katılımını artırabilmek amacıyla daha ön planda olabilecekleri görevler vermeye/ durumlar yaratmaya özen gösterdiğini, dil öğrenmesini desteklemek için görsellerden ve UNICEF tarafından gönderilen kelime kartlarından faydalandığını söylemiştir. Ö2 ise eğitim sonrasında yapılan görüşmede yaptığı uyarlamaları anlatırken artık geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara yönelik daha farklı fiziksel düzenlemeler yaptığını ifade etmiştir. Sınıfına farklı mimari yapılardaki binalar, farklı alfabelerle ilgili görseller eklediğini, sadece Suriye ve Türkiye'ye özgü kültürel özellikleri değil tüm dünyadan örnekler bulmaya çalıştığını, farklılıkları sınıf etkinliklerine yansıttığını ve eğitim sonrasında farklı kültürlerle yönelik günler, haftalar belirleyip o ülkenin kültürüyle ilgili etkinlikler hazırlamaya gayret ettiğini belirtmiştir. Ayrıca ailelerden de kültürleriyle ilgili bilgiler almaya çalıştığını, geçici koruma altındaki Suriyeli bir anneden kültürlerine özgü müzikleri göndermesini, farklı yemekleri varsa isimlerini/görsellerini, kıyafetlerinin görsellerini iletmesini istediğini ve bunları dramatik oyun merkezine yerleştirdiğini, oyun zamanında kendisine gönderilen müzikleri açtığını ve onların düğünlerinde bu şarkıların çaldığını, bizim müziklerimize benzerlikleri/farklılıkları olup olmadığını konuştuklarını anlatmıştır.

“En azından başlangıç olsun diye işte en azından onların müziklerini, farklı yemeklerini, kullandıkları kıyafetlerin resimlerini falan gönderdi bana. (...) Müziğini çaldık serbest zamanda, işte bakın işte bunlar Suriye’de çalınan şarkıların, bizim düğünlerde çalınan şarkılarımız var ya onlarda bunu çalıyorlarmış diye sınıfta açmıştım. (Son Görüşme, Ö2)”

“Yine sizin etkinliklerinizden sonra, önce kendi ülkemizi tanıdıktan sonra dünyadaki farklı kültürleri sadece anlatmak üzerine değil, böyle deneyimleyebilecekleri o kültürün belki müzik aleti, geleneksel çocuk oyunları, kostümleridir gibi şeyleri (konuştuk). (İşte Benim Bir Günüm Kitabından bahsederek) Dünyadaki farklı çocukların hayatını anlatan sabah ne yerler, sofrası nasıl olur, kitabı çok incelemiştik. Çok değişik gelmişti, yok sabah çorba mı içiyorlarmış, ne kadar değişik çorba falan diye konuşulmuştu. Ne kadar farklı sınıfları, kimini mesela sınıfı bizimkine benziyor. Kendilerine benzer noktaları gördüler. (Son görüşme Ö2)”

Sınıf Gözlemlerinde Fiziksel Ortam Düzenlemelerine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta öğretmenlerin fiziksel ortam düzenlemeleri uyarlamalar içinde kabul edilmiş ve ÇÖEP öncesi ve sonrasında öğretmenlerin sınıflarında yapılan gözlemlerde araştırmacının hazırladığı gözlem formundaki bulgulara yer verilmiştir. Tablo 5’de Ö1, Tablo 6’da ise Ö2’nin sınıflarının fiziksel ortam düzenlemelerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 5*Ö1'in Sınıfındaki ÇÖEP Öncesi ve Sonrası Olan Fiziksel Düzenlemeler*

			ÇÖEP ÖNCESİ		ÇÖEP SONRASI	
			Var	Yok	Var	Yok
Fiziksel ortam/Materyaller	Kitaplar	Sayısı:	50-60		50-60	
		Kitapların içeriği farklı kültürleri yansıtıyor mu?	X		X	
		Kitapların içeriği farklılıkları (dil, din, etnik köken) yansıtıyor mu?		X		X
		Kitapların içeriği özel gereksinim türlerini yansıtıyor mu?	X		X	
		Kitapların içeriği toplumsal cinsiyet eşitliğini destekliyor mu?		X		X
	Dergiler	Sayısı:	0		0	
		Dergilerin içeriği farklı kültürleri yansıtıyor mu?		X		X
		Dergilerin içeriği farklılıkları (dil, din, etnik köken) yansıtıyor mu?		X		X
		Dergilerin içeriği özel gereksinim türlerini yansıtıyor mu?		X		X
		Dergilerin içeriği toplumsal cinsiyet eşitliğini destekliyor mu?		X		X
	İşitsel Uyanılar	Sınıf içinde kullanılan işitsel uyanılar (farklı dillerde şarkılar, kültüre özgü şarkılar, kültüre özgü müzik aletleri) farklı kültürleri yansıtıyor mu?		X		X
	Görsel Uyanılar	Sınıf içinde farklı kültürel öğelere yönelik yöresel giysiler var mı?		X		X
		Sınıf içinde farklı dillere yönelik materyaller var mı?		X		X
		Sınıf içinde farklı kültürlerle yönelik sanat eserleri (tablo, fotoğraf vb. görseller, el sanatı ürünleri, heykel, müzik vb.) var mı?		X		X
		Sınıfta harita ya da dünya küresi var mı?	X		X	
		Sınıfta farklı özellikleri olan bebekler var mı?		X		X
		Sınıfta aynalar var mı?		X		X
		Sınıfta materyaller, dolaplar, merkezler üzerinde farklı dillerde isim etiketleri var mı?		X		X
		Sınıf içinde ve okulda kullanılan görsellerde farklı kültürlerle ilgili görseller (afiş, broşür, fotoğraf vb.) bulunuyor mu?		X		X
	Ortam Düzenleme	Sınıfın fiziksel ortamı etkinliğe uygun olarak düzenlenmiş mi? (sınıf ortamı ve materyal)				
		Çokkültürlülüğe yönelik öğrenme merkezi var mı?		X		X
		Sınıfın fiziksel ortamı çocukların ihtiyaçlarına göre (fiziksel engel, görme engeli gibi) düzenlenmiş mi?		X		X

Ö1 in sınıfında ÇÖEP sonrasında herhangi bir değişiklik yapmadığı görülmektedir. Sınıf ortamı incelendiğinde sınıftaki çocuk kitaplarının PICTES projesi ve UNICEF-MEB iş birliği ile yapılan Eğitime Erken Eğitimle Başla Projesi kapsamında okullara ve öğretmenlere verilen çocuk kitapları olduğu fark edilmiştir. Bu kitaplar arasında 1 kitabın özel gereksinimli çocuklarla ilgili, 2 kitabın ise ülkemizin şehirlerinden Denizli ve Rize'yi tanıtan memleket temalı olduğu görülmüştür. Sınıfta bir tane dünya küresi olduğu ancak çocukların erişebileceği bir yerde olmadığı da dikkat çekmiştir. ÇÖEP kapsamında öğretmenlerle incelenen ve öğretmenlere hediye edilen kitapların da bu sınıfta yer almadığı fark edilmiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde Ö1'in sınıfını ne çocuklara ne de kendisine yönelik bir kişiselleştirme, düzenleme yapmadığı, bunun nedeninin araştırmacı günlüğünde yer alan notlara göre aynı sınıfı öğleden sonra kullanan başka bir öğretmen ve çocuk grubu olması ve sınıfın oldukça küçük ancak sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeniyle sınıfta herhangi bir değişiklik yapamadığını belirttiği görülmüştür.



Fotoğraf1



Fotoğraf2

*Fotoğraf3**Fotoğraf4**Fotoğraf5*

Ö1'in Sınıfının Fiziksel Ortamı

Tablo 6

Ö2'nin Sınıfındaki ÇÖEP Öncesi ve Sonrası Olan Fiziksel Düzenlemeler

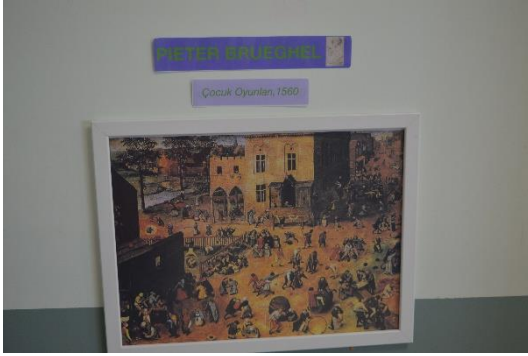
			ÇÖEP ÖNCESİ		ÇÖEP SONRASI	
			Var	Yok	Var	Yok
Fiziksel ortam/Materyaller	Kitaplar	Sayısı:	95-100		100-110	
		Kitapların içeriği farklı kültürleri yansıtıyor mu?	X		X	
		Kitapların içeriği farklılıkları (dil, din, etnik köken) yansıtıyor mu?		X	X	
		Kitapların içeriği özel gereksinim türlerini yansıtıyor mu?	X		X	
		Kitapların içeriği toplumsal cinsiyet eşitliğini destekliyor mu?	X		X	
	Dergiler	Sayısı:	2		9-10	
		Dergilerin içeriği farklı kültürleri yansıtıyor mu?		X		X
		Dergilerin içeriği farklılıkları (dil, din, etnik köken) yansıtıyor mu?	1		1	
		Dergilerin içeriği özel gereksinim türlerini yansıtıyor mu?		X		X
		Dergilerin içeriği toplumsal cinsiyet eşitliğini destekliyor mu?		X		X
	İşitsel Uyanımlar	Sınıf içinde kullanılan işitsel uyanımlar (farklı dillerde şarkılar, kültüre özgü şarkılar, kültüre özgü müzik aletleri) farklı kültürleri yansıtıyor mu?	X		X	
	Görsel Uyanımlar	Sınıf içinde farklı kültürel öğelere yönelik yöresel giysiler var mı?	X		X	
		Sınıf içinde farklı dillere yönelik materyaller var mı?		X	X	
		Sınıf içinde farklı kültürlere yönelik sanat eserleri (tablo, fotoğraf vb. görseller, el sanatı ürünleri, heykel, müzik vb.) var mı?	X		X	
		Sınıfta harita ya da dünya küresi var mı?	X		X	
		Sınıfta farklı özellikleri olan bebekler var mı?		X	X	
		Sınıfta aynalar var mı?		X	X	
		Sınıfta materyaller, dolaplar, merkezler üzerinde farklı dillerde isim etiketleri var mı?		X		X
		Sınıf içinde ve okulda kullanılan görsellerde farklı kültürlerle ilgili görseller (afiş, broşür, fotoğraf vb.) bulunuyor mu?		X	X	
	Ortam Düzenleme	Sınıfın fiziksel ortamı etkinliğe uygun olarak düzenlenmiş mi? (sınıf ortamı ve materyal)				
		Çokkültürlülüğe yönelik öğrenme merkezi var mı?		X		X
		Sınıfın fiziksel ortamı çocukların ihtiyaçlarına göre (fiziksel engel, görme engeli gibi) düzenlenmiş mi?		X		X

Ö2'nin sınıfının fiziksel ortamı incelendiğinde ÇÖEP öncesinde sınıfındaki kitap merkezinde az kitap olsa da sınıfının içinde bir lavabo ve çocukların okul başında aldığı kırtasiye malzemelerini koydukları geniş bir oda olduğu, bu odada öğretmenin ve kendisine ait

birçok (65) çocuk kitabının olduğu ve belli aralıklarla kitapları değiştirdiği araştırmacı günlüğündeki notlarda belirtilmiştir. Ö2'nin kendi edindiği resimli çocuk kitaplarının dışında yine PICTES projesi ve UNICEF-MEB iş birliği ile yapılan Eğitime Erken Eğitimle Başla Projesi kapsamında okullara ve öğretmenlere verilen çocuk kitapları olduğu görülmüştür. Öğretmenin kendi kitaplarından farklı kültürleri yansıtan çocuk kitabı olmamasına rağmen özel gereksinimleri, fiziksel farklılıkları ve toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen yaş grubuna uygun resimli çocuk kitapları olduğu görülmüştür. Ö2'nin sınıfında eğitim öncesinde 1 dergi ve 1 farklı dillerde açıklamaları olan kullanım kılavuzu olduğu, öğretmenin özellikle geçişlerde işitsel uyarıları sıklıkla kullandığı ve bazen Türkçe bazen İngilizce çocuk şarkıları açtığı gözlemlenmiştir. Brueghel'in Çocuk Oyunları isimli tablosunun bir replikasına sınıfında yer veren Ö2, sınıfındaki çocukların memleketlerinin neresi olduğunu, Ankara'ya nereden geldiklerini gösteren bir harita hazırlamış ve çocukların bazılarının Türkiye'nin farklı şehirlerinden bazılarının ise Suriye'den geldiğini vurgulamıştır.

ÇÖEP sonrasında ise Ö2'nin sınıf gözlemlerinde, sınıfın fiziksel ortam düzenlemelerinde bazı değişiklikler yapıldığı fark edilmiştir. Öncelikle Ö2 kendisine ÇÖEP kapsamında incelemesi için verilen çocuk kitaplarına sınıfında yer verdiği gözlemlenmiştir. Çocuk dergilerinin sayısının arttığı, bu dergilerin Bilim Çocuk, Minik Kafa, National Geographic Kids gibi çocukların gelişimine uygun dergiler olduğu görülmüştür. Ö2 sıklıkla işitsel uyarı kullanan bir öğretmen olarak eğitim öncesinde Türkçe ve İngilizce şarkılar açarken, eğitim sonrasında farklı dillerde ya da ÇÖEP'nda tanıtılan kültürlere özgü melodiler açtığı gözlemlenmiştir. Ayrıca farklı kültürlerde çalınan müzik aletlerinin de görsellerine sınıfta yer vermiştir. Dramatik oyun merkezindeki mesleklere yönelik olan kostümlerin dışında sıklıkla Meksikalıların kullandığı bir şapka, Anadolu'nun yöresel kıyafetleri gibi farklı kostümlere de yer verdiği görülmüştür. Erken okur yazarlık merkezinde Latin alfabesinin dışında Hiyeroglif, Rus alfabesi, Arap alfabesi, Braille alfabesi gibi farklı alfabelerin de görsellerine yer vermiş, hazırladığı etkinliğe uygun olarak farklı ressamların fotoğrafları ve onların ünlü resimlerinin görsellerini de sınıfta sergilemektedir. Sınıfta ilgili merkezlere farklı kültürlere özgü yemeklerin,

farklı ülkelerdeki mimari yapılar ve köprülerin görsellerini eklediği, çocukların dolaplarına aileleriyle birlikte çekilen fotoğraflarını yapıştırdığı ve sınıfın kapısını çocukların yüzünün farklı bölümlerinin görsellerine yer vererek süslediği görülmektedir. Sınıftaki oyuncak bebeklere siyahı bir bebek eklendiği fark edilmiş ve 2 tane kırılmaz aynanın da sınıftaki materyallere eklendiği görülmüştür. Çokkültürlülüğe yönelik bir öğrenme merkezi oluşturmamış olsa da Ö2'nin ÇÖEP sonrasında sınıfının hemen hemen tüm merkezlerini çokkültürlülük bağlamında zenginleştirdiği fark edilmiştir.



Fotoğraf6. Brueghel'in Çocuk Oyunları Tablosu



Fotoğraf7. Memleketim Haritası

ÇÖEP Öncesinde Ö2'nin Sınıfındaki Fiziksel Ortam Düzenlemeleri



Fotoğraf8. Sınıf Kapısı



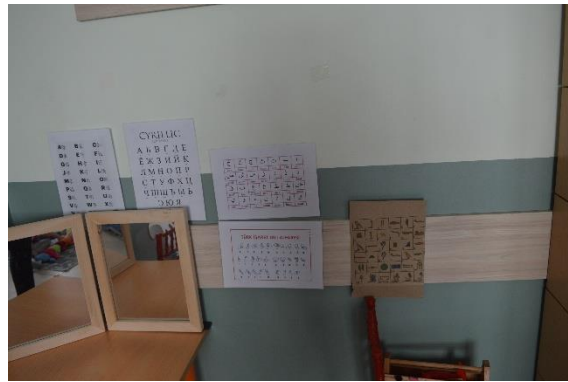
Fotoğraf9. Çocuk Dergileri



Fotoğraf10. Farklı Müzik Aletleri Görselleri



Fotoğraf11. Farklı Bebekler



Fotoğraf12. Farklı Alfabeler ve Aynalar

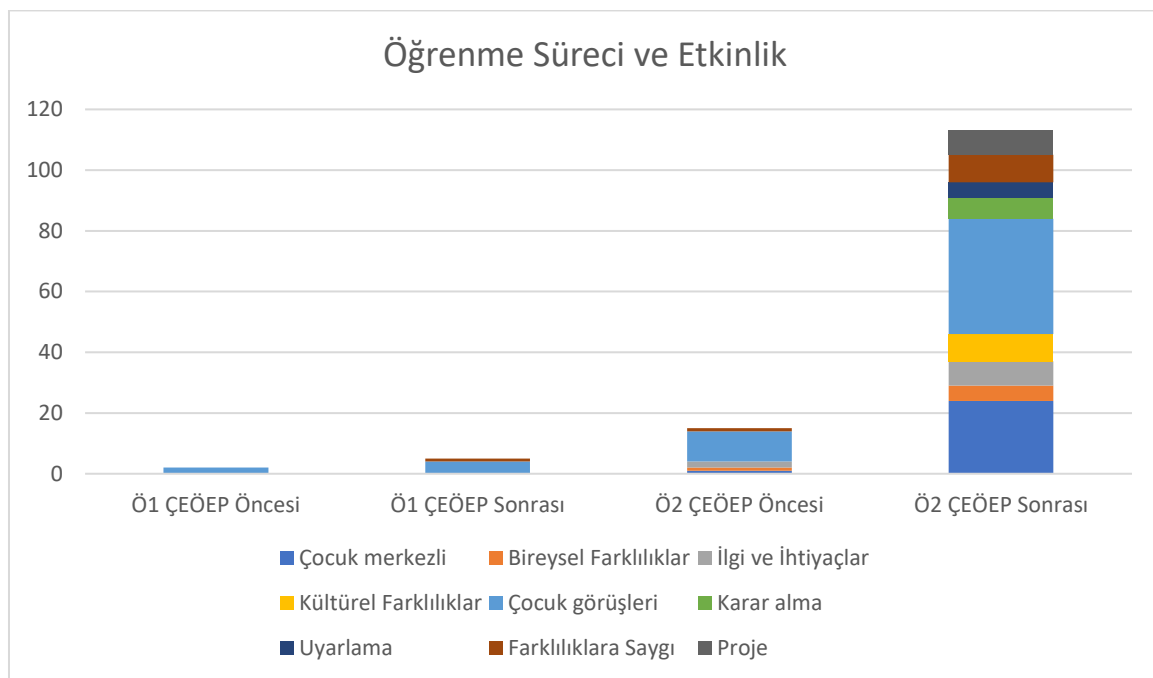
ÇÖEP Sonrasında Ö2'nin Sınıfındaki Fiziksel Ortam Düzenlemeleri

Sınıf Gözlemlerinde Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Bulgular

Çalışma grubunun sınıflarında yapılan gözlemlerde, Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları Gözlem Formu kullanılarak ve sınıfta alınan video kayıtlarından faydalanılarak erişilen verilerin Öğrenme Süreci ve Etkinlik boyutunda elde edilen gözlem sonuçları Şekil 6, Tablo 7, Şekil 7 ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Şekil 6

Öğrenme Süreci ve Etkinlik Boyutuna Yönelik Gözlem Sonuçları (Olumlu)



Şekil 6 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme süreci ve etkinlik boyutuna yönelik uygulamalarında birtakım değişiklikler olduğu görülmektedir. Ö1 ve Ö2’nin sınıfında eğitim öncesi yapılan gözlemlerde, hedeflenen birçok durumun gözlemlenmediği ancak eğitim sonrasında çokkültürlü eğitimi destekleyen çocuk farklılıklara saygı, çocukların görüşlerini alma ve karar alma süreçlerine katılımı, kültürel ve bireysel farklılıkları dikkate alma gibi önemli bileşenlere dair durumların gözlemlendiği görülmektedir.

Tablo 7*Öğrenme Süreci ve Etkinlik Boyutuna Yönelik Frekansları ve Sıklık Ortalamaları (Olumlu)*

	Çocuk merkezli		Bireysel Farklılıklar		İlgi ve İhtiyaçlar		Kültürel Farklılıklar		Çocuk görüşleri		Karar alma		Uyarlama		Farklılıklara Saygı		Proje	
	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$
Ö1 ÇÖEP Öncesi	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Ö1 ÇÖEP Sonrası	0	0	0	0	0	0	0	0	10	1.6	0	0	0	0	1	.16	0	0
Ö2 ÇÖEP Öncesi	1	.5	1	.5	2	1	6	3	0	0	0	0	0	0	1	.5	0	0
Ö2 ÇÖEP Sonrası	24	4	5	.83	8	1.3	9	1.5	38	6.3	7	1.1	5	0.8	9	1.5	8	1.3

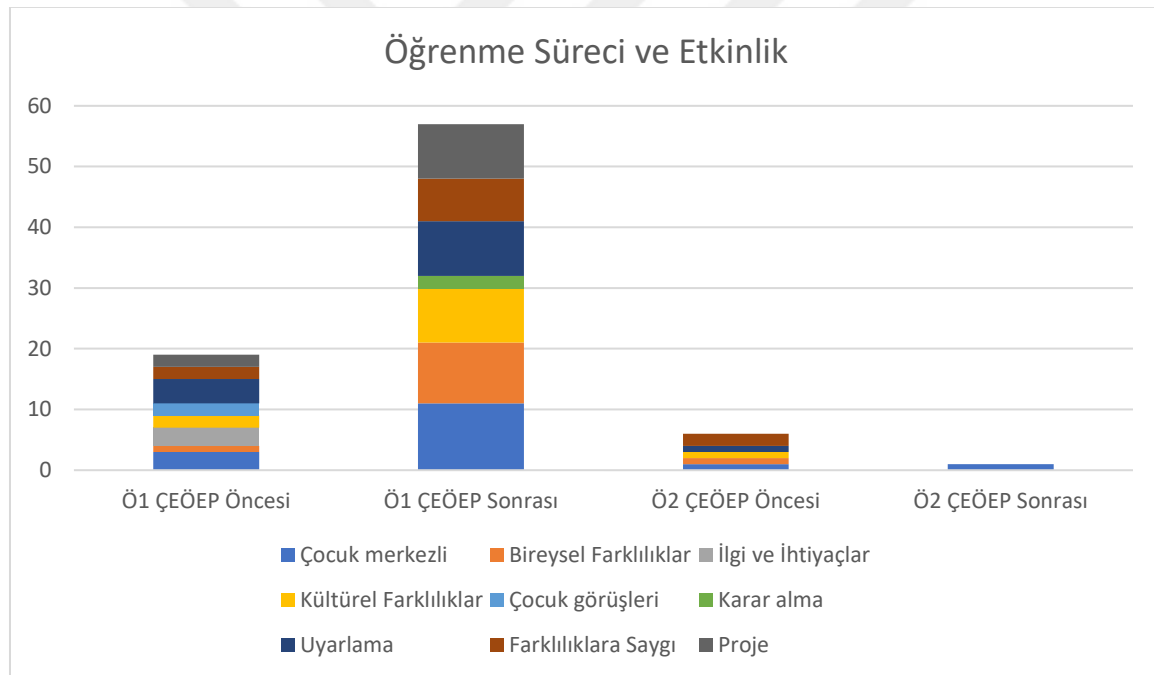
Not: (f) toplam frekansı, $\bar{x}$ ise frekansların 1 günlük gözlem ortalamasını göstermektedir.

Tablo 7'ye göre Ö1'in sınıfında yapılan eğitim öncesi gözlemlerde çocuk merkezli olma, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma, kültürel farklılıkları göz önünde bulundurma, çocukların karar alma mekanizmalarında yer alması, geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara yönelik uyarlamalar yapma, etkinliklerde farklılıklara saygıyı vurgulama ve çokkültürlülüğe yönelik proje çalışmaları yapma maddelerinin hiç gözlemlenmediği görülmektedir. Çocuk görüşlerini dikkate alma maddesinde ise eğitim öncesi yapılan iki gözlem sonucunda Ö1'in toplamda iki kere çocuklara fikirlerini sorduğu gözlemlenmiştir. Eğitim sonrasında ise Ö1'in uygulamalarında neredeyse hiç değişiklik olmadığı ancak çocukların görüşlerini alma sıklığı ve oranının arttığı ve farklılıklara saygıyı temel alan bir etkinliğe yer verdiği görülmektedir. Ö2'nin sınıfında ise çocukların görüşlerini alma, çocukların karar alma mekanizmalarında yer alması, uyarlama yapma durumu ve çokkültürlülüğe yönelik proje çalışmaları yapma maddeleri hiç gözlemlenmemişken, diğer maddelerin ise sıklığının oldukça az olduğu görülmektedir. Eğitim sonrasında ise Ö2'nin sınıf

etkinliklerinde büyük bir değişim olduğu gözlem sonuçlarına yansımıştır. Ö2'nin eğitim sonrasında daha çocuk merkezli etkinlikler hazırladığı, bireysel farklılıkları daha çok dikkate aldığı, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını daha çok göz önünde bulundurduğu, hazırladığı etkinlikler ve öğretim süreçlerinde kültürel farklılıkları daha sık göz önünde bulundurduğu, etkinliklerinde farklılıklara saygıyı çok sık vurguladığı görülmektedir. Eğitim öncesinde çokkültürlülüğe yönelik herhangi bir proje çalışması yapmazken, eğitim sonrasında birçok proje planladığı ve bunları uyguladığı görülmüştür. Ayrıca çocukların görüşlerini alma ve karar alma süreçlerine dahil edilmeye çalışıldığı ve bu maddelerin sıklığının oldukça arttığı görülmektedir.

Şekil 7

Öğrenme Süreci ve Etkinlik Boyutuna Yönelik Gözlem Sonuçları (Olumsuz)



Şekil 7 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme süreci ve etkinlik boyutuna yönelik uygulamalarında birtakım değişiklikler olduğu görülmektedir. Ö1'in öğrenme süreci ve etkinliklerdeki olumsuz durumları artmış gibi görünse de grafikteki artışın sıklık belirttiği görülmektedir. Ö2'nin sınıfında eğitim öncesi yapılan gözlemlerde, hedeflenen durumların olumsuz bir şekilde gözlemlenme sıklığının önemli ölçüde azaldığı görülmektedir. Özellikle Ö2'nin sınıfındaki olumsuz durumların yok denecek kadar azaldığı gözlemlenmiştir.

Tablo 8*Öğrenme Süreci ve Etkinlik Boyutuna Yönelik Frekans ve Sıklık Ortalamaları (Olumsuz)*

	Çocuk merkezli		Bireysel Farklılıklar		İlgi ve İhtiyaçlar		Kültürel Farklılıklar		Çocuk görüşleri		Karar alma		Uyarlama		Farklılıklara Saygı		Proje	
	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$
Ö1 ÇÖEP Öncesi	3	1.5	1	.5	3	1.5	2	1	2	1	0	0	2	1	2	1	2	1
Ö1 ÇÖEP Sonrası	11	1.8	10	1.6	0	0	1	.16	0	0	2	.33	9	1.5	7	1.1	9	1.5
Ö2 ÇÖEP Öncesi	1	.5	1	.5	0	0	1	.5	0	0	0	0	1	.5	2	1	0	0
Ö2 ÇÖEP Sonrası	1	.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Not: (f) toplam frekansı, $\bar{x}$ ise frekansların 1 günlük gözlem ortalamasını göstermektedir.

Tablo 8'de Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları Gözlem Formu'nda yer alan öğrenme süreci ve etkinlik boyutuna yönelik maddelerdeki frekanslar ve sıklık ortalamalarına yer verilmiştir. Bazı gözlem maddelerinde öğretmenlerin bu noktaları dikkate almadığı gözlemlenmiş ya da hiç gözlemlenememiştir. Ö1'in öğrenme süreçleri incelendiğinde eğitim öncesinde yapılan gözlemlerde çocukların ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkarak eğitim sürecini planlamadığı, genellikle masa başı etkinlikler olarak betimlenen kesme-yapıştırma ya da ilkokula hazırlık için bazı yayınevlerinin hazırladığı çalışma kitaplarını kullandığı, etkinlik süreçlerinin etkileşime açık olmadığı daha çok yönerge verip çocukların verilen yönergeyi yapmasına odaklandığı, öğretmenin süreçlerinde tek kültüre odaklandığı, günlük akış, etkinlik seçimi, etkinlik sürecindeki adımlarla ilgili olarak kararları alan kişinin öğretmen olduğu, etkinliklerinde farklılığı olan çocuklara yönelik uyarlamalara yer vermediği, etkinlikler ve öğrenme süreçlerinde farklılıklara saygıyla ilgili herhangi bir süreç eklemediği ve vurgu yapmadığı ve çokkültürlü eğitimle ilişkili herhangi bir proje (farklılıklar, benzerlikler, kültürel

değişiklikler, farklı yaşam stilleri gibi konularda) yapmadığı görülmektedir. Eğitim sonrasında yapılan gözlemlerde Ö1'in sınıfındaki öğrenme süreçlerindeki olumsuzlukların arttığı görülmektedir. Bunun nedeni öğretmenin eğitim uygulamalarında herhangi bir değişiklik yapmaması olarak yorumlanmaktadır.

Ö2'nin sınıfında yapılan eğitim öncesi gözlemlerde ise çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma, çocukların görüşlerine yer verme, çocukların karar alma süreçlerine katılımı konularında olumsuz bir durum gözlemlenmediği ve çokkültürlü eğitime ilişkin projelere yer vermediği görülmüştür. Eğitim sonrasında ise bireysel ve kültürel farklılıkları dikkate alma konusunda olumsuz bir gözleme ulaşılmadığı, öğrenme süreçlerinde uyarılma ve farklılıklara saygı vurgusunun olumsuz sayısının ise azaldığı görülmektedir.

4.2.3. Kayıt Süreci

Eğitim öncesinde yapılan görüşmelerde kayıt süreci teması altında 2 alt tema oluşmuştur. Bu temalardan birisi öğretmenlerin sınıflarındaki geçici koruma altındaki Suriyeli çocuktan haberdar olma durumları, diğeri ise geçici koruma altındaki Suriyeli çocuk için hazırlık yapma durumu olarak belirtilmiştir. Eğitim öncesinde öğretmenlerin anaokuluna kayıt ve uyum sürecinde çocukları tanımak için neler yaptığını açıklarken her iki öğretmen de sınıflarında geçici koruma altındaki Suriyeli çocuk olacağını okulun ilk günü öğrendiklerini söylemişlerdir. Diğer çocuklarla ilgili de bu durumun farklılaşmadığı, okulun ilk haftasında kayıtların hala devam ettiğini ve sınıf listeleri hakkında önceden haberdar olmadıklarını belirtmişlerdir. Uyum haftasında çocuklar için genel etkinlikler planladıklarını, geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara özgü herhangi bir şey yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sınıfında geçici koruma altındaki Suriyeli bir çocuk olduğunu öğrendiğinde yaptıkları hazırlıklar ise öğretmenlerin beceri ve ihtiyaçlarına göre çeşitlenmektedir. Ö2 çok çok az Arapça bildiği için çocuklara kendisini tanıttığını söylemiş ve çocukların aileleri Türkçe konuşmadığı için onlarla çocuklarıyla ilgili iletişim kuramadığını ve bir süre bununla sınırlı kaldığını ifade etmiştir. Birkaç hafta sonra Yeni gelen bir çocuğun annesi kendisiyle İngilizce konuşmaya çalıştığında bu sayede ailelerle iletişim kurabileceğini fark ettiğini, geçici koruma altındaki Suriyeli ailelerle bir

toplantı yaptığını, bu toplantıda çocuklarıyla ve ailelerle ilgili temel bilgileri öğrenebildiğini anlatmıştır. Aile görüşmelerinden sonra sınıfta bir “Nereliyim haritası” oluşturduğunu, bu haritanın amacının öğretmenin çocukların birbirlerinin farklı yerlerden geldiğine dikkat çekmek olduğunu belirtmiştir. Ö1 ise kayıt zamanı tüm çocuklar için doldurulan çocuk tanıma formunun olduğunu ancak bu forma geçici koruma altındaki Suriyeli ailelerin dil bilmedikleri için yeterli bilgi yazamadıklarını ve bu nedenle çocukla ilgili bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara uyum sürecinde sınıfta daha uyumlu, iletişim kurmaya açık ya da Türkçe bilen geçici koruma altındaki Suriyeli çocuk varsa bu çocuktan diğer çocuklarla iletişim için destek aldığını söylemiştir.

Eğitim sonrasında ise bu tema altında herhangi bir alt tema oluşmamıştır. Ancak eğitim öncesinde geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklarla ilgili sınırlı bilgi sahibi olmaları ve iletişim kuramamalarına odaklanan öğretmenlerin eğitim sonrasında bu görüşlerinin daha derinlik kazandığı görülmektedir. Özellikle uyum haftasında geçici koruma altındaki Suriyeli çocukla ilgili daha detaylı bilgi almak, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukları ön plana çıkartmak, o çocuğun kültürüne yönelik farklılıkları sınıf etkinliklerine entegre etmek gibi süreç ve etkinlik önerilerinde bulunmaları öğretmenlerin görüşlerinde bir değişim olduğunu göstermektedir.

“Şimdi onlarla tabii bu daha zor oluyor hocam. Yani formların doldurulması. Mesela form verdiğimizde çok az dolduruyorlar onlardan öğrenip doldurmak çok zor. (Ön görüşme Ö1)”

“Ş ile önce konuşmaya çalıştım, ben öğretmenim, bunlar senin arkadaşların. Tabii hani böyle bir tepkisiz baktı. Daha sonra tabii Ö'yü yönlendirdim ona, bir merhaba de bak, o da senin gibi dedim ve Ö ile önce anlaştılar, şimdi diğerleriyle de iletişim kuruyor. (Ön görüşme Ö1)”

“İlk başlayacakları zaman çok bir şey yapmadım. Birkaç bildiğim kelime vardı işte merhaba, güle güle, nasılsın, ismin ne gibi hani bu bunları kullanarak çocukların biraz daha rahat hissetmesini sağladım. (Ön görüşme Ö2)”

“Yani mesela tanışma oyunları oynuyoruz. Tanışma oyunlarında bu çocukları biraz daha ön plana çıkararak (...) yapabilirim. Bizim onların daha fazla aktif katılımını sağlamamız önemli. (Son görüşme Ö1)”

“Özel böyle bir etkinlik planını yine aklıma gelmiyor ama onun kültürüne dair şeyleri ben öğrenmeye çalışırım ailesinden. Sınıfta işte onları anlatacak ya da yapacak birkaç etkinlik yapabiliriz. Onların ilk haftalarda olur mu bu bilmiyorum ama ailesinden yardım alırım. Yani onların yöresine ait, diğer çocuklara da tanıtacak bir şey. Onun dışında farklılıklara saygıyla alakalı bütün sınıfa bir etkinlik yapabilirim yani. (Son görüşme Ö2)”

4.2.4.Öneriler

Eğitim öncesinde ve sonrasında yapılan görüşmede öğretmenlerin meslektaşlarına sınıflarında zorluk yaşamaması adına vereceği önerilerde de değişim olduğu görülmüştür. Katılımcıların eğitim öncesinde öğretmenlerin geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara olumlu yaklaşım ve görsel kullanımının sınıfta yaşanacak zorluklara bir çözüm olabileceğini önerirken, eğitim sonrasında öğretmenlerin daha çeşitli çözüm ve öneriler sunduğu fark edilmiştir. Eğitim sonrasında Ö1 geçici koruma altındaki Suriyeli çocuğun aktif katılımını sağlamak adına çocuklara sınıf içinde sorumluluk vermenin önemli olduğunu düşündüğünü ve öğretmenlerin kendi ön yargılarını fark etmesi ve duygu ve davranışlarında olumlu değişiklikler yapması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca konuşma ve dil bozukluğu konusunda desteğe ihtiyacı olan Türk çocuklara öğretmenlerinin haftanın belli günleri birebir etkinlik yaptıkları destek eğitim verildiğini, bu destek eğitime geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların da dahil edilerek öğretmenlerin Türkçe öğretmesinin istenebileceği şeklinde bir önerisi olmuştur. Ö2 ise eğitim sonrasında da öğretmenin olumlu tutumları olması gerektiğini vurgulamış ancak ailelerle iş birliği yapmanın çok kıymetli olduğunu ve çocuğun kültürünü tanımaya istekli ve ilgili olmanın çok fark yaratabileceğini düşündüğünü ifade etmiştir.

“Sadece ben kendi dediğim gibi hani farkında olmadan yaptığım ayrımcılığa dikkat etmek lazım. Bazen bazılarımızda bu hissiyatlar (politik görüşlerden kaynaklanan

hassasiyetler) daha da yüksek olabilir. Özünde onların çocuk olduğunu, bizim muhatabımız siyasi değil çocuk, çocuğu baz almalıyız. (Son Görüşme, Ö1)”

“Çocuğun kültürüyle (...) alakalı bir şeyler bulup o çocukla sevgi dolu bir bağ kurmak, sınıftaki diğer çocuklara da bunu yansıtmak önemli (Son görüşme Ö2)”



Fotoğraf13. Japonya etkinliğinden bir kare



Fotoğraf14. Çocuklar Soruyor Paneli



Fotoğraf15. Gezegenler Projesi Merkezi



Fotoğraf16. Ünlü Resimler Projesi Merkezi

Öğretmen görüşmeleri ve sınıf gözlemlerinden elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamalarında ÇÖEP sonrasında bazı değişiklikler olduğu söylenebilir. Öğretmenler çokkültürlü sınıflarda eğitim verme konusunda genellikle dil bariyerinden dolayı zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların akranları tarafından tercih edilmemesi gibi zorlukların da kendilerini etkileyebildiğini ve aynı zamanda sınıf mevcudunun kalabalıklığı ve fiziksel ortamın ortak kullanımı ile ilgili sorunların da bir zorluk olarak karşısına çıktığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı öncesinde etkinliklerde herhangi bir uyarlama yapmadıklarını belirtirken eğitim sonrasında ifadelerinde değişimler olduğu ve uyarlama yaptıklarını söyledikleri görülmüştür. Ö2'nin söylemleriyle benzer şekilde sınıfında fiziksel ortam düzenlemeleri yaptığı, Çokkültürlü eğitime yönelik projeler yapmaya başladığı ve etkinliklerini farklılıklara saygı odağında hazırladığı ve aile katılımı için bir çaba gösterdiği gözlemler sonucunda da saptanmıştır. Hardin ve ark. (2010)'nın de belirttiği gibi öğretmen eğitimi öğretmenlerin fiziksel çevreyi geliştirmeleri ve daha nitelikli hale getirmelerine ve sınıflarında çeşitliliği destekleyen materyallere, kaynaklara ve uygulamalara yer vermelerine katkı sağlamaktadır. Lenski ve ark. (2005) da çokkültürlü eğitime yönelik verdikleri eğitimin sonucunda öğretmen adaylarının yeni öğrendikleri farklı kültürel gelenekleri sınıf ortamına dahil ettiklerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

Yapılan gözlem ve incelemelerde Ö1'in sınıf gözlemlerinde görüşmelerde aktardığı uyarlamalara rastlanmamıştır. DeJaeghere & Cao (2009) ve Alvarez Valdivia & Gonzalez Montoto (2018) öğretmenlerin kendi kültürel duyarlılıklarını anlatırken abartılı anlatmaya meyilli olduklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda Ö1'de de benzer bir durum olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Brown ve ark. (2016) öğretmen mesleki eğitimlerinin bilgi ve farkındalığı artırdığı ancak beceri boyutunda daha sınırlı bir gelişime neden olduğunu, bunun nedeninin de öğretmenlerin edindikleri yeni bilgi ve becerileri nasıl kullanabilecekleri konusunda kendilerini yeterli hissetmeme durumlarının olabileceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde bu araştırma kapsamında hazırlanan Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı etkili

mesleki gelişim programlarının koçluk desteği gibi önemli bir uygulamasından eksik olduğu için Ö1'in uygulamalarında bir değişim olmadığı düşünülmektedir. Hulan (2015) da bazı öğretmenlerin eğitim almasına rağmen öğrencilerin bireysel özelliklerine göre etkinlikler planlama konusunda zorlandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca Zozakiewicz & Rodriguez (2007) araştırmalarına katılan deneyimli bir öğretmenin uygulamalarını dönüştürmeye istekli olmadığını belirtmişlerdir. Ö1'in de deneyimli bir öğretmen olarak kendi aldığı uygulamaları değiştirmeyi önceliğine almadığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin uygulamalarında aile eğitimi ve katılımı ile değerlendirmeye ilişkin diğer alanlardaki gelişimlerine nazaran çok daha az değişim olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmacı öğretmenlerin sınıflarında güne başlama zamanından öğretim sürecinin bittiği zamana kadar sınıfta kalarak gözlem yapmış ancak bu esnada aile katılımına yönelik bir hazırlık ve değerlendirmeye yönelik bir çalışma yapma konusunda herhangi bir uygulamaya rastlanmamıştır. Araştırmalar da öğretmenlerin aile katılımı ve değerlendirme konularında zorlandıklarını ve bu süreçleri eğitim öğretim süreçlerine yansıtma konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas (2019) aile katılımı açısından karşılaşılan sorunları ve çözümlerini anlamayı amaçladıkları araştırmalarında öğretmenlerin de ailelerin de bu konuda sorun yaşamadıklarını belirttiğini ancak yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda bazı sorunlar olduğunu ama bunu dile getirmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin etkili aile katılımını sağlayabilmeleri için kapsamlı bir eğitime ihtiyaçları olduğunu tespit etmişlerdir. Güzelyurt, Birge & Ökten (2019) ise okul öncesi öğretmenlerinin yaptığı aile katılım çalışmalarının en çok etkinlik yaptırma ve özel günlerde aileleri okula davet etme, en az ise ailelerle iletişim kurma olduğunu söylemektedir. Bu çalışmalar bu araştırmaya katılan öğretmenlerin de benzer durumlar yaşadığını düşündürmektedir.

Değerlendirmeye yönelik olarak da yine sınıfta yapılan gözlemlerde öğretmenlerin değerlendirme yaptıkları gözlemlenememiştir. Bunun nedeninin öğretmenlerin değerlendirmenin önemini kavrayamamış olmaları ve değerlendirme süreçlerini uzun zaman alan süreçler olarak değerlendirdikleri ve bu nedenle uygulamalarında yer vermedikleri

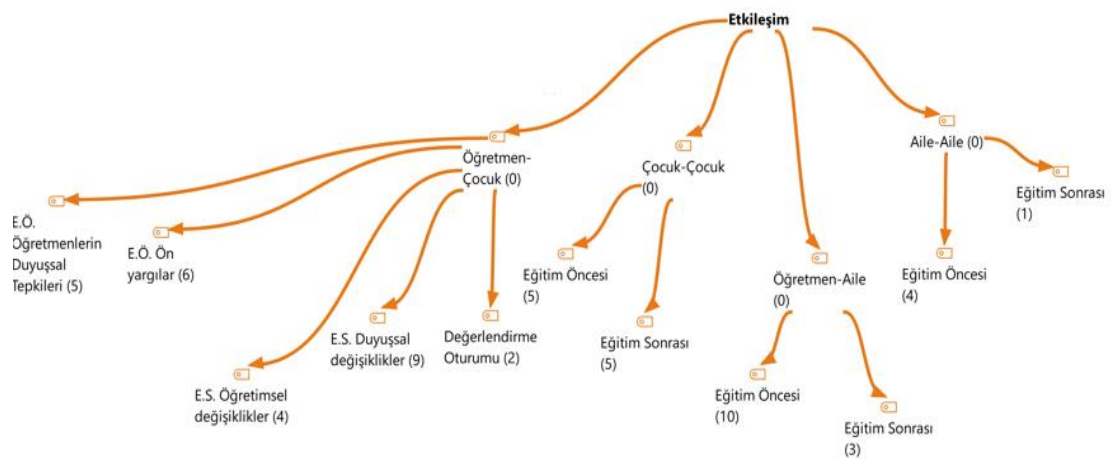
düşünülmektedir. Benzer şekilde Aras (2019) öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını geliştirmeyi hedeflediği eylem araştırmasında, ilk gözlemlerinde öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının fotoğraf çekmekle sınırlı olduğunu ancak bu fotoğraflarla ilgili herhangi bir anekdot kaydı ya da gözlem notu almadıkları ve çekilen fotoğrafları ailelere göndermek için çektiklerini gözlemlemiştir.

4.3.Öğretmenlerin Sınıflarındaki Etkileşimlere Yönelik Bulgular

Araştırmada ÇÖEP'na katılan öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrası sınıflarındaki etkileşimlere yönelik görüşleri bu kategori altında incelenmiştir. Etkileşim kategorisinin altında öğretmen-çocuk, çocuk-çocuk, öğretmen-aile ve aile-aile etkileşimleri olmak üzere 4 tema oluşmuştur. Her bir tema eğitim öncesi ve sonrası görüşmeleri temel alarak, öğretmen-çocuk etkileşimi teması ise bunlara ek olarak değerlendirme oturumunun da analizlere katılması ve öğretmenlerin sınıflarındaki değişen durumların analiz edilmesi ile incelenmiştir.

Şekil 8

Etkileşim Kod Haritası



4.3.1.Öğretmen- Çocuk Etkileşimi

Eğitim öncesinde yapılan görüşmede öğretmenlerin duyuşsal tepkileri ve önyargılar olmak üzere 2 alt tema oluşmuş, eğitim sonrasında ise duyuşsal değişiklikler ve öğretimsel değişiklikler olmak üzere 2 alt tema oluşmuştur. Öğretmenlerle eğitim öncesinde yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çokkültürlü eğitime, çokkültürlülüğe, çokkültürlü çocuğa ve ailesine yönelik duyuşsal tepkileri incelenmiştir. Öğretmenler geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar ve ailelerinin kimi zaman öğretmenler kimi zaman diğer aileler ve çocuklar tarafından bazı olumsuz tepkilerle karşılaştıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin farkında olarak ya da olmayarak belirttiği önyargılar incelendiğinde ise bu ön yargıların birçok farklı alana yönelik geliştiği ve tüm çocukları direkt olarak etkilediği görülmektedir. Ö1 ailelerin çocuğun eğitimine yönelik ilgisi ya da ilgisizliğinin öğretmen ve çocuk ilişkisini de etkilediğini düşündüğünü söylemiştir. Aileden bir evrak, bir materyal ya da eve gönderilen bir çalışma sayfasına destek olmaları istendiğinde geçici koruma altındaki Suriyeli ailelerin çok ilgisiz olduğunu, öğretmenle yeterli iş birliğini kurmadıklarını ifade etmiştir. Ailenin desteği olmayınca çocuğun sınıfta materyal vs. bakımından diğer çocuklardan geride kaldığını, ailenin ilgisizliğinin öğretmeni rahatsız ettiğini ve geçici koruma altındaki Suriyeli çocuğa karşı olan ilgisinin azalmasının doğal olduğunu söylemiştir. Ailenin ilgisiz olmasının öğretmenlik motivasyonunu azalttığını da belirtmiştir. Ö1 geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların aileleriyle aynı dili konuşarak iletişim kuramadıkları ve kendi güvenliğini koruyamayacağı endişesi ile sınıfındaki Türk kökenli çocukların evlerine ev ziyaretleri yaparken, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların evlerine ev ziyareti yapmadığını anlatmıştır. Aslında ev ziyareti yapmamasının çocukların yaşadığı evin niteliğini ve ihtiyaçlarını anlayamamasına neden olduğunu da açıkça ifade etmiştir. Ancak geçici koruma altındaki Suriyelilere karşı kendi duyuşsal tepkilerini anlatırken bunları normal ve doğru bulduğunu da eklemiştir.

Ö2 ise geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara ve ailelerine yönelik olumsuz duyuşsal tepkileri olan öğretmenler, çocuklar ve ebeveynler olduğuna dikkat çekmiş, ancak bu noktada kendisinin bir öğretmen olarak müdahalesinin çok sınırlı olduğunu ifade etmiştir. Çocukların

kendi ailelerinden duydukları, gördükleri ve deneyimledikleri duyuşsal tepkileri sıklıkla taklit ettiklerini ve bu tepkilerin genellikle olumsuz olduğunu üzümlere gördüğünü belirtmiştir. Türkçe konuşamayan çocuklara karşı akranlarının “O Suriyeli zaten” cümlesini çok sık duyduğunu söylemiştir. Buna yönelik çocuklara dünyada farklı dillerin olduğunu, okuduğu çocuk kitaplarının bazılarının kendi dilimizde değil başka bir dilde yazıldığını söyleyerek çocukların birbirlerine karşı olumlu tepkiler geliştirmesini sağlamaya çalıştığını ama kendisini bu konuda yetersiz hissettiğini söylemiştir.

“Ya şimdi hocam olumsuz tutumlar gördüm mü? Evet gördüm ama şöyle yani bizim problemimiz çocuk değil, aile. (...) Yarın şu kitapları getirin diyorum. Veli göndermiyor. (...) Bu da tabi ki öğretmenin motivasyonunu düşürüyor. Haliyle biz veliden bir şey istediğimizde veya bir ödev istedik, çocuk yapmadığı zaman da hâliyle modumuz düşüyor ve bu çocuğa yansıyor. Bu tarz şeyler öğretmenin motivasyonunu düşürünce her ne kadar yansımaması gerek desek de sınıfa ve öğrenciye yansıyabiliyor. (Ön görüşme Ö1)”

Öğretmenler kendi duyuşsal tepkilerini de yapılan görüşmede belirtmiş ve ifade etmişlerdir. Ö1 geçici koruma altındaki Suriyelilerin Türkiye’de olmasını, aldıkları yardımları vs. eleştirmesine rağmen Türkleri çocukları seven bir millet olarak tanımlayıp, çocuklara acıdığı için ailelerine olan kızgınlıklarını yönlendirmediğini ifade etmiştir. Diğer öğretmen ise okulun ilk gününde sınıf listeleri kendileriyle paylaşıldığında, kendi listesinde geçici koruma altındaki Suriyeli bir çocuğun olduğunu gören meslektaşının geçici koruma altındaki Suriyeli çocuk istemediğini söylemesi üzerine, gönüllü olarak o çocuğun kendi sınıfında olmasını sağladığını anlatmıştır. Geçici koruma altındaki Suriyeli çocuğu istemeyen öğretmenin tepkilerini oldukça rahatsız edici bulduğunu ve o çocuğun kendisini istemeyen bir öğretmenin sınıfında olmasını istemediği için böyle bir müdahalede bulunduğunu anlatmıştır.

Öğretmenlerin çokkültürlü çocuklarla ilgili düşüncelerinde ya da duyuşsal tepkilerinde değişiklik olup olmadığı, olduyorsa nasıl değişiklikler olduğu incelendiğinde, öğretmenlerin bu eğitimin kendilerine farklı bir bakış açısı kazandırdığı, kendi ön yargılarını fark etmelerine fayda

sağladığı ve farkındalık kazandıklarını eğitimin 5.günündeki değerlendirme oturumunda belirtmişlerdir.

“Ben çok önyargılı olmadığımı düşünüyordum ama ben de ön yargılıymışım. Geçen hatta öğretmen arkadaşlar Suriyeli çocuklardan bahsederken konuda oldukça sessiz kaldım. Hani bende evet bir farkındalık oluşturdu. (8.Oturum Değerlendirme Oturumu, Ö1)”

Eğitimden sonra yapılan öğretmen görüşmesinde ise duyuşsal değişiklikler ve öğretimsel değişiklikler alt temaları görülmektedir. Ö1 eğitim sonrasında kendi milliyetçi duygularındaki azalmayı şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben sadece (önceden) biraz daha ayrımcı olduğumu fark ettim. Hani eğitimin başında bana deseydiniz ki ayrıştırıyor musunuz? Ayrımcılık yapıyor musunuz? Hayır derdim ama insan (yanılabiliyor) biraz daha işte belki o gözlüğü genişlettik sizinle birlikte ve evet yapıyordum. Yani bunu bilinçli olarak değil ama milliyetçilik duygularıyla yapıyordum. Hani ben de bu noktalarda aslında bu eğitimle birlikte daha biraz daha milliyetçilik duygularını bırakıp daha kucaklayıcı oldum ama bunu daha da arttırabilirim. (Son görüşme Ö1)”

Milliyetçi duygularının davranışlarına etkisini fark eden Ö1 ayrıca kendisi ile ilgili kişisel farkındalık kazandığını söylemiştir. Geçici koruma altındaki Suriyelilerin neden ülkesinde olduğunu sorgulamak ya da siyasi bakış açısını bir kenara bırakarak çocuklarla ve ailelerle iletişim kurması gerektiğini anladığını, bunun ailelerin – dolaylı olarak çocukların- entegrasyonuna katkı sağlamadığını fark ettiğini ifade etmiştir. Eğitimden sonra geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların ve ailelerin hayatına dokunabilmek için çaba harcaması gerektiğini düşündüğünü söylemiştir. Ayrıca geçici koruma altındaki Suriyelilerin karşı karşıya kaldığı ırkçılığı daha net fark ettiğini söyleyen Ö1, geçici koruma altındaki Suriyelilerin sigortasız ve çok düşük maaşlarla çalıştırıldığı için vatandaşlığa geçmek istemelerini artık çok doğal karşıladığını, bundan rahatsızlık duymadığını vurgulamıştır.

Ö2 ise geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklarla iletişim kuramadığı için onların sınıfta akranlarıyla özellikle aynı etnik kökenden olan akranlarıyla yaşadıkları problemleri anlayamadığını ve onlara yeterli destek sağlayamadığını düşünürken, eğitimden sonra iletişim kurmanın farklı tekniklerini öğrendiğini ve çocukların sosyal kabulünü etkileyen durumları, kültürlerini ve farklılıklarını daha rahat anlayabildiğini, aradaki iletişim bariyerini az da olsa kaldırdığını ifade etmiştir.

“Semboller, resimler beden dilimi kullanmaya devam ettim. Böyle iletişim kurarken fark ettim ki hatta bir tanesi tamamen beden diliyle konuşuyor. Hiç kelime kullanmıyor, sonra onunla kelimeleri kullanabilmesi için bol bol konuştum. Bedenimi ya da böyle mimiklerimi kullanmadan sadece kelimelerle ya da işte resimlerle kırmızı diyorsam kırmızı bir kağıt göstererek konuşmaya başladım. O birebir (çalışmanın) çok faydası oldu yoksa o eriyip gidecekti o çocuk. (Son görüşme Ö2)”

Öğretmenlerin eğitimin değerlendirme oturumu hakkında yapılan görüşmelerde ise öğretmenler duyuşsal tepkilerinde değişiklikler olduğunu ifade etmişlerdir. Ö2 eğitim öncesinde de olumlu tepkileri olduğunu ancak eğitim sonrasında çokkültürlü eğitime yönelik bakış açısının daha derinleştiğini ve eğitim sayesinde farklı bakış açılarını da öğrendiğini ifade ederken, Ö1 ise kendisiyle ilgili yaptığı değerlendirmeler sonucunda eğitim öncesinde önyargılı olmadığını düşünürken eğitimde öğrendikleri sayesinde kendi önyargılarının olduğunu fark ettiğini ve bu farkındalığın sınıfına da yansıdığını açıklamıştır. Eğitim sonrasında meslektaşlarıyla yaşadığı bir anı da şu şekilde anlatmıştır.

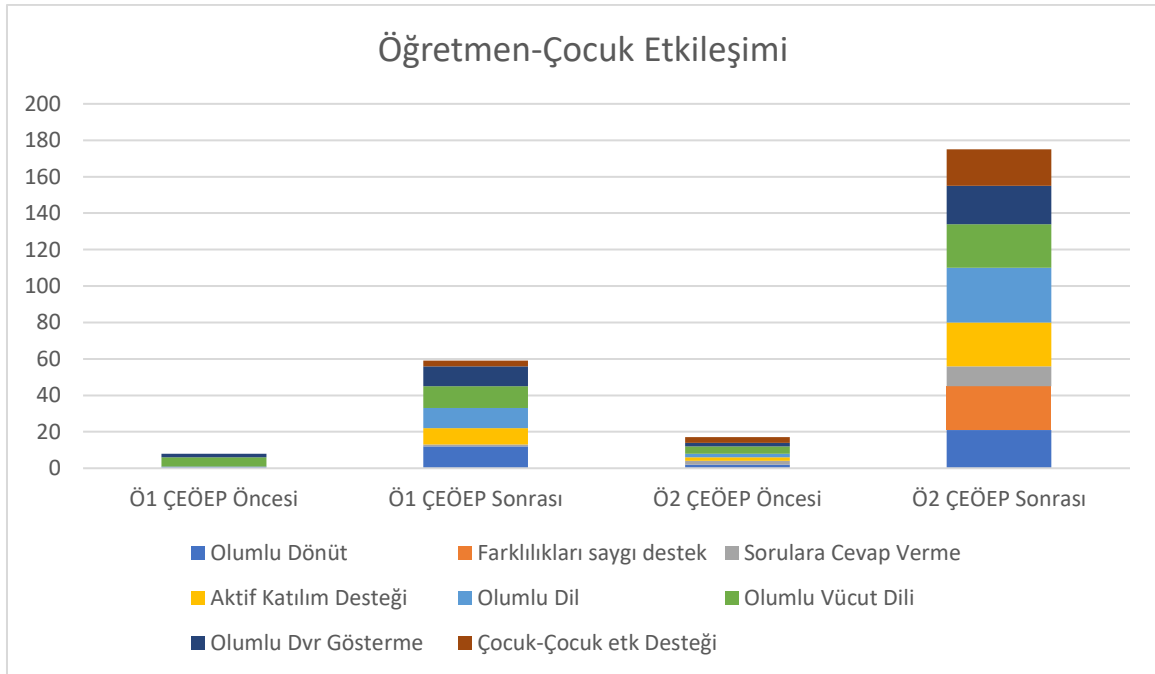
“Ben ilk toplantıda söylemiştim ya ben de çok önyargılı olmadığımı düşünüyordum ama ben de ön yargılıymışım. Geçen öğretmen arkadaşlar Suriyeli çocuklardan bahsederken oldukça sessiz kaldım. Hani ben de evet bir farkındalık oluşturdu. (8.Oturum Değerlendirme Oturumu, Ö1)”

Sınıf Gözlemlerinde Öğretmen-Çocuk Etkileşimine Yönelik Bulgular

Çalışma grubunun sınıflarında yapılan gözlemlerde, Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları Gözlem Formu ve Öğretmenlerin Çocukların Meşguliyetini Değerlendirme Ölçeği kullanılarak ve sınıfta alınan video kayıtlarından faydalanılarak erişilen verilerin Öğretmen-Çocuk etkileşimi boyutunda elde edilen gözlem sonuçları Şekil 9, Tablo 9, Şekil10, Tablo 10 ve Şekil 11’de sunulmuştur.

Şekil 9

Öğretmen-Çocuk Etkileşimine Yönelik Gözlem Sonuçları (Olumlu)



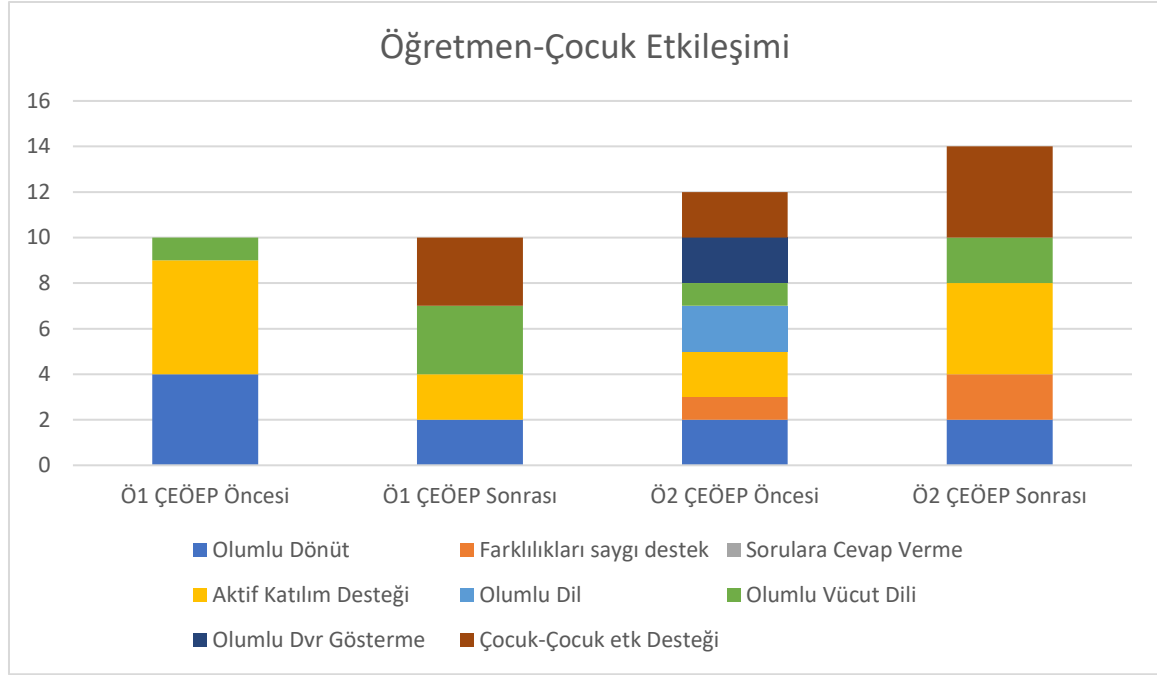
Öğretmen-çocuk etkileşimine yönelik olarak doldurulan Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları Gözlem Formu’nda Ö1 ve Ö2’ye ilişkin frekans grafiği Şekil 9’da gösterilmiştir. Buna göre Ö1 ve Ö2’nin neredeyse tüm maddelerde olumlu etkileşim sıklığının arttığı görölmektedir.

Tablo 9*Öğretmen Çocuk Etkileşimine Yönelik Frekans ve Sıklık Ortalamaları (Olumlu)*

	Olumlu Dönüt		Farklılıklara Saygı Destek		Sorulara Cevap Verme		Aktif Katılım Desteği		Olumlu Dil		Olumlu Vücut Dili		Olumlu Dvr Gösterme		Çocuk-Çocuk etk Desteği	
	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$
Ö1 ÇÖEP Öncesi	1	.5	0	0	0	0	0	0	0	0	5	2.5	2	1	0	0
Ö1 ÇÖEP Sonrası	12	2	0	0	1	.16	9	1.5	11	1.8	12	2	11	1.8	3	.5
Ö2 ÇÖEP Öncesi	2	1	0	0	2	1	2	1	2	1	4	2	2	1	3	1.5
Ö2 ÇÖEP Sonrası	21	3.5	24	4	11	1.8	24	4	30	5	24	4	21	3.5	20	3.3

Not: (f) toplam frekansı, $\bar{x}$ ise frekansların 1 günlük gözlem ortalamasını göstermektedir.

Şekil 9'un detaylandırılmış hali olan Tablo 9'da öğretmen çocuk etkileşiminde olumlu dönüt verme, farklılıklara saygıyı destekleme, çocukların sorularına cevap verme, aktif katılımı sağlama, olumlu sözel ve vücut dili kullanımı, olumlu davranışları gösterme ve çocuk-çocuk etkileşimini artırma desteğinde öğretmenlerin olumlu davranışlarında belirgin bir artış olduğu görülmektedir. Ö1'in eğitim öncesinde çocuklarla olan etkileşimi oldukça sınırlıyken, eğitim sonrasında olumlu dönüt, aktif katılım desteği, olumlu sözel ve vücut dili kullanımı, olumlu davranış gösterme ve çocukların etkileşimini destekleme davranışlarında oldukça gelişim gösterdiği söylenebilir. Ö2'nin ise eğitim öncesinde de çocuklarla olan etkileşimi nispeten olumlu iken eğitim sonrasında bu olumlu etkileşim davranışı sayısında oransal olarak da ciddi bir artış olduğu görülmektedir.

Şekil 10**Öğretmen-Çocuk Etkileşimine Yönelik Gözlem Sonuçları (Olumsuz)**

Şekil 10 incelendiğinde her iki öğretmenin de olumsuz etkileşim davranışlarında artış var gibi görünse de frekanstaki bu artışın eğitim öncesinde ve sonrasında yapılan gözlem sayılarının eşit olmamasıyla ilişkili olduğu, aşağıdaki Tablo 10'da frekansların ortalamaları incelendiğinde olumsuz etkileşim davranışlarında azalma olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 10*Öğretmen Çocuk Etkileşimine Yönelik Frekans ve Sıklık Ortalamaları (Olumsuz)*

	Olumlu Dönüt		Farklılıklara Saygı Destek		Sorulara Cevap Verme		Aktif Katılım Destegi		Olumlu Dil		Olumlu Vücut Dili		Olumlu Dvr Gösterme		Çocuk-Çocuk etk Destegi	
	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$
Ö1 ÇÖEP Öncesi	4	2	0	0	0	0	5	2.5	0	0	1	.5	0	0	0	0
Ö1 ÇÖEP Sonrası	2	.33	0	0	0	0	2	.33	0	0	3	.5	0	0	0	0
Ö2 ÇÖEP Öncesi	2	1	1	.5	0	0	2	1	2	1	1	.5	2	1	2	1
Ö2 ÇÖEP Sonrası	2	.33	2	.33	0	0	4	.66	0	0	2	.33	0	0	4	.66

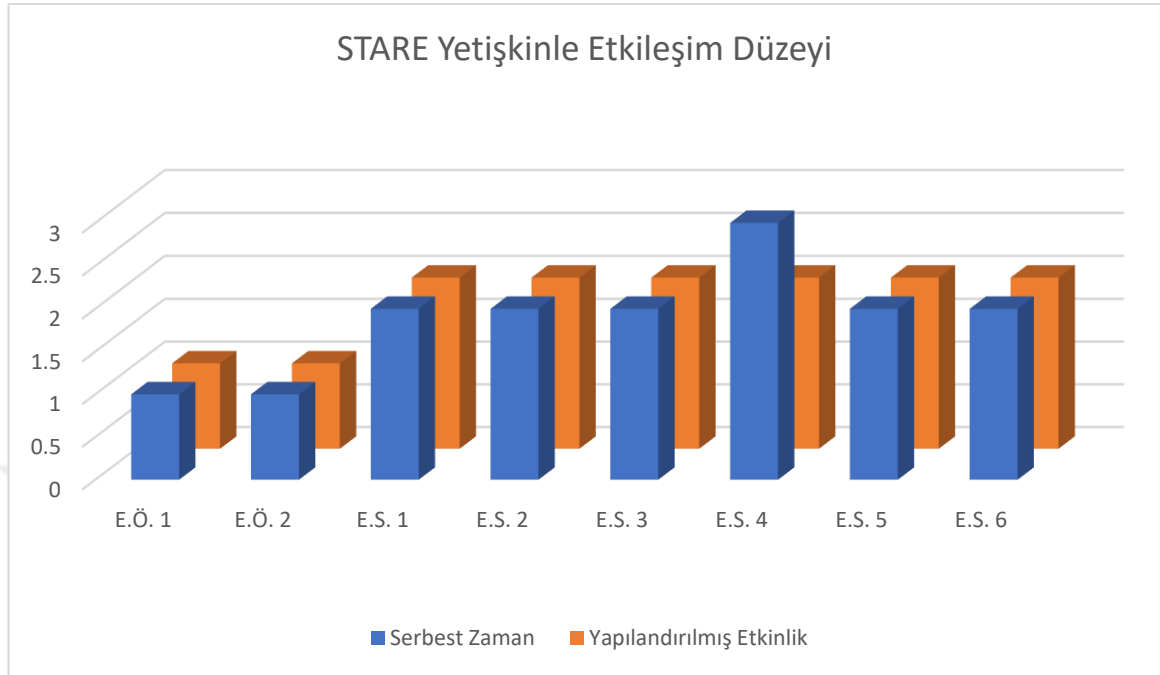
Not: (f) toplam frekansı, $\bar{x}$ ise frekansların 1 günlük gözlem ortalamasını göstermektedir.

Tablo 10'da verilen sıklıklara bakıldığında Ö1'in etkileşim sıklığının oldukça az olduğu, olumlu dil kullanımı, olumlu davranışları gösterme, farklılıklara saygıyı destekler davranışlarda bulunma, çocuk-çocuk etkileşimine destek verme maddelerinde ilişkin bir gözleme ulaşılmamıştır. Ö1'in olumlu dönüt verme, aktif katılımı sağlama ve olumlu vücut dili kullanmama sıklığı da görülmektedir. Ö2'de ÇÖEP öncesinde gözlemlenen olumsuz davranışlarında azalma olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen ve çocuk etkileşimine ilişkin öğretmenlerin ÇÖEP öncesinde iki kere, ÇÖEP sonrasında 6 kere yapılan gözlem sürecinde öğretmenlerin olumlu dönüt vermesi, farklılıkları saygıyı desteklemesi, çocukların sorularına cevap vermesi, aktif katılımı desteklemesi, olumlu sözel dil ve vücut dili kullanması, olumlu davranışları göstermesi ve çocuklar arasındaki etkileşimi artırmaya yönelik destek sunmasına odaklanılmıştır. Bu gözlemlerden elde edilen analizler sonucunda Ö1 ve Ö2'nin başlangıçtaki düzeyleri farklı olsa da eğitim öncesi ve eğitim sonrasında iki öğretmende de gelişim ve olumlu yönde değişim olduğu görülmektedir.

Şekil 11

Öğretmen-Çocuk Etkileşimine Yönelik STARE Sonuçları (Ö2-F)

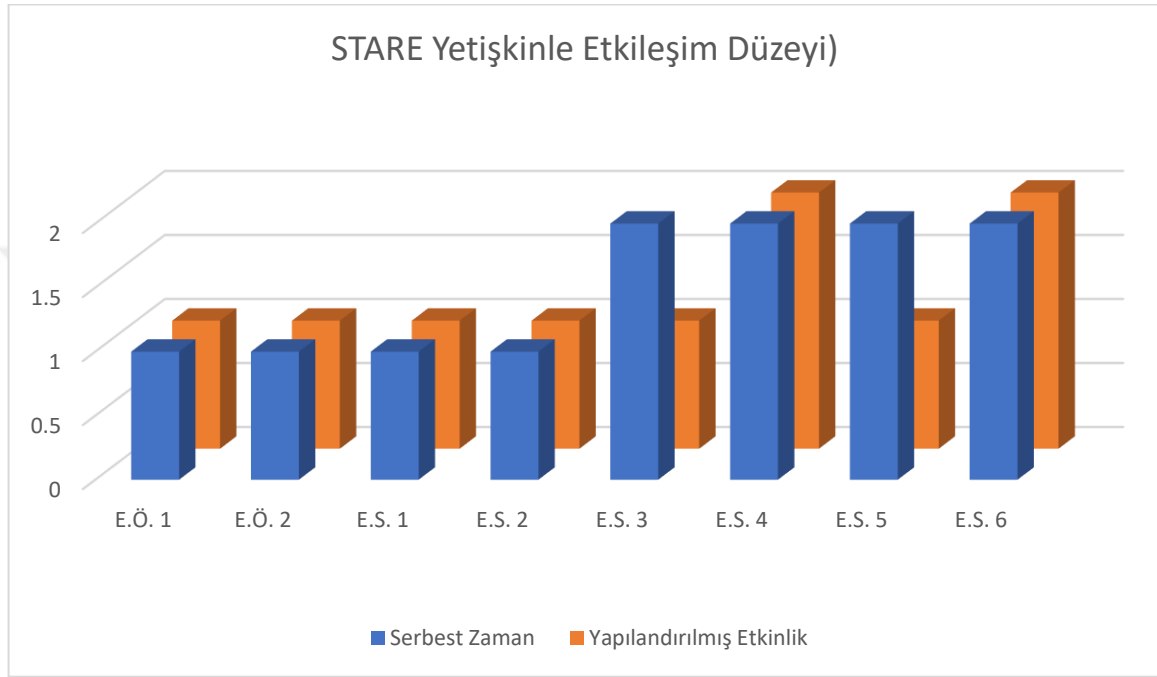


Öğretmen-çocuk etkileşiminin incelendiği bir başka gözlem aracı olan STARE (Öğretmenlerin Rutin Katılımları Değerlendirme Ölçeği) verilerine göre her öğretmenin sınıfından 1'er tane geçici koruma altındaki Suriyeli çocuk seçilerek bu form doldurulmuştur. Seçilen çocuk, gözleme gidilen günlerde sınıfta olan tek çocuk olduğu için seçilmiş, diğer çocukların gözlem sayısı daha az olduğu için veriler işlenmemiştir. Çocukların meşguliyetlerinin incelendiği STARE ölçeği kullanılarak yapılan gözlemler, çocukların en çok etkileşime açık oldukları zaman olan öğrenme merkezlerinde oyun zamanında ve yapılandırılmış etkinlik zamanında rastgele seçilen 10 dakikalık periyotlarda yapılmıştır. Bu formun boyutlarından birisi olan çocukların yetişkinle olan etkileşimi boyutuna ilişkin bulgular yukarıdaki şekilde verilmiştir. Öğretmenlerin Rutinlerle Meşguliyeti Değerlendirme Ölçeği'ne göre Ö2'nin sınıfındaki "F" merkezlerde oyun zamanında ve öğretmenin başlattığı yapılandırılmış etkinlik zamanında 10 dakika boyunca yapılan gözlem sonuçlarına göre merkezlerde oyun zamanında yetişkinle etkileşiminin eğitim öncesinde 1-hemen hemen hiç olarak kodlandığı, eğitim sonrasında yapılan gözlemlerde bu düzeyin 2-çok az ve 3-sürenin yarısında olarak kodlandığı görülmektedir. Burada F ile Ö2'nin etkileşim düzeyinin arttığı

söylenbilir. Öğretmenin başlattığı yapılandırılmış etkinlikte ise yine öğretmen çocuk etkileşim düzeyinin eğitim öncesinde 1-hemen hemen hiç olarak kodlandığı, eğitim sonrasında yapılan gözlemlerde bu düzeyin 2-çok az olarak kodlandığı görülmektedir.

Şekil 12

Öğretmen-Çocuk Etkileşimine Yönelik STARE Sonuçları (Ö1-J)



Öğretmenlerin Rutinlerle Meşguliyeti Değerlendirme Ölçeği'ne göre Ö1'in sınıfındaki "J" öğrenme merkezlerindeki oyun zamanında ve öğretmenin başlattığı yapılandırılmış etkinlik zamanında 10 dakika boyunca yapılan gözlem sonuçlarına göre merkezlerde oyun zamanında yetişkinle etkileşiminin eğitim öncesinde 1-hemen hemen hiç olarak kodlandığı, eğitim sonrasında yapılan gözlemlerde bu düzeyin 2-çok az olarak kodlandığı görülmektedir. Burada J ile Ö1'in etkileşim düzeyinin arttığı söylenebilir. Öğretmenin başlattığı yapılandırılmış etkinlikte ise yine öğretmen çocuk etkileşim düzeyinin eğitim öncesinde 1-hemen hemen hiç olarak kodlandığı, eğitim sonrasında yapılan gözlemlerde bu düzeyin 2-çok az olarak kodlandığı görülmektedir.

4.3.2.Çocuk-Çocuk Etkileşimi

Eğitim öncesinde ve sonrasında öğretmenlerle yapılan görüşmede geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklarla diğer çocukların etkileşimlerinin nasıl olduğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim öncesinde geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların etkileşimleriyle ilgili görüş ve deneyimlerinden geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların akranları tarafından tercih edilmedikleri, dışlanma sorunuyla karşılaştıkları öğrenilmiş ve öğretmenlerin bu sorunu çözebilmek adına etkili bulduğu yöntemlerden birisinin akran desteğinden faydalanmak diğerinin ise çember zamanı yapmak olduğu görülmüştür. Ö1'in çocukların dışlanma sorunu yaşamadığını ifade etmesine rağmen diğer ifadelerinden geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dışlanma sorunu ile karşılaştıkları anlaşılmıştır. Ayrıca çocukların dışlanmasını "makul" gerekçelerle açıkladığı görülmüştür. Geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklardan birini diğer çocukların oyununa almak istemediklerini söylerken çocuğun farklılıkları olduğuna vurgu yaptığı görülmektedir. Diğer çocuk için ise kendisini ifade etmekte zorlandığı için şiddet içerikli davranışlar sergilediğini bu nedenle pek tercih edilmediğini açıklamaktadır.

"Çocuklarla da iletişimleri yani güzel bazen O'yu oyunlarına almak istemiyorlar çünkü dediğim gibi yani orada bir farklılık var ama onun dışında J bazen kendini anlatamadığı için hafif zarar verme gibi şeyleri çıkıyor ama genel anlamda hani böyle dışlanmış çocuklar değiller. Gayet sınıfa şey yapılmış, entegre olmuş çocuklar hiçbir sıkıntı yok çocuklarda hani oyunlarına dağılıyorlar (...) Hani zarar vermek istemiyorlar. O yüzden de çok bir problem yaşamıyoruz. (Ön görüşme Ö1)"

Ö2 ise çocukların aralarındaki dil bariyerinden dolayı tercihlerinin çeşitlendiğini, iletişim kurabildikleri çocukları tercih ettiklerine vurgu yapmıştır. Sınıfta öğretmen müdahalesi olmadığında geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların aynı etnik kökeni ve dili paylaştığı çocuklarla oyun oynadıklarını, diğer çocukların oyunlarına dahil edilmediklerini veya edilmek istemediklerini ifade etmiştir.

“Sadece dediğim gibi işte artık dilden kaynaklıydı sanırım tam anlaşılamadığı için Türk çocuklarla, kendi anlaştığı arkadaşları seçmek istiyor. Belki de o hataydı, yani benim sınıfımda 3 tanesinin toplanması her biri ayrı sınıfta olsa belki mecbur kalacaktı diğer çocuklarla daha fazla oynamaya ama işte hani görüyorum (diğer sınıflarda) bazen onlar da tek kalıyor yani öyle tek başına olan çocukları da gördüğümde (üzülüyorum) onlar da pek tercih edilmiyor. (Ön görüşme Ö1)”

Çocukların etkileşimini ve entegrasyonunu sağlamak için ise Ö1 geçici koruma altındaki Suriyeli bir akranından destek alarak çocuğu dahil etmeye çalıştığını açıklamıştır. Yönergeleri takip etmesinde kendisinden daha iyi olan aynı etnik kökenden gelen akranın desteği sayesinde çocuğun katılımını artırmaya çabaladığını söylemiştir. Diğer öğretmen ise çember zamanında çocukların birbirlerini dinlediği, kendilerini anlattıkları bir sürecin akran etkileşiminde katkısı olduğunu düşündüğünü söylemiştir. Çember zamanında geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların konuşmaya istekli olduklarını ve kendilerini ellerinden geldiğinde ifade etmeye çalıştıklarını vurgulayan öğretmen, bu süreci diğer çocuklar için de anlamlı hale getirmeye çalıştığını, akranlarının öğrendiği yeni kelimelere dikkat çekerek çocukların farkındalığını artırdığını anlatmıştır.

“Sonra bizim sabahleyin bir çemberimiz oluyor ve herkes ya isteyen konuşmak istediği bir şey varsa onu anlatıyor ve orada Suriyeli çocuklara söylemek istediğin bir şey var mı? Dediğimde neredeyse hiç yok demiyorlar. Hep var diyorlar ve birkaç şey söylemeye çalışıyorlar işte öğrendikleri kelimeleri. Anne diyor işte baba motor sürüyor demeye çalışıyor. O sırada diğer öğrenciler bugün işte 3 kelime öğrenmiş ve bugün işte şu kelimeyi öğrenmiş. Bazen diyor ki ya diyor hep aynı kelimeleri söylüyor. Bu ara yeni kelime öğrenmedi galiba falan diye konuşuyorlar. (Ön görüşme Ö2)”

Eğitim sonrasında yapılan öğretmen görüşmesinde ise çocukların etkileşimlerindeki bazı değişikliklere vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin genel ifadelerinde geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların diğer çocuklarla etkileşimlerinin arttığını gözlemlediklerini söyledikleri dikkat çekmektedir. Ö2 eğitim öncesinde geçici koruma altındaki Suriyeli

çocukların çok tercih edilmedikleri ancak eğitim sonrasında akran tercihlerinin arttığını söylemektedir. Bunun nedenlerinden birisini öğretmen kendisi olduğunu belirterek, özellikle serbest zamanda çocukları merkezlere yönlendirirken geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların bir araya gelmemesine dikkat ettiğini, grup çalışmalarında Türk çocuklarla etkileşim kurmalarını desteklediğini anlatmıştır. Diğer öğretmen ise geçici koruma altındaki Suriyeli çocuğun kültürüne ve diline yönelik ilginin arttığını fark ettiğini ifade etmiştir. Bazı çocukların farklı bir dil konuşmayı merak ettiklerini ve bazı kelimelerin Arapçasını öğrenmeye çalıştığını söylemiştir. Sınıf içinde konuşulan diğer dilin de değerli olduğunu fark ettiklerini hem arkadaşlarına Türkçe öğretmeye çalıştıklarını hem de kendilerinin onlardan Arapça öğrenmeye istekli olduğunu belirtmiştir. Aynı öğretmen sınıfta yapılan Sosyometri çalışmasının da onun çok ilgisini çektiğini ve sonuçların kendisini şaşırttığını söylemiştir. Sosyometri ile birlikte öğretmenin çocukların etkileşiminin niteliğini ve değişimi daha net görebildiğini ve bir öğretmen olarak gözlemlerindeki yetersizliği fark etmesini sağladığı yönünde bir öz eleştirisi olmuştur.

“Ben hiç beklemediğim çocuklardan beklemediğim cevaplar gördüm. Evet, onunla çok oynamıyor ama oynamayı en az sevdiği kişi olarak da onu seçmezdi diye düşünüyordum. Acaba neden bunu seçti dediğim oldu. Mesela yine Suriyeli çocukları çok fazla hani en sevmediğime seçmediler diye hatırlıyorum, o da şaşırttı. Beklemediğim sonuçları gördüm ama hani çocuklar yanlış bilgi verdi anlamında değil. Ben o noktaları düşünememişim ya da o noktada gözlemleyememişim. (Ö2)”

Aşağıda Tablo 11-18 arasında araştırmanın yürütüldüğü 2 sınıftaki çocuklardan (n=37) Sosyometri formu ile toplanan veriler yer almaktadır. 2 sınıfta bulunan tüm çocuklara sınıflarında oyun oynamayı en çok ve en az tercih ettikleri çocuklar sorulmuş ve kayıt altına alınmıştır. Bu süreçte ÇÖEP’ndan önce ve sonra çocuklara Sosyometri Formu 2 kez uygulanarak veriler toplanmıştır. ÇÖEP ile yapılan öğretmen eğitiminin öğretmenlerin sınıflarındaki geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların diğer çocuklar tarafından sosyal kabulüne katkı sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir.

Tablo 11

Ö1'in Sınıfındaki Çocukların Oyun Oynamayı En Çok Tercih Ettiği Çocuk İle İlgili Ön Sosyometri Verileri

	A	B	C	Ç	D	E	F	G	Ğ	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş
A			1																				
B																				1			
C										1													
Ç										1							1						
D										1													
E														1									
F			1																				
G			1																				
Ğ			1																				
H			1																				
I					1																		
İ																1							
J																		1					
K						1																	
L										1													
M												1											
N					1																		
O													1										
Ö																							1
P											1												
R																							
S																							
Ş																							
(f)	0	0	5	0	2	1	0	0	0	3	0	2	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1

Not: Satır ve sütunlarda koyu renkle gösterilen harf kodları (Ğ, J, O, Ö, Ş) geçici koruma altındaki Suriyeli çocukları temsil etmektedir. Satır sonundaki (f) sembolünde çocukların kimler tarafından ve ne sıklıkla en az/çok tercih edildiğini göstermektedir.

ÇÖEP öncesinde alınan verilere göre düzenlenen Tablo 11'e göre Ğ ve Ö hiç, J, O ve Ş birer çocuk tarafından en çok tercih edilen çocuk olarak seçilmiştir. J, O ve Ş'nin birbirini seçtiği de tablodan anlaşılmaktadır.

Tablo 12

Ö1'in Sınıfındaki Çocukların Oyun Oynamayı En Çok Tercih Ettiği Çocuk İle İlgili Son Sosyometri Verileri

	A	B	C	Ç	D	E	F	G	Ğ	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş
A												2											
B												2											
C																							
Ç								2															
D															2								
E														2									
F																					2		
G	2																						
Ğ			2																				
H																							
I						2																	
İ		2																					
J											2												
K						2																	
L			2																				
M												2											
N					2																		
O																							
Ö		2																					
P												2											
R							2																
S												2											
Ş																							
(f)	1	1	2	0	1	2	1	1	0	0	1	5	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0

Not: Satır ve sütunlarda koyu renkle gösterilen harf kodları (Ğ, J, O, Ö, Ş) geçici koruma altındaki Suriyeli çocukları temsil etmektedir. Satır sonundaki (f) sembolünde çocukların kimler tarafından ve ne sıklıkla en az/çok tercih edildiğini göstermektedir.

Tablo 11 ve Tablo 12'ye bakıldığında 23 çocuktan 5 tanesinin geçici koruma altındaki Suriyeli olduğu görülmektedir. Eğitim sonrasında yapılan sosyometri çalışmasında geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların oyun oynamayı en çok tercih ettiği akranlarının değiştiği, tercih edilme sayıları azalsa da, kendilerinin aynı etnik kökeni paylaştığı akranlarından başka çocukları tercih ettiği görülmektedir.

Tablo 13

Ö1'in Sınıfındaki Çocukların Oyun Oynamayı En Az Tercih Ettiği Çocuk İle İlgili Ön

Sosyometri Verileri

	A	B	C	Ç	D	E	F	G	Ğ	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş
A																				1			
B																			1				
C																			1				
Ç	1								1														
D											1								1				
E												1											
F													1					1					
G														1					1				
Ğ	1																						
H															1								
I												1											
İ													1										
J																1							
K	1																						
L				1					1														
M							1																
N																1							
O																				1			
Ö																1							
P															1								
R																							
S																							
Ş																							
(f)	3	0	0	1	0	0	1	0	2	0	0	2	1	1	0	7	0	1	4	2	0	0	0

Not: Satır ve sütunlarda koyu renkle gösterilen harf kodları (Ğ, J, O, Ö, Ş) geçici koruma altındaki Suriyeli çocukları temsil etmektedir. Satır sonundaki (f) sembolünde çocukların kimler tarafından ve ne sıklıkla en az/çok tercih edildiğini göstermektedir.

ÇÖEP öncesinde alınan verilere göre düzenlenen Tablo 13'e göre Ö, 4 çocuk tarafından oyun oynamayı en az tercih ettiği çocuk olarak belirtilmiştir. M'den sonra sınıfın en az popüler çocuğu olduğu söylenebilir. Ğ iki, J ve O bir çocuk tarafından en az tercih edilen çocuk olarak tanımlanmıştır.

Tablo 14

Ö1'in Sınıfındaki Çocukların Oyun Oynamayı En Az Tercih Ettiği Çocuk İle İlgili Son Sosyometri Verileri

	A	B	C	Ç	D	E	F	G	Ğ	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş
A									2														
B																2							
C																2							
Ç																2							
D																							
E									2														
F																2							
G																							
Ğ																2							
H																		2					
I																2							
İ																		2					
J																2							
K																				2			
L																2							
M	2																						
N																				2			
O																2							
Ö																2							
P														2									
R															2								
S	2																						
Ş																							
(f)	1	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	$\frac{1}{1}$	0	0	2	2	0	0	0

Not: Satır ve sütunlarda koyu renkle gösterilen harf kodları (Ğ, J, O, Ö, Ş) geçici koruma altındaki Suriyeli çocukları temsil etmektedir. Satır sonundaki (f) sembolünde çocukların kimler tarafından ve ne sıklıkla en az/çok tercih edildiğini göstermektedir.

Ancak Tablo 13'de geçici koruma altındaki Suriyeli 5 çocuk eğitim öncesinde yapılan Sosyometri çalışmasında 8 çocuk tarafından oyun oynamayı en az tercih ettiği akranı olarak seçilirken, Tablo 14'de eğitim sonrasında yapılan sosyometri çalışmasında bu sayının 4'e düştüğü yani 4 çocuğun oyun oynamayı en az tercih ettiği akranı olarak geçici koruma altındaki

Suriyeli çocukları belirttiği görülmektedir. Bu da geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların en çok tercih edilen çocuklar olmasalar da çocuklar arasında gelişen olumlu etkileşimin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Tablo 15

Ö2'nin Sınıfındaki Çocukların Oyun Oynamayı En Çok Tercih Ettiği Çocuk İle İlgili Ön Sosyometri Verileri

	A	B	C	Ç	D	E	F	G	Ğ	H	I	İ	J	K
A				1					1					
B												1		
C				1										
Ç	1								1					
D	1										1			
E	1						1	1						
F	1					1			1					
G			1							1				
Ğ	1				1									
H		1										1		
I			1									1		
İ		1								1				
J	1													
K	1													
(f)	7	2	2	2	1	1	1	1	3	2	1	3	0	0

Not: Satır ve sütunlarda koyu renkle gösterilen harf kodları (E, F, G) geçici koruma altındaki Suriyeli çocukları temsil etmektedir. Satır sonundaki (f) sembolünde çocukların kimler tarafından ve ne sıklıkla en az/çok tercih edildiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan Ö2'nin sınıfında ise 14 çocuktan 3'ü geçici koruma altındaki Suriyelidir. Tablo 15 incelendiğinde eğitim öncesinde yapılan Sosyometri çalışması sonucunda geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların oyun oynamayı en sevdiği akran olarak birbirlerini tercih ettiği görülmektedir.

Tablo 16

Ö2'nin Sınıfındaki Çocukların Oyun Oynamayı En Çok Tercih Ettiği Çocuk İle İlgili Son Sosyometri Verileri

	A	B	C	Ç	D	E	F	G	Ğ	H	I	İ	J	K
A						2								2
B			2											2
C		2											2	
Ç	2													
D								2						2
E							2							
F						2								
G													2	
Ğ			2				2							
H											2	2		
I										2		2		
İ										2	2			
J		2												
K		2			2									
(f)	1	3	2	0	1	2	2	1	0	2	2	2	2	3

Not: Satır ve sütunlarda koyu renkle gösterilen harf kodları (E, F, G) geçici koruma altındaki Suriyeli çocukları temsil etmektedir. Satır sonundaki (f) sembolünde çocukların kimler tarafından ve ne sıklıkla en az/çok tercih edildiğini göstermektedir.

Tablo 16'da eğitim sonrasında geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların diğer akranları tarafından oyun oynamayı en çok sevdiği akranı olarak belirtme sayısının arttığı tespit edilmektedir.

Tablo 17

Ö2'nin Sınıfındaki Çocukların Oyun Oynamayı En Az Tercih Ettiği Çocuk İle İlgili Ön Sosyometri Verileri

	A	B	C	Ç	D	E	F	G	Ğ	H	I	İ	J	K
A			1											
B	1					1	1							
C						1	1							
Ç														
D						1	1							
E													1	
F			1											
G													1	
Ğ						1	1							
H														
I														
İ				1					1	1				
J				1										
K		1									1			
(f)	1	1	3	3	0	4	4	0	1	1	1	0	2	0

Not: Satır ve sütunlarda koyu renkle gösterilen harf kodları (E, F, G) geçici koruma altındaki Suriyeli çocukları temsil etmektedir. Satır sonundaki (f) sembolünde çocukların kimler tarafından ve ne sıklıkla en az/çok tercih edildiğini göstermektedir.

Tablo 17'de ise eğitim öncesinde alınan verilere göre 8 çocuğun geçici koruma altındaki Suriyeli çocukları oyun oynamayı en az sevdiği akran olarak tanımladığı görülmektedir.

Tablo 18

Ö2'nin Sınıfındaki Çocukların Oyun Oynamayı En Az Tercih Ettiği Çocuk ile İlgili Son Sosyometri Verileri

	A	B	C	Ç	D	E	F	G	Ğ	H	I	İ	J	K
A									2					
B	2													
C										2	2	2		
Ç										2				
D														
E								2						
F													2	
G		2												
Ğ		2												
H														
I														
İ				2										
J								2						
K										2				
(f)	1	2	0	1	0	0	0	2	1	3	1	1	1	0

Not: Satır ve sütunlarda koyu renkle gösterilen harf kodları (E, F, G) geçici koruma altındaki Suriyeli çocukları temsil etmektedir. Satır sonundaki (f) sembolünde çocukların kimler tarafından ve ne sıklıkla en az/çok tercih edildiğini göstermektedir.

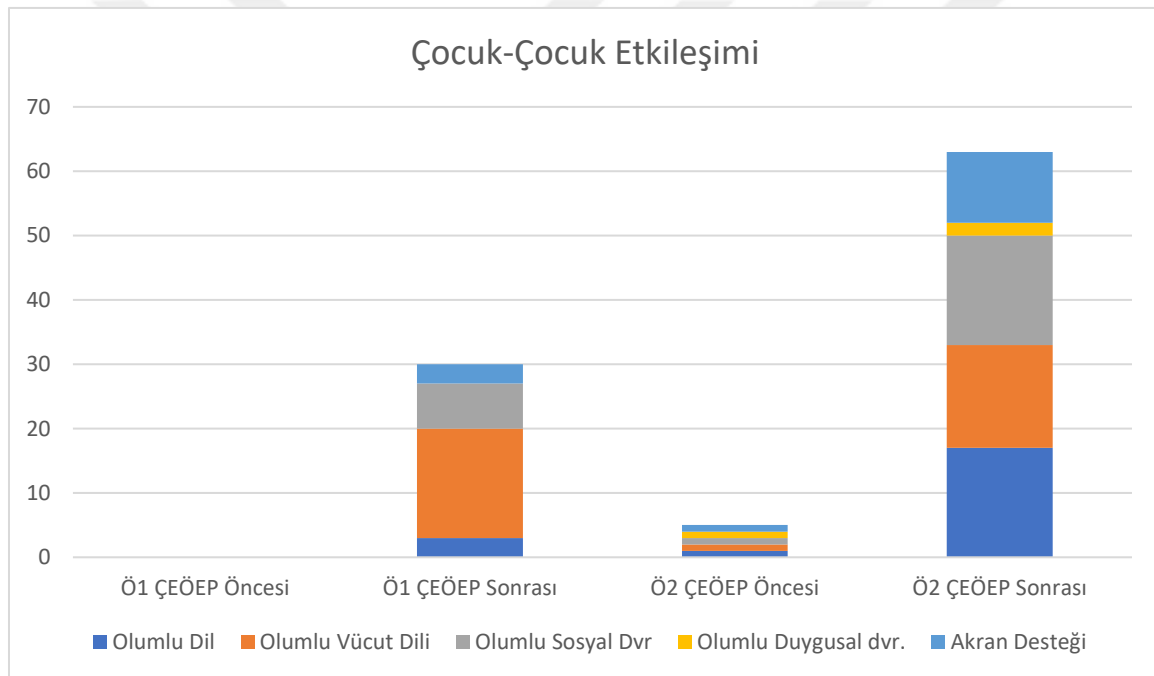
Tablo 18'de eğitim sonrasında alınan verilere göre tercih edilmeme sayısının 8'den 2'ye düştüğü, sadece 2 çocuk tarafından en az tercih edilen çocuk olarak tanımlandığı tespit edilmektedir. Bu da öğretmen eğitiminden sonra sınıftaki geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların diğer çocuklar tarafından sosyal kabullerinin arttığını göstermektedir.

Sınıf Gözlemlerinde Çocuk-Çocuk Etkileşimine Yönelik Bulgular

Çalışma grubunun sınıflarında yapılan gözlemlerde, Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları Gözlem Formu ve Öğretmenlerin Çocukların Meşguliyetini Değerlendirme Ölçeği kullanılarak ve sınıfta alınan video kayıtlarından faydalanılarak erişilen verilerin Öğretmen-Çocuk etkileşimi boyutunda elde edilen gözlem sonuçları Şekil 13, Tablo 19, Şekil 14, Tablo 20, Şekil 15, Şekil 16 ve Şekil 17’de sunulmuştur.

Şekil 13

Çocuk-Çocuk Etkileşimine Yönelik Gözlem Sonuçları (Olumlu)



Sınıf gözlemlerine göre doldurulan Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları Gözlem Formu’ndaki çocuk-çocuk etkileşimine yönelik olarak Ö1 ve Ö2’nin sınıflarına ilişkin frekans grafiği Şekil 13’de gösterilmiştir. Çocuklar arasındaki olumlu dil ve vücut dili kullanımı, olumlu sosyal ve duygusal davranışlar ve akran desteği sunmaya odaklanılan bu gözlemde Ö1 in eğitim öncesinde yapılan 2 gözleminde de geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklarla diğer çocukların herhangi bir etkileşiminin olmadığı, sıklıkla sınıftan çıktığı, masa başı etkinlikleri sıklıkla sınıfındaki uygulama öğrencilerine devrettiği, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların birbiriyle de çok sık etkileşimi olmadığı görülmektedir. Bunun sebebi gözleme

gidilen günlerde bazı geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların olmaması olarak düşünülmektedir. Ö2'nin sınıfında ise çocuklar arasında olumlu etkileşimlerin olduğu görülmüş olsa da eğitim sonrasında bu olumlu etkileşimin arttığı tespit edilmiştir.

Tablo 19

Çocuk-Çocuk Etkileşimine Yönelik Frekans ve Sıklık Ortalamaları (Olumlu)

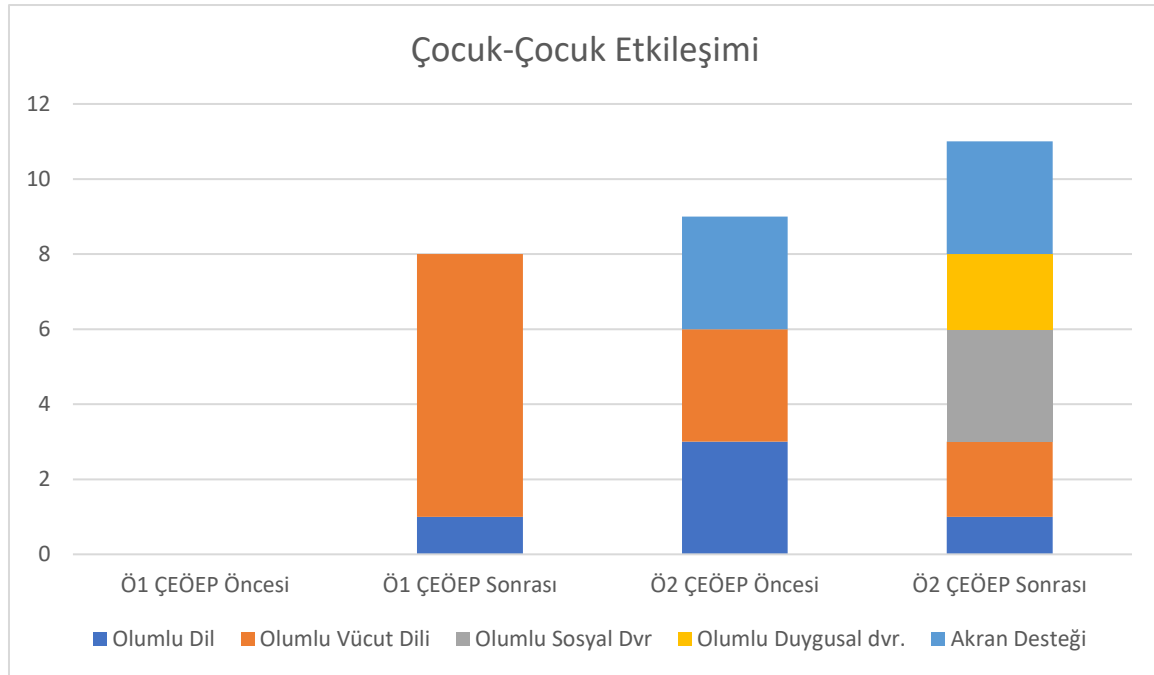
	Olumlu Dil		Olumlu Vücut Dili		Olumlu Sosyal Dvr		Olumlu Duygusal dvr.		Akran Desteği	
	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$
Ö1 ÇÖEP Öncesi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ö1 ÇÖEP Sonrası	5	.83	17	2.83	7	1.16	0	0	3	.5
Ö2 ÇÖEP Öncesi	1	.5	1	.5	1	.5	1	.5	1	.5
Ö2 ÇÖEP Sonrası	17	2.8	16	2.6	17	2.3	2	.33	11	1.8

Not: (f) toplam frekansı, $\bar{x}$ ise frekansların 1 günlük gözlem ortalamasını göstermektedir.

Ö1 ve Ö2'nin sınıflarına ilişkin Şekil 13'de gösterilen frekans grafiğinin detayları Tablo 19'da sunulmuştur. Bu tabloda öğretmenlerin sınıflarında eğitim sonrasında fark edilir ölçüde bir artış olduğu görülmektedir. Ö1'in sınıfında eğitim öncesinde yapılan gözlemlerde geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların birbiriyle de diğer çocuklarla da hiç etkileşim kurmadıkları dikkat çekmektedir. Eğitim sonrasında ise çocuklar arasındaki olumlu sözel dil ve vücut dili kullanımı, akran desteği ve olumlu sosyal davranışlarda artış olduğu görülmektedir. Ö2'nin sınıfındaki olumlu duygusal davranışlardaki oransal azalmanın nedeni ise geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların hala kendilerini rahatça ifade edebilecek düzeyde Türkçe bilmemeleri nedeniyle, akranlarıyla etkileşim ve iletişimlerini sınırlı olduğu düşünülmektedir.

Şekil 14

Çocuk-Çocuk Etkileşimine Yönelik Gözlem Sonuçları (Olumsuz)



Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları Gözlem Formu'ndaki çocuk-çocuk etkileşimine yönelik olarak olumsuz gözlemlerin bulguları frekans grafiği olarak Şekil 14'de gösterilmiştir. Bu tabloya göre Ö1'in sınıfında eğitim öncesi yapılan gözlemlerde olumsuz etkileşime yönelik bulgu olmamasının nedeni Ö1'in eğitim öncesinde yapılan gözlemlerinde özellikle geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların sınıfta minimum düzeyde etkileşim kurması olduğu belirtilmelidir. Eğitim sonrasında Ö2'nin sınıfındaki çocuk-çocuk etkileşiminin eğitim öncesine göre olumsuz bir artış olduğu şeklinde yorum yapılabilir ancak buradaki artışın sebebinin eğitim öncesinde ve sonrasında yapılan gözlem sayılarının eşit olmaması olarak açıklanmaktadır. ÇÖEP öncesi Ö2'nin sınıfında çocuklar arası etkileşimde olumlu sosyal ve duygusal davranışlara yönelik olumsuz bir durum gözlemlenmemiş, eğitim sonrasında ise her iki kategoride de artış olduğu görülmektedir.

Tablo 20*Çocuk-Çocuk Etkileşimine Yönelik Frekans ve Sıklık Ortalamaları (Olumsuz)*

	Olumlu Dil		Olumlu Vücut Dili		Olumlu Sosyal Dvr		Olumlu Duygusal dvr.		Akran Desteği	
	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$	(f)	$\bar{x}$
Ö1 ÇÖEP Öncesi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ö1 ÇÖEP Sonrası	1	.16	7	1.16	0	0	0	0	0	0
Ö2 ÇÖEP Öncesi	3	1.5	3	1.5	0	0	0	0	3	1.5
Ö2 ÇÖEP Sonrası	1	.16	2	.33	3	.5	2	.33	3	.5

Not: (f) toplam frekansı, $\bar{x}$ ise frekansların 1 günlük gözlem ortalamasını göstermektedir.

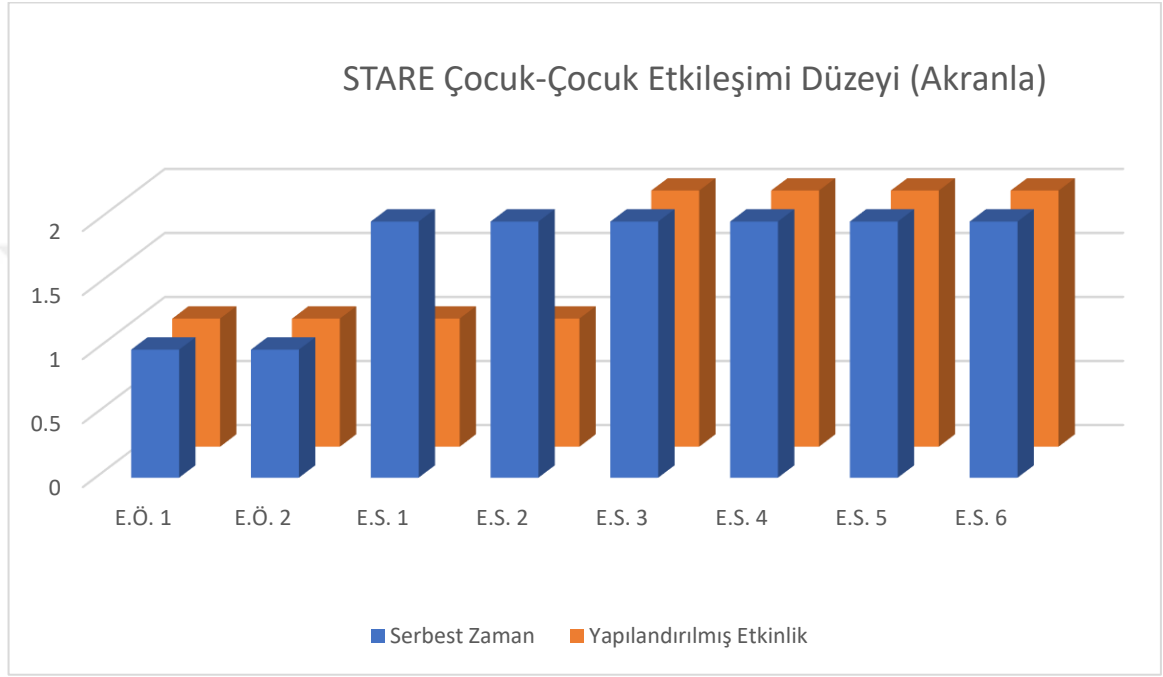
Tablo 20’de açıklanan frekans ve ortalamaları incelendiğinde Ö2’nin sınıfındaki çocuklar arası etkileşimde olumlu sözel ve vücut dili ve akran desteği konularında yaşanan olumsuz deneyimlerin oransal olarak azaldığı dikkati çekmektedir. Olumlu sosyal ve duygusal davranışlardaki artışın ise çocukların etkileşimin arttığı ancak geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkçe’yi duygularını ve isteklerini tam olarak ifade edebilecek düzeyde konuşamamasının ve çocukların hala olumlu iletişim yolları aramalarının bu sonuçları etkilediği düşünülmektedir. Ö1’in sınıfında ise çocuklar arasında hiç etkileşim yokken, geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar akranları tarafından görmezden gelinmekte iken olumlu sözel dil ve vücut dili kullanımında bir artış olduğu ancak bu artışın dikkate alınacak bir artış olmadığı, çocuklar arasındaki olumlu ilişkilerin kurulmasının zaman aldığı düşünülmektedir.

Çocuk-çocuk etkileşimine ilişkin öğretmenlerin ÇÖEP öncesinde iki kere, ÇÖEP sonrasında 6 kere yapılan gözlem sürecinde çocukların olumlu sözel dil, olumlu vücut dili, olumlu sosyal ve duygusal davranışlar sergilemesi ve akran desteği sunmalarına odaklanılmıştır. Bu gözlemlerden elde edilen analizler sonucunda Ö1 ve Ö2’nin sınıfındaki

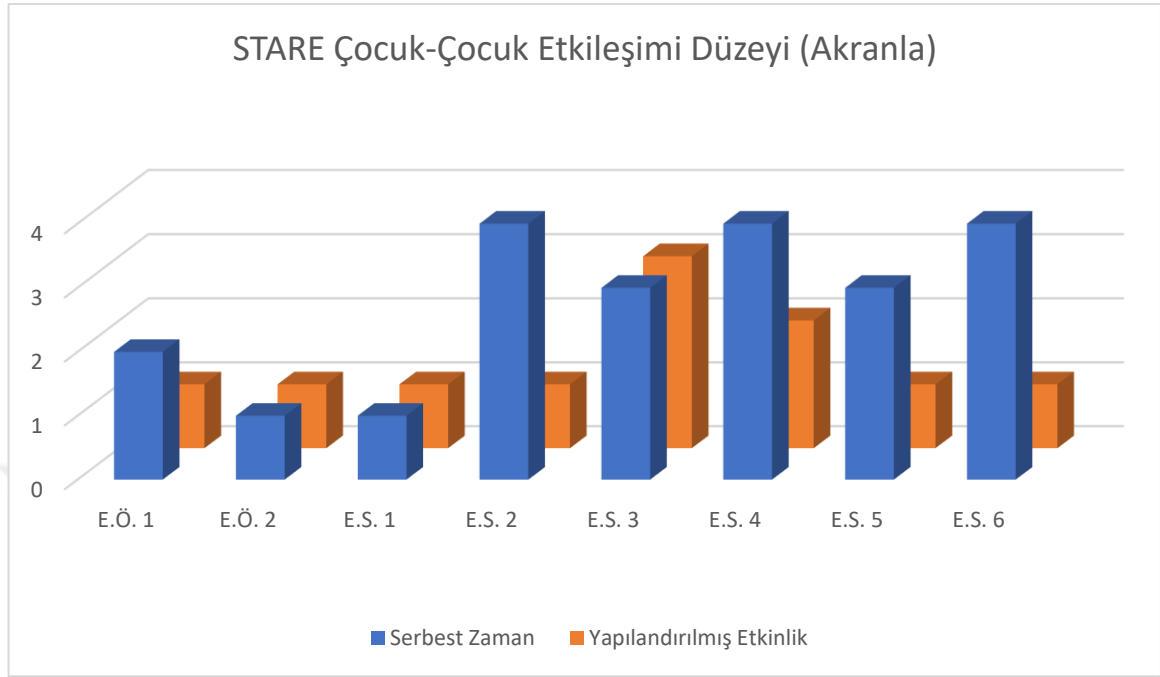
çocukların etkileşimlerinin başlangıçtaki düzeyleri farklı olsa da eğitim öncesi ve eğitim sonrasında iki öğretmenin sınıfındaki çocukların etkileşiminde de gelişim ve olumlu yönde değişim olduğu görülmektedir.

Şekil 15

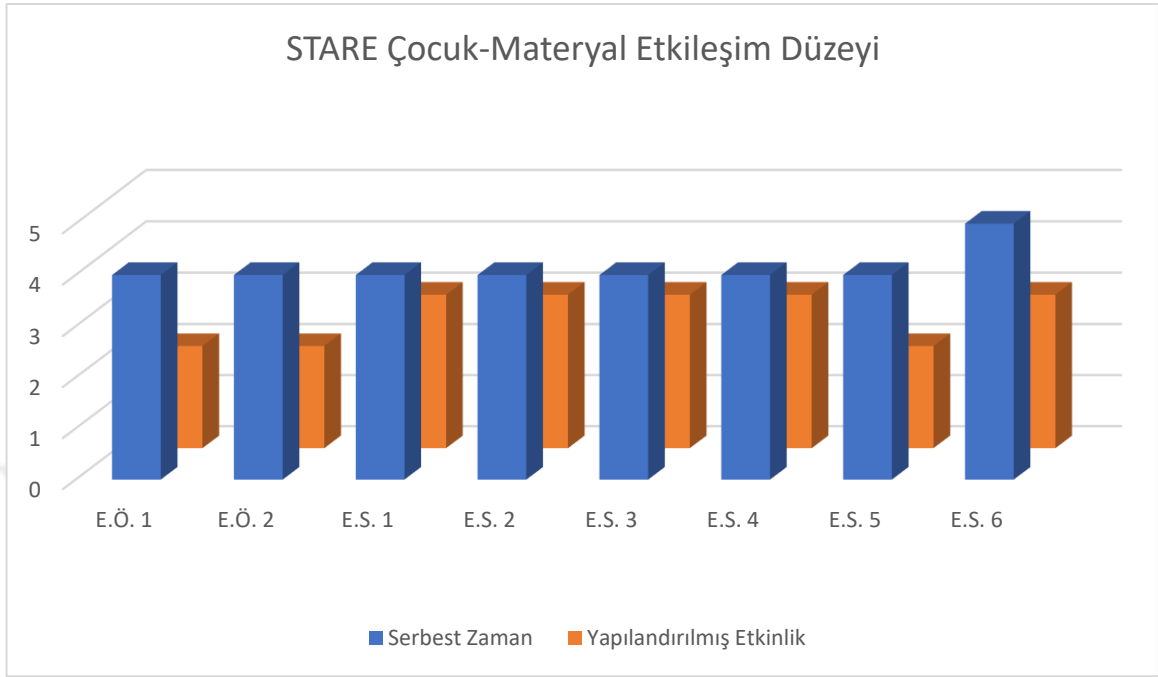
Çocuk-Çocuk Etkileşimine Yönelik STARE Sonuçları (Ö2-F)



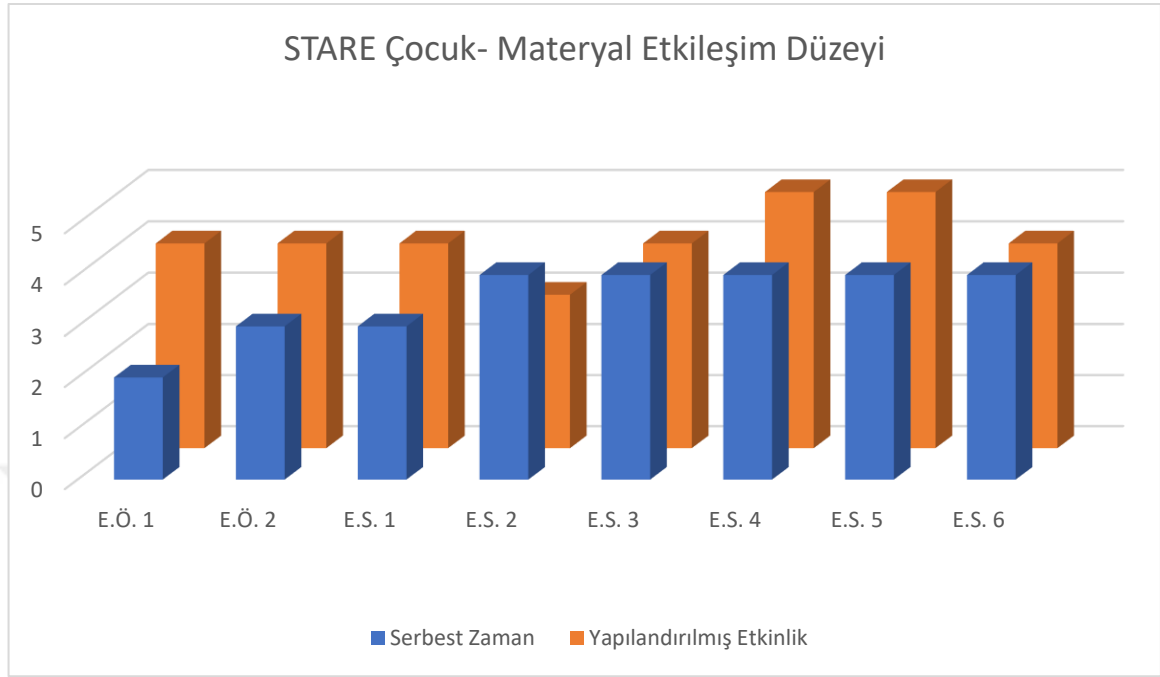
Çocukların meşguliyetlerinin incelendiği STARE ölçeği kullanılarak yapılan gözlemler, çocukların en çok etkileşime açık oldukları zaman olan öğrenme merkezlerinde oyun zamanında ve yapılandırılmış etkinlik zamanında rastgele seçilen 10 dakikalık periyotlarda yapılmıştır. Bu formun boyutlarından birisi olan çocukların akranlarıyla olan etkileşimi boyutuna ilişkin bulgular yukarıdaki şekilde verilmiştir. Şekil 15 incelendiğinde eğitim öncesinde F'nin merkezlerde oyun zamanında akranlarıyla etkileşimi 1- hemen hemen hiç olarak kodlanmışken, eğitim sonrasında 2-çok az olarak kodlandığı görülmektedir. Aynı değişim daha geç de olsa yapılandırılmış etkinliklerde de fark edilmektedir. Ö2'nin sınıfındaki F'nin akran etkileşimine ilişkin olarak meşgul olma davranış düzeylerinde eğitim sonrasında eğitim öncesine nazaran hem merkezlerde oyun hem de yapılandırılmış etkinlik gözlemlerinde bir artış olduğu görülmektedir.

Şekil 16**Çocuk-Çocuk Etkileşimine Yönelik STARE Sonuçları (Ö1-J)**

Şekil 16 incelendiğinde eğitim öncesinde J'nin merkezlerde oyun zamanında akranlarıyla etkileşimi 1- hemen hemen hiç olarak kodlanmışken, eğitim sonrasında 3-zamanın yarısında olarak kodlandığı görülmektedir. Aynı değişim yapılandırılmış etkinliklerde de fark edilmektedir. Ö2'nin sınıfındaki J'nin akran etkileşimine ilişkin olarak meşgul olma davranış düzeylerinde eğitim sonrasında eğitim öncesine nazaran hem merkezlerde oyun hem de yapılandırılmış etkinlik gözlemlerinde bir artış olduğu görülmektedir.

Şekil 17**Çocuk-Materyal Etkileşimine Yönelik STARE Sonuçları (Ö2-F)**

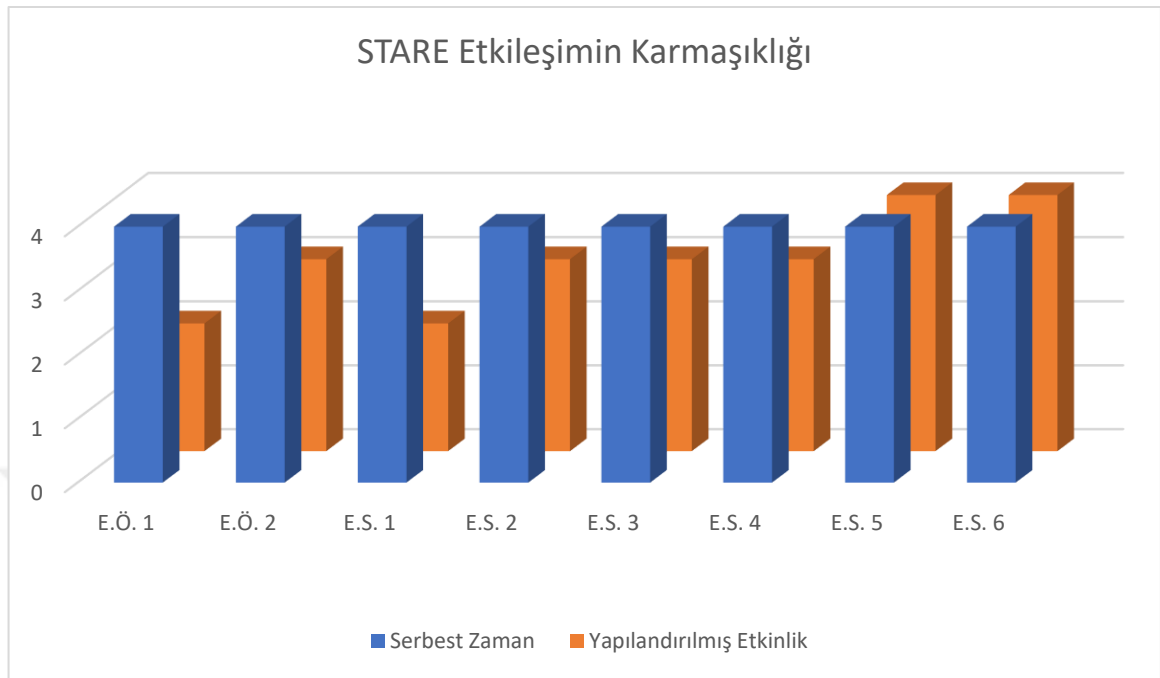
Şekil 17’de ise Öğretmenlerin Rutinlerle Meşguliyeti Değerlendirme Ölçeği’nin bir boyutu olan çocuk-materyal etkileşimine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu tablo incelendiğinde F’nin merkezlerde oyun zamanında materyal ile olan etkileşiminin oldukça sık olduğu ve düzeyinin 4-çoğu zaman ile 5-hemen hemen her zaman olarak kodlandığı görülmektedir. Yapılandırılmış etkinlikte ise 2-çok az ila 3-sürenin yarısında olarak kodlanmıştır. Bunun nedeni F’nin Türkçe’yi kendisini iyi ifade edebilecek düzeyde konuşamaması olarak düşünülmektedir. Yapılandırılmış etkinliklerde çocukların birbiriyle etkileşiminin artmasının gerekliliği, grup çalışmalarında aktif rol almalarının beklenmesi, iletişim kurmaları ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerileri kullanması gerektiği için yapılandırılmış etkinliklerde materyal ile olan etkileşimin azalmasının etkinliğe olan ilginin azalması şeklinde yorumlanabileceği düşünülmektedir.

Şekil 18**Çocuk-Materyal Etkileşimine Yönelik STARE Sonuçları (Ö1-J)**

Şekil 18’de Öğretmenlerin Rutinlerle Meşguliyeti Değerlendirme Ölçeği’nin bir boyutu olan çocuk-materyal etkileşimine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu tablo incelendiğinde J’nin merkezlerde oyun zamanında materyal ile olan etkileşiminin oldukça sık olduğu ve düzeyinin 4-çoğu zaman ile 5-hemen hemen her zaman olarak kodlandığı görülmektedir. Yapılandırılmış etkinlikte ise 2-çok az ila 4-çoğu zaman olarak kodlanmıştır. Bunun nedeni J’nin akranlarıyla ve öğretmeniyle olumlu etkileşim kurmaya oldukça fazla çaba göstermesi ve etkinliklerde kendisinden beklenenleri genellikle yapması olarak düşünülmektedir.

Şekil 19

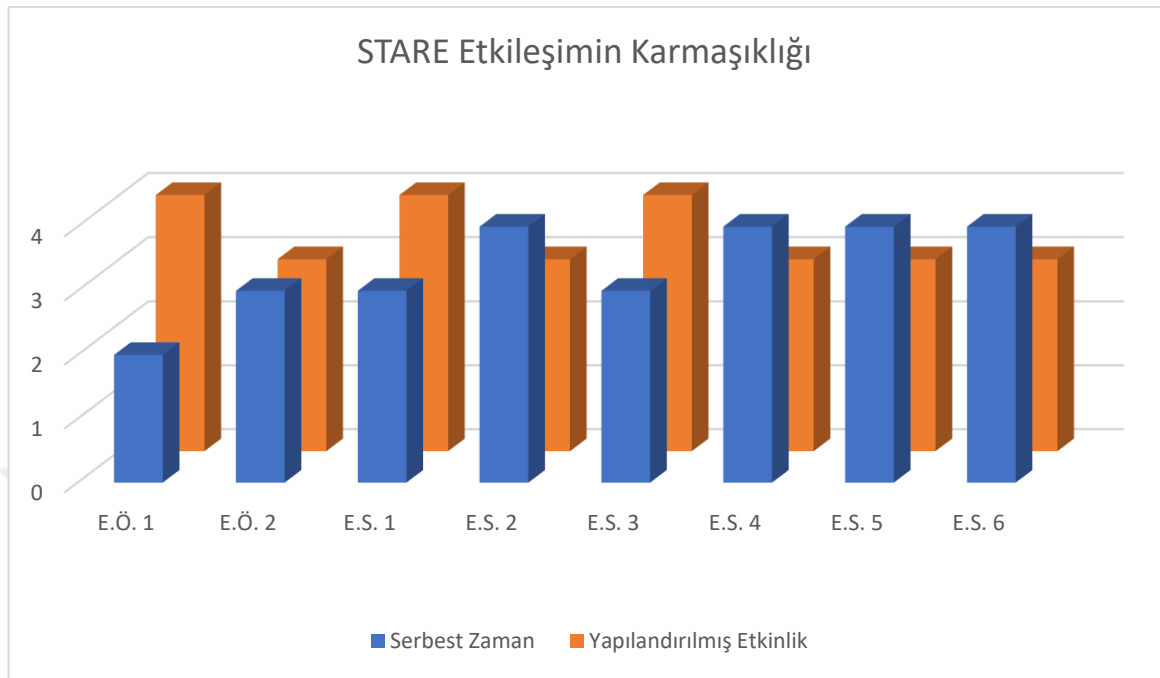
Etkileşime Yönelik STARE Sonuçları (Etkileşimin Karmaşıklığı) (Ö2-F)



Şekil 19'da ise Öğretmenlerin Rutinlerle Meşguliyeti Değerlendirme Ölçeği'nin bir diğer boyutu olan etkileşimin karmaşıklığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Etkileşimin karmaşıklığı, niteliğine göre 1-5 arası değerlendirilen kriterlerden oluşmaktadır. Bu tabloda Ö2'nin sınıfındaki F'yle ilgili olarak merkezlerde oyun zamanında eğitim öncesi ve sonrasında 4-ileri düzeyde meşgul olma olarak kodlanmış ve bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Ancak yapılandırılmış etkinlik gözlemlerinde eğitim öncesi ile eğitim sonrasındaki değişimin olduğu ve etkileşim karmaşıklığı eğitim öncesinde 2-basit düzeyde meşgul olma iken gözlemlerin sonunda 4-ileri düzeyde meşgul olma olarak kodlanmıştır.

Şekil 20

Etkileşime Yönelik STARE Sonuçları (Etkileşimin Karmaşıklığı) (Ö1-J)



Şekil 20’de Öğretmenlerin Rutinlerle Meşguliyeti Değerlendirme Ölçeği’nin bir diğer boyutu olan etkileşimin karmaşıklığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu tabloda Ö1’in sınıfındaki J’yle ilgili olarak merkezlerde oyun zamanında eğitim öncesinde 2-basit düzeyde meşgul olma ile kodlanmışken, eğitim sonrasında 4-ileri düzeyde meşgul olma olarak kodlanmış ve bir olumlu bir değişim olduğu görülmüştür. Yapılandırılmış etkinlik gözlemlerinde eğitim öncesi ile eğitim sonrasında belirgin bir değişimin olmadığı, J’nin etkileşim karmaşıklığı düzeyinin benzer şekilde kaldığı görülmektedir. Bunun nedeni ise öğretmenin yapılandırılmış etkinliklerde öğretmen merkezli etkinlikler hazırlaması, masa başı etkinliklerini sıklıkla kullanması ve öğretim süreçlerinde yoğun bir etkileşim kurulmasına fırsat verecek etkinlikler planlamaması olarak düşünülmektedir.

4.3.3.Öğretmen-Aile Etkileşimi

Eğitim öncesinde öğretmen-aile arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerin ailelerle iletişim kuramadıklarını sıklıkla ifade ettikleri görülmüştür. Bazı geçici koruma altındaki Suriyeli ailelerin Türkçe öğrenmeye, öğretmenle iletişim kurmaya istekli görüldüğünü ancak

bazılarında hiçbir çaba göremediklerini de eklemişlerdir. Ö1 aile ile iletişim kurmak için en ideal uygulamanın WhatsApp olduğunu, ailelerin çeviri desteği kullanarak öğretmenin ifadelerini anlayabildiğini söylemiştir. Çocuğu tanıma konusunda da iletişim kuramama bir engel olarak vurgulanmıştır. Öğretmenler Türk ailelerle geçici koruma altındaki Suriyeli ailelerin kendilerinden beklentilerinin farklı olduğunu söylemişlerdir. Türk ailelerin okul öncesi eğitim ve okul öncesi öğretmeninden beklentilerinin çocuklarının ilkokula hazır olması, akademik başarısı ve akademik olarak ihtiyaç duyduğu alanların desteklenmesi yönünde olduğunu ifade ederken, geçici koruma altındaki Suriyeli ailelerin ise çocuklarının akademik başarısından ziyade sınıfa uyum sağlaması, sınıfta mutlu olması, akranlarıyla oyun oynaması gibi daha sosyal duygusal gelişim odaklı olduklarını ya da öğretmenden hiçbir şey talep etmediklerini, çocukları ile ilgili konuları konuşamadıklarını söylemişlerdir.

Eğitim sonrasında yapılan görüşmede ise öğretmenlerin aile ile olan etkileşimlerini artırdıkları, bu etkileşimin daha sık iletişim kurma, aile katılımına dahil etmeye çalışma gibi konularda olduğu görülmüştür. Ö1 ailelerle bireysel görüşmeler yapmayı planladığını ifade ederken, Ö2 ise ailelerin kültürüne daha çok ilgi gösterdiğini, dinledikleri birkaç şarkıyı ve sözlerini kendisine çevirerek iletmelerini istediğini ve gönderilen şarkıları zaman zaman sınıfta açtığını söylemiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde eğitim öncesinde öğretmenlerin dil bariyeri nedeniyle ailelerle iletişim kurmakta zorlandığı, çocukla ilgili temel bilgileri bile öğrenmenin çok zor olduğu, Türk ailelerin ön yargılı olduğu ve bununla baş etmeye çalıştığını söylerken; eğitim sonrasında öğretmenlerin ailelerle daha yoğun iletişim kurmaya istekli oldukları, aileyi çocuklarının eğitimine ve sınıflarına dahil etmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu uygulamalar henüz yüzeysel olsa da bu konuda kendilerini geliştirmeye açık oldukları düşünülmektedir.

“Bir baktım ki anne hiç Türkçe bilmiyor (...) ben anneyle iletişim kuramadığımı fark ettim ve korktum. Sonraki gün başka bir veli bana direkt “Do you speak English?” deyince o kadar sevindim ki aa dedim şimdi iletişim kurabileceğiz. Ben onunla kurarsam o da

diğeriyle Arapça iletişim kurar ve bir şekilde anlaşabiliriz diye. Sonra üçünü bir araya topladım (...) küçük bir görüşme yaptık. (Ön görüşme Ö2)”

“Aile ziyareti yapmayı planlamadım iletişim problemi olduğu için (...) çocukları tanımakta da tabii ki zorlanıyoruz. (Ön görüşme Ö1)”

“Çok olumsuz bir yaklaşımım yoktu ama Suriyeli velilerime mesela çok sordum sizin yöresel şarkılarınızı gönderebilir misiniz dedim. Onları arada çalalım diye, işte o şarkının sözlerini çevirmelerini rica ettim gibi, kültürlerini yansıtabilmek adına konuşabildiklerimle konuştum. (Son görüşme Ö2)”

“Yani dediğim gibi ilk başta aileyle iletişimi artırma taraftarıyım. Daha nasıl yakın olabilirim, daha çok ve daha hızlı, nasıl iletişim kurabilirim? Çünkü biz onlarla çok geç iletişim kuruyoruz. Hani Suriyeli çocuklar hep ikinci planda oluyor. Çünkü onları tanımak daha zor ama buna biraz daha vakit ayırabilirim diye düşünüyorum artık. (Son görüşme Ö1)”

4.3.4.Aile-Aile Etkileşimi

Eğitim öncesinde öğretmenlerin Türk ailelerin geçici koruma altındaki Suriyeli ailelere yönelik önyargılı olduğunu sıklıkla dile getirdikleri görülmüştür. Çocuğunun bir Suriyeli ile aynı sınıfta olmasını istemeyen ailelerin sayısının azımsanmayacak derecede olduğunu ifade etmişlerdir. Ö2 sınıf annesi aracılığıyla bazı annelerin okul dönemi olan hastalıkların (soğuk algınlığı, öksürük vs.) geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklardan geçtiğini düşündüğünü öğrendiğini söylemiştir. Ö1 ise sınıfta/okulda olan kötü olaylar, durumlar için sıklıkla ailelerin geçici koruma altındaki Suriyeli çocukları hedef gösterdiğini ya da çocuklar arasında bir tartışma, anlaşmazlık gibi bir durum olduysa geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların bu duruma neden olduklarını düşündüklerini ifade etmiştir. Eğitim sonrasında ise Ö1 sınıfça gittikleri bir piknikte geçici koruma altındaki Suriyeli bir çocuğun küçük bir yaralanma yaşamasının ardından önyargılı ailelerin bile o çocuğu önemseydiğini, annesine yardımcı olmaya çalıştıklarını ve bu durumun kendisini çok etkilediğini ifade etmiştir.

“Farklı insanları gördükçe kızıma anlatıyorum, onların nereden geldiğini, farklı konuştuklarını işte saçlarını kıvrır, kıvrır olduğunu falan diyen o kadar açık insanlar da var ama kimi de kendini çok kapatmış ve çocukları da maalesef etkileniyor. (Ön görüşme Ö2)”

“Aile tutumlarından kaynaklı olumsuz şeyler olabiliyor. Veliler devamlı onları bir suçlu bulma, kötöleme yapabiliyorlar. Biraz daha ayrımcılık yapabiliyorlar. (Ön görüşme Ö1)

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ve sınıf gözlemlerinde ailelerin kendi aralarındaki etkileşimlerine yönelik pek veri olmasa da öğretmenlerin ailelerle ilgili bir değişim olduğunu düşündüklerinden bahsetmeleri bile bu araştırma kapsamında kıymetli bir bulgu olarak düşünülmektedir.

Öğretmen görüşmeleri ve gözlemler aracılığıyla elde edilen veriler incelendiğinde ÇÖEP sonrasında etkileşim boyutunda önemli bir değişim olduğu görülmektedir. Öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk etkileşiminde fark edilen olumlu gelişmenin ÇÖEP’den kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Daniel & Pray (2017) iki öğretmenle uyguladıkları kültürel çeşitlilikle ilişkili mesleki gelişim eğitiminin öğretmenlerin inanç sistemlerini değiştirdiğini ve sosyokültürel anlamda bir farkındalık geliştirmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Çokkültürlü eğitime yönelik hazırlanan mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin empati, liderlik (Manburg ve ark., 2017) iletişim becerileri (Smith & Bahr, 2014; Manburg ve ark., 2017; Cinelli & Jones, 2017), tutumlar (Kidd ve ark., 2008; Smith & Bahr, 2014; Behizadeh ve ark., 2019), farkındalık geliştirme (Brown & Crippen, 2016; Cinelli & Jones, 2017), kendi kültürünü ve önyargılarını fark etme (Smith & Bahr, 2014; Vesely ve ark., 2017) ve öğrencileriyle olan etkileşimlerine (Psalti, 2007; Cartes Andrews, 2008; Johnson & Fargo, 2014; Monroe & Ruan, 2018) olumlu katkı sağladığına dair birçok çalışma bulunmaktadır. Benzer şekilde bu araştırmada da Ö1’in kendi ön yargılarını fark etmesi, geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara ve ailelere karşı olan bakış açısını değiştirdiğini ifade etmesi, iki öğretmenin de çocuklarla olumlu etkileşiminin artması ve olumsuz etkileşimlerinin azalması sonuçlarına ulaşılması alan yazınla uyumludur. Desimone (2009) öğretmenlerin inanç ve tutumlarının öğretmenlerin yeni uygulamalar

yapması ve bu uygulamaların olumlu sonuçlarını görmesiyle değişebileceğini savunurken, bir yandan da öğretmen eğitimi sonucunda genellikle öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve yeterliliklerindeki değişimin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını etkilediği ve dolayısıyla çocuklarda olumlu değişimlere neden olduğu savunulmaktadır (Egert ve ark., 2008). Bu araştırma sonucunda çalışma grubundaki öğretmenlerdeki değişim her iki savı da destekler niteliktedir.

Çocuk-çocuk etkileşimi incelendiğinde ise çocukların etkileşimlerinde de olumlu bir değişim olduğu görülmektedir. Bunun nedeninin öğretmenlerin geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara karşı olumlu davranışlarının artması, olumsuz davranışlarının azalması, planlanan etkinliklerde çokkültürlülük ve farklılıklara vurgu yapması, çocukların aktif katılımını ve görüşlerini dikkate alması olduğu düşünülmektedir. Alan yazında öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimlerinin çocuk-çocuk etkileşimlerini artırdığı ifade edilmektedir. Öğretmenlerin çocuklar için güçlü bir rol model olması, öğretmenin farkında olduğu ya da olmadığı önyargılarının çocuklar tarafından fark edildiği ve yaklaşımlarını şekillendirebileceği belirtilmektedir (Han & Thomas, 2010; Ponciano & Shabazian, 2012). Çocukların akran değerlendirmeleri, öğretmenlerinin çocukların oyun arkadaşı tercihlerine ilişkin değerlendirmelerinden farklı olma eğilimindedir ve çocukların akranlarıyla sosyal etkileşimlerine ilişkin sınıf gözlemleri, çocukların veya öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmelerin birbirinden farklılaşabileceğini göstermiştir (Parker vd., 1995). Bu nedenle Sosyometri çalışmasının çocukların objektif düşüncelerini öğrenmenin en iyi yolu olduğu söylenebilir. Sosyometri sonuçlarına göre geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların en az tercih edilen akran olmasının azalması da verilen öğretmen eğitiminin öğretmenlerin etkileşimlerini, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin de dolaylı olarak çocukların etkileşimini etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin etkinliklerini nasıl yapılandığı ve çocukların kendilerini ifade etmelerine fırsat vermelerinin de çocuklar arasındaki etkileşimi etkilediğine dair çalışmalar vardır (Buysse, Goldman & Skinner, 2003; Han & Thomas, 2010). Ö2'nin aksine Ö1'in eğitim uygulamalarında bir değişiklik yapmamasının sınıfında çocukların genellikle pasif rolde olmasının çocuklar arasındaki

etkileşimdeki olumlu değişiklikleri sınırladığı düşünülmektedir. Sınıflardaki geçici koruma altındaki Suriyeli çocuk sayısının 3 ve daha fazla olması da bu sınıflardaki dezavantajlardan birisi olarak değerlendirilmekte, çocukların Türkçe öğrenmelerini ve Türk akranlarıyla etkileşim kurmasını sınırlamış olabileceği düşünülmektedir. Çocukların iletişim kuramadan nitelikli bir etkileşim kurabilmesinin çok zor olduğu göz önünde bulundurulduğunda dil bariyeri de çocuk-çocuk etkileşiminin daha fazla artmamasını engellemiş olabilir.

Öğretmen-aile etkileşimi ve aile-aile etkileşimi bu araştırma kapsamında araştırmacının sınıfta olduğu süreç zarfında mevcut olmadığı için gözlemlenememiştir. Ancak öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin ailelerle iletişim kurmaya daha istekli oldukları düşünülmektedir. Kidd ve ark. (2008) mesleki gelişim sonucunda ailelere ev ziyareti yapan öğretmen adaylarının, ailelerle ilgili görüşlerinin değişmesine katkı sağlamakla birlikte aynı zamanda ailelerle öğrenmeye dayalı bir ilişki kurmalarını da sağladığını ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da öğretmenlerin daha önce ailelerle ilgili herhangi bir aile eğitimi ya da aile katılımı çalışması, ev ziyaretleri yapmamasına rağmen eğitimden sonra ailelerle iş birliğine açık olacaklarını ifade etmeleri gelişime açık bir yön olarak düşünülebilir.

4.4.Öğretmenlerin ÇÖEP Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmen eğitiminin son oturumunda araştırmacı öğretmenlerle birlikte bir değerlendirme toplantısı yapmıştır. Bu süreçte öğretmenlerden hem araştırmacının kendisi ve eğitimi değerlendirmeleri hem de öğretmenlerin gözünden eğitime yönelik görüşleri yapılandırılmamış görüşme sorularından faydalanılarak alınmıştır. Yapılan oturumun transkripti yapıldıktan sonra MAXQDA 2020 programı ile içerik analizi yapılmıştır. Eğitimin yeterliliği ve eğitimdeki eksikler alt başlıkları şeklinde temalar oluşmuştur.

Eğitimin güçlü yönleri

Öğretmenlerin eğitimin yeterliliğine yönelik yorumlarının oldukça olumlu olduğu görülmüştür. İçeriğin çok zengin olduğunu, her dakikasının planlanmış olduğunun fark edildiğini, sürecin oldukça bilimsel hazırlandığı ve eğitimin etkileşimli olmasının, güncel

örneklerle anlatılması, etkinlik önerilerinin olmasının öğretmenlerin dikkatini canlı tutmasını sağladığını söylemişlerdir.

“Kesinlikle böyle bir eğitim olacağını düşünmemiştim aslında. Yani çok en başından itibaren o farklı ülkelerin eğitim programlarını böyle uzun uzun açık açık anlatmanız bile böyle ufkumu açmıştı. (8.Oturum Değerlendirme Oturumu, Ö2)”

Eğitimin yönelik öneriler

Değerlendirme oturumunda odaklanılan bir diğer konu ise eğitimin eksiklerinin neler olduğuna yönelik öğretmenlerin görüşleriydi. Öğretmenler eğitimin içeriğiyle ilgili herhangi bir eksiklik olmadığını belirtmişlerdir. Ancak program içinde incelenen etkinlik örneklerinin artırılmasını ve öğretmenlerin kendi sınıflarında bu etkinlikleri planlamasının da önemli bir ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle bütünleştirilmiş etkinliklerdeki geçişleri ve akışı sağlamakta zorlandıkları ve iyi örneklerin öğretmenlerle paylaşılmasının kendi süreçlerini planlamalarına katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

“Bilmiyorum, böyle çok bir şey gelmiyor aklıma, gayet zengin bir içerikti. Bunu eğitim öncesi de sorsanız bunlar da aklıma gelmezdi benim o yüzden gayet güzel planlanmış. (8.Oturum Değerlendirme Oturumu, Ö1)”

Öğretmenlerin ÇÖEP’na yönelik görüşleri değerlendirme oturumunda yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı’nı yeterli buldukları, eğitim içeriğinden ve eğitim boyunca yapılan etkinliklerden oldukça memnun oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin eğitime yönelik görüşleri, değerlendirmeleri ve araştırmanın sonuçları bütünleştirildiğinde Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı’nın öğretmenlere oldukça katkısı olduğu düşünülmektedir. Mesleki gelişim, profesyonellerin eğitim, öğretim ve gelişim fırsatlarına odaklanan ve nihai hedefi çocukların gelişimsel veya eğitsel kazanımlarını iyileştirmek olan tüm eylem ve etkinlikleri kapsar (Sheridan, Edwards, Marvin & Knoche, 2009). Mesleki gelişim programları, öğretmenlerin ve diğer eğitimcilerin bilgi, beceri ve tutumlarını

geliştirerek öğrenci başarısını artırmayı amaçlayan çeşitli öğrenme fırsatlarını içeren geniş bir alanı ifade eder. Bu programlar, tek seferlik atölye çalışmalarından ve danışmanlıklardan, kapsamlı programlara ve uygulama topluluklarına kadar çeşitlilik gösterebilir (Buysse, Winton & Rous, 2009; Zepeda, 2015). Etkili mesleki gelişim programları tasarlanırken ve uygulanırken çeşitli temel bileşenler dikkate alınmalıdır. Bunlar arasında, nitelikleri, deneyimleri, kültürleri ve hizmet ettikleri çocuklar ve aileler açısından büyük farklılıklar gösteren öğretmenlerin özellikleri ön plandadır (Buysse ve ark., 2009). Öğretmenler arasındaki bireysel farklılıklar göz önüne alındığında, farklı mesleki gelişim yaklaşımlarından ve içeriklerinden faydalanabilirler (Siraj ve ark., 2019). Mesleki gelişim programında stratejiler ve sunum biçimleri de çeşitlilik gösterir. Parkhouse ve ark. (2019) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre atölye, eylem araştırması, yoğunlaştırılmış eğitim, uygulama topluluğuna dahil olma, koçluk, öz değerlendirme, video geri bildirimi, eleştirel arkadaşlıklar ve çevrimiçi bileşen gibi dokuz mesleki gelişim deneyimi bulunmaktadır. Bu bilgiler ışığında bu araştırma kapsamında hazırlanan öğretmen eğitiminin bir mesleki gelişim programı olmadığı söylenebilir. Ancak Villegas-Reimers (2003) öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme amacıyla hazırlanan programların birbiri üzerinde hiyerarşik bir üstünlüğü olmadığı, programın öğretmenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak birden fazla modelin bileşenlerini içermesini önermiştir. Bu araştırmada öğretmenlere yoğun bir eğitim verilmesi, katılımcıların deneyimlerini paylaşmaları, uygulamaları üzerine düşünceleri ve birbirlerinden öğrenmeleri sağlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırma sürecinde geliştirilen öğretmen eğitimi, öğretmenlerin bağlamsal ihtiyaçları ve öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak tasarlanmış; kuramsal bilgi ile uygulamaya dönük etkileşimli öğrenme fırsatlarını bir araya getirerek öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamıştır.

Kültürlerarası eğitime yönelik mesleki gelişim üzerine yapılan araştırmalar, birçok programın sosyal adalet ve eğitimdeki eşitsizlikleri ele almak yerine kültürel duyarlılık ve hoşgörü geliştirmeye odaklandığını göstermektedir (Cochran-Smith, 2004; Gorski, 2006). Etkili bir mesleki gelişim programında, çeşitliliği desteklemenin ötesine geçmeli, sosyal adaleti,

kapsamlı reformu, güç ve ayrıcalığın eleştirel analizini ve eğitimdeki eşitsizlikleri ortadan kaldırma sürecini ele almalıdır (Gorski, 2006). Gorski (2008) çokkültürlü eğitime yönelik hazırlanan mesleki gelişim programlarının çoğunun öğretmenleri pragmatik beceriler ve farkındalık geliştirmeye yönelik olduğunu, ancak eleştirel bilinç ve eğitimsel eşitliğe bağlılık gibi çokkültürlü eğitimin temel ilkelerine uygun olarak hazırlamadığını ortaya koymuştur. Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı ise içerik odağı incelendiğinde bu eleştirileri destekleyen bir içeriği olduğu görülmektedir. Ancak Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin çok büyük bir çoğunluğunun çokkültürlü eğitim, kapsayıcılık, ön yargı karşıtı eğitim gibi konularda lisans düzeyinde herhangi bir ders/eğitim almadığı, MEB tarafından hazırlanan hizmet içi seminerlerde de bu eğitimlerin yapısı gereği yüzeysel verildiği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik temel bilgilere, teorik ve uygulamalı içeriklerle verilen eğitimlere ihtiyaç duyduğu görülmüştür (Ünal ve Durmuşoğlu, 2025).

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar bağlamında araştırmacılara, öğretmenlere ve politika yapıcılara önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırma, çokkültürlü yapının giderek belirginleştiği okul öncesi eğitim ortamlarında, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, tutum ve uygulamalarında gerçekleştirilen bir öğretmen eğitimi programının katkılarını incelemeyi amaçlamıştır. Sınıfında geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar bulunan okul öncesi öğretmenlerine yönelik geliştirilen bu programın, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarına ve sınıf içi etkileşimlerine anlamlı katkılar sunduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime dair kavramsal bilgilerini derinleştirdiklerini, bu kavramı yalnızca teorik değil, sınıf içi uygulamalara entegre edilebilir bir çerçevede değerlendirmeye başladıklarını göstermektedir. Program öncesine kıyasla öğretmenlerin, kültürel çeşitliliğe ilişkin farkındalıklarının arttığı, çokkültürlü yapının yalnızca yönetilmesi gereken bir durum değil, sınıf içi öğrenme süreçlerine katkı sunan bir zenginlik olarak görülmeye başlandığı tespit edilmiştir. Özellikle farklı kültürlerden gelen çocukların sınıf ortamına kattığı çeşitlilik, öğretmenlerin kendi pedagojik yaklaşımlarını yeniden değerlendirmelerine vesile olmuştur.

Öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlere yönelik yaklaşımlarında da program sonrasında gözle görülür bir dönüşüm yaşanmıştır. Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkilerde daha destekleyici, katılımcı ve duyarlı bir dil benimsedikleri; tüm çocukların katılımını teşvik eden kapsayıcı bir sınıf iklimi oluşturmaya yöneldikleri gözlemlenmiştir. Eğitim süreci, öğretmenlerin çocukların bireysel ve kültürel özelliklerini dikkate alan daha bütüncül bir yaklaşım geliştirmelerini desteklemiştir. Daha önce sınıf içinde geri planda kalan veya iletişim kurmakta zorlanan bazı çocukların, öğretmenlerinden gelen olumlu yaklaşımlar sayesinde sürece daha

aktif şekilde dâhil oldukları ifade edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin çokkültürlü bir sınıf yapısında pedagojik sorumluluklarını yeniden tanımladıklarını ve çocuk merkezli bir bakış açısını benimsediklerini göstermektedir.

Öte yandan, çocuklar arası etkileşimlerde de olumlu yönde gelişmeler kaydedilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı uygulamaları ve iletişim biçimleri, sınıf içindeki sosyal ilişkileri de olumlu etkilemiş; farklı kültürel geçmişe sahip çocuklara yönelik kabul, ilgi ve etkileşim eğilimlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Türk çocukların Suriyeli akranlarına daha fazla soru sormaları ve kültürel özelliklerine ilgi duymaları, sınıf içinde kültürel farklılıkların doğal ve zenginleştirici bir unsur olarak algılanmaya başladığını göstermektedir. Sosyometrik veriler de bu gelişmeleri desteklemekte; bazı çocukların önceki dönemde sosyal dışlanma yaşarken, program sonrasında daha çok tercih edilmeye başladıkları ve en az tercih edilen çocuk olma durumunun azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca, sessiz kalan çocukların sınıf içinde iletişim kurma girişimlerinde bulundukları ve bu girişimlerin öğretmen ve akranlar tarafından olumlu karşılandığı gözlemlenmiştir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin ailelerle olan ilişkilerinde de olumlu bir değişim yaşanmıştır. Ailelerin sürece katılımının önemi daha fazla fark edilmiş; öğretmenler, çokkültürlü yapının sadece sınıfla sınırlı olmadığını, aile boyutunun da pedagojik sürecin ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgulamışlardır. Ailelere karşı daha ilgili, meraklı ve profesyonel bir yaklaşım geliştirme yönünde isteklilik gözlemlenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, çokkültürlü öğretmen eğitimi programı öğretmenlerin bilgi düzeyini artırmakla kalmamış; sınıf içi etkileşimlerde kapsayıcı ve kültürel olarak duyarlı bir yaklaşım geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Program, öğretmenlerin mesleki tutumlarını güçlendirirken, sınıf ortamında kültürel çeşitliliğe dayalı olumlu ilişkilerin gelişmesine de zemin hazırlamıştır. Bu bulgular, erken çocukluk döneminde çokkültürlü eğitimin etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin yalnızca teorik değil, uygulamaya dayalı deneyimlerle desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Tüm bu sonuçlara dayanarak öğretmenlere yönelik, araştırmacılara yönelik ve politika yapıcılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik

Araştırmacılar;

- Öğretmenlerin bilgi, tutum ve uygulamalarını değiştirmelerini destekleyecek farklı müdahale programları hazırlanabilir.
- Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitimle ilgili kültüre ve dile duyarlı mesleki gelişim programları hazırlanabilir.
- Çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen uygulamalarını ortaya koyacak ve geliştirecek nicel ve nitel araştırmaların bir arada yürütüldüğü mentörlük odaklı karma desenli araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada öğretmen-aile ve aileler arasındaki etkileşimler detaylı olarak gözlemlenmemiştir. Sonraki araştırmalarda aile boyutunun da araştırma sürecine katılması sağlanabilir.
- Bu araştırmada öğretmenlerin değerlendirme süreçlerini kullanmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin aktif değerlendirme yöntemleriyle ilgili detaylı bilgi sahibi olması ve bunu uygulama konusunda mesleki gelişimlerini sağlayacak araştırmalar planlanabilir.

Öğretmene Yönelik

Öğretmenler;

- Çokkültürlü eğitime yönelik farkındalıkları geliştirilerek bu bağlamdaki ihtiyaçlarına (uyarlamalar, çocuğun aktif katılımını sağlama stratejileri, dil bariyerini aşma teknikleri vb.) yönelik uygulamalı çalışmaların olduğu ve etkili mesleki gelişimin tüm hedeflerinin karşılandığı eğitimler alabilirler.

- Kendi ön yargılarını, kendi kültürleri ve farklı kültürleri tanıyabileceği, ön yargıları azaltabilmeyi destekleyen eğitimlerle kendilerini geliştirebilirler.
- Geçici koruma altındaki Suriyeli ailelerle güvene dayalı açık iletişim kurmaya çaba gösterebilirler.
- Farklı kültürden gelen çocuklara ulaşabilmek için çeşitli öğrenme-öğretme yöntem, teknik ve materyallerden (örnek olayların/filmlerin kullanılması internet temelli araçlar, sessiz kitaplar vb.) faydalanabilirler.
- Sınıf etkileşimlerini artırmayı hedefleyerek buna uygun etkinlikler planlayabilirler.
- Sınıftaki tüm çocukların akranları tarafından ne kadar tercih edildiğini tespit ederek, en az tercih edilen çocukların akranları tarafından desteklenmesini sağlayabilirler.

Politika Yapıcılara Yönelik

- Hesap verilebilirlik politik olarak bir gereklilik haline gelmesi sağlanabilir.
- Öğretmenlere çokkültürlü eğitime yönelik mentorlük yapma ve yapılma fırsatı sunulabilir.
- Ulusal okul öncesi eğitim programına çokkültürlü eğitimle ilgili bilgiler ve uygulamalar entegre edilebilir.
- Lisans programlarına çokkültürlü eğitimle ilgili hem teorik bilgiyi hem uygulamayı geliştirecek zorunlu dersler eklenebilir.
- Öğretmenlik mesleğine yönelik çokkültürlü eğitimle ilgili standartlar belirlenebilir ve bu standartların karşılanması zorunlu hale getirilebilir.
- Hizmet içi eğitimlerle çokkültürlü eğitim verilebilir ve bu eğitim sadece öğretmenleri değil tüm okul personelini kapsayacak şekilde düzenlenebilir.

- Okul öncesi eğitim kalitesi yükseltilmesi önceliklendirilerek, sınıf mevcudu azaltılabilir, sınıfta farklılıkları olan çocukların sayısı bakanlıkça sınırlandırılabilir ve kontrol edilmesi sağlanabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenin nitelikli ve kapsayıcı bir çokkültürlü eğitim verebilmesi için gerekli donanım ve eğitim ortamı desteği bakanlık tarafından sunulabilir.



Kaynaklar

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). Effective learning and teaching. *İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları*.
- Affolter, E. A. (2017). "Staying woke" on educational equity through culturally responsive teaching. Washington, US: University of Washington.
- Alvarez Valdivia, I. M., & Gonz_alez Montoto, I. (2018). Teachers' intercultural competence: A requirement or an option in a culturally diverse classroom? *International Journal of Inclusive Education*, 22, 510e526. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377298>.
- Akçaoğlu, M.Ö. (2017) Çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterliklerine etkisi. Abant izzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü *Yayımlanmamış doktora tezi*. Bolu.
- Akkari, A., & Radhouane, M. (2022). Intercultural Approaches to Education: From Theory to Practice. Cham: Springer International Publishing.
- Alkharusi, H., Kazem, A. M., & Al-Musawai, A. (2011). Knowledge, skills, and attitudes of preservice and inservice teachers in educational measurement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), 113-123.
- Aras, S. (2019). Improving Early Childhood Teachers' Formative Assessment Practices: Transformative Role of Collaborative Action Research. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 9(2), 221-240.
- Australian Government Department of Education and Training. (2009). Belonging, being and becoming: The early years learning framework for Australia. Australia.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Aydın, H. (2013). Dünyada ve Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları. Nobel Akademik Yay.

- Banko-Bal, Ç. & Akman, B. (2023). The self-awareness scale for anti-bias education: A reliability and validity study. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 10, 320-332. Doi: 10.30900/kafkasegt.1176533
- Banko-Bal, Ç. & Akman, B. (2024). The impacts of culture and diversity considering anti-bias education: preschool teachers' views and needs. *International Journal of Early Years Education*, 1-19.
- Banks, J. A. (2013). Çokkültürlü Eğitime Giriş. (Çev. H. Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2010). Multicultural education: Issues and perspectives. John Wiley & Sons.
- Başkarada, S. (2014). Qualitative case studies guidelines. *The Qualitative Report*, 19(40), 1-25.
- Başar, M., Akan, D., & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571-1578. doi:10.24106/kefdergi.427432
- Başarır, F. (2012). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi örneği). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü *Yayımlanmamış* yüksek lisans tezi. Kayseri.
- Bennett, C. I. (1999). Comprehensive multicultural education: Theory and practice. Boston: Allyn and Bacon.
- Bennett, S. V., Gunn, A. A., Gayle-Evans, G., Barrera, E. S., & Leung, C. B. (2017). Culturally responsive literacy practices in an early childhood community. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 241–248. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0839-9>.
- Behizadeh, N., Thomas, C., & Cross, S. B. (2019). Reframing for social justice: The influence of critical friendship groups on preservice teachers' reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 70, 280-296. <https://doi.org/10.1177/0022487117737306>.

- Bennett, S. V. (2012). Effective facets of a field experience that contributed to eight preservice teachers' developing understandings about culturally responsive teaching. *Urban Education, 48*, 380-419. <https://doi.org/10.1177/0042085912452155>.
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2019). Social sustainability and Professional development: Assessing a training course on intercultural education for inservice teachers. *Sustainability, 11*(1238), 1-12. <https://doi.org/10.3390/su11051238>.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs. Revised Edition. Washington, DC: the National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S. (1992). What is "developmentally appropriate" and why is it important?. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 63*(6), 31-32.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., ... & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child development, 79*(6), 1802-1817.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology, 66*(1), 711-731.
- Bradshaw, C. P., Pas, E. T., Bottiani, J. H., Debnam, K. J., Reinke, W. M., Herman, K. C., (2018). Promoting cultural responsiveness and student engagement through double check coaching of classroom teachers: An efficacy study. *School Psychology Review, 47*, 118-134. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0119.V47-2>.
- Brown, C. P., Weber, N. B., & Yoon, Y. (2016). Reluctantly governed: The struggles of early educators in a professional development course that challenged their teaching in a high-stakes neo-liberal early education context. *Contemporary Issues in Early Childhood, 17*, 210-234. <https://doi.org/10.1177/1463949116647286>.

- Buyse, V., Winton, P. J., & Rous, B. (2009). Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28, 235-243. <https://doi.org/10.1177/0271121408328173>
- Bilaloğlu, R. G., & Arnas, Y. A. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823.
- Bulut, M., & Sarıçam, H. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişinin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 295-322.
- Buyse, V., Winton, P. J., & Rous, B. (2009). Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field. *Topics in early childhood special education*, 28(4), 235-243.
- Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2003). Friendship formation in inclusive early childhood classrooms: what is the teacher's role?. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 485-501.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Carter Andrews, D. J. (2009). "The hardest thing to turn from": The effects of service-learning on preparing urban educators. *Equity & Excellence in Education*, 42, 272-293. <https://doi.org/10.1080/10665680903060261>.
- Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2007). The STARE: The Scale for teachers' assessment of routines engagement. *Young Exceptional Children*, 11(1), 2-15
- Cinelli, R., & Jones, M. (2017). 'We were the real teacher': Outcomes of an international practicum in the Solomon Islands for Australian preservice teachers. *International Education Journal: Comparative Perspective*, 16, 64-77.
- Cirik, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.

- Chapman, J. W., Arrow, A. W., Braid, C., Greaney, K. T., & Tunmer, W. E. (2018). Final Report to the New Zealand Ministry of Education.
- Cherng, H. Y. S., & Davis, L. A. (2019). Multicultural matters: An investigation of key assumptions of multicultural education reform in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 219-236.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. & Turner, L.A. Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz. A.Aypay (Ed.).Ankara:Anı Yayıncılık.
- Cochran-Smith, M. (2004). The problem of teacher education. *Journal of teacher education*, 55(4), 295-299.
- Coenders, M., & Scheepers, P. (2003). The effect of education on nationalism and ethnic exclusionism: An international comparison. *Political psychology*, 24(2), 313-343.
- Colombo, M. W. (2007). Developing cultural competence: Mainstream teachers and professional development. *Multicultural perspectives*, 9(2), 10-16.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8*. Washington, DC: NAEYC.
- Coşkun, H. (2006). Türkiye’de kültürlerarası eğitim. M. Hesapçioğlu & A. Durmuş (Ed.), Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir bilânço denemesi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Council of Ministers of Education. (2014). CMEC Early learning and development framework. Canada.https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/320/CMEC_Early_Learning_Framework_EN.pdf
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications
- Creswell, J.W. & Clark, L.P. (2015). Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi. Yüksek D. Ve Selçuk B.D. (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakır Demirhan, D. (2014). Will Kymlicka’nın Çokkültürcülük Yaklaşımı: Eleştirel Bir Okuma.

- Çoban, A. E., Karaman, N. G., & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1).
- Daniel, S. M., & Pray, L. (2017). Learning to teach English language learners: A study of elementary school teachers' sense-making in an ell endorsement program. *Tesol Quarterly*, 51, 787-819. <https://doi.org/10.1002/tesq.347>.
- DeJaeghere, J. G., & Cao, Y. (2009). Developing U.S. teachers' intercultural competence: Does professional development matter?. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 437-447. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.06.004>.
- de Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 247-268
- Demir, S., & Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1).
- Demirçelik E. (2012). Çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştığı güçlüklerin incelenmesi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü *Yayımlanmamış* Yüksek Lisans Tezi. Kayseri.
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. National Association for the Education of Young Children.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Devereaux, T. H., Prater, M. A., Jackson, A., Heath, M. A., & Carter, N. J. (2010). Special education faculty perceptions of participating in a culturally responsive professional development program. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 263-278.

- Fansa, M. (2021). Kimim Ben? Göçmen, Sığınmacı, Mülteci, Yabancı, Vatansız ve Geçici Koruma: Türkiye'deki Suriyeliler. *Antakiyat*, 4(2), 289-306
- Fink, E., & Hughes, C. (2019). Children's friendships. *Psychologist*, 32, 28–31. <https://doi.org/10.17863/CAM.40186>.
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88, 401-433. <https://doi.org/10.3102/0034654317751918>
- Ekmişoğlu, M. (2007). Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- ERG (2016a). Türkiye'de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi. İstanbul: ERG.
- ERG (2016b). Türkiye'de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri. İstanbul: ERG.
- Ergin, D. Y. & Ermeğan, B. (2011). Çokkültürlülük ve sosyal uyum. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 27-29 April, 2011, Antalya-Turkey.
- Ergil, D. (1995). Çokkültürlülük ve çokdillilik. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(03).
- Elicker, J., & Fortner-Wood, C. (1995). Adult-child relationships in early childhood programs. *Young Children*, 51, 69-69.

- Faeh, A., & Vogt, F. (2021). Quality beyond regulations in ECEC: Country background report for Switzerland. Centre for Early Childhood Education, St. Gallen University of Teacher Education. <https://doi.org/10.18747/phsg-coll3/id/1392>
- Farrell Erickson, M., & Pianta, R. C. (1989). New lunchbox, old feelings: What kids bring to school. *Early Education and Development*, 1(1), 35-49.
- Ferris, E., & Winthrop, R. (2010). Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. *Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education*.
- Flores, B. B., & Smith, H. L. (2009). Teachers' characteristics and attitudinal beliefs about linguistic and cultural diversity. *Bilingual Research Journal*, 31(1-2), 323-358.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.
- Gencten, V. Y., & Gultekin, M. (2024). Preschool teachers' perspectives about diversity in nation-state country: a glimpse from Türkiye. *Journal for Multicultural Education*, 18(4), 474-488. <https://doi.org/10.1108/JME-04-2024-0041>
- Gestwicki, C. (1999). *Developmentally appropriate practice*. Albany, NY: Delmar Publisher.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (4th edition). Pearson.
- Gorski, P. C. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural education*, 17(2), 163-177.
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 515-525.

- Göktuna- Yaylacı, F., Serpil, H., & Yaylacı, A. F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 101-117.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press.
- Güçlü, İ. (2019). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Nobel Yayınevi.
- Günay, R., & Aydın, H. (2015). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: Bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178).
- Güzelyurt, T., Birge, F., & Ökten, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 64-74.
- Han, H. S., & Thomas, M. S. (2010). No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers’ multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Education Journal*, 37, 469-476.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms.
- Hardin, B. J., Lower, J. K., Smallwood, G. R., Chakravarthi, S., Li, L., & Jordan, C. (2010). Teachers, families, and communities supporting English language learners in inclusive pre-kindergartens: An evaluation of a professional development model. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31, 20e36. <https://doi.org/10.1080/10901020903539580>.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2019). Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_01/29143928_18-01-2019_Yinternet_BYIteni.pdf

- Howes, C., Guerra, A. W., Fuligni, A., Zucker, E., Lee, L., Obregon, N. B., & Spivak, A. (2011). Classroom dimensions predict early peer interaction when children are diverse in ethnicity, race, and home language. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 399-408.
- Hulan, N. F. (2015). Molding a culturally responsive literacy practice: Professional development within diverse schools. *Teacher Education and Practice*, 28, 60–74.
- Johnson, S. R., Seidenfeld, A. M., Izard, C. E., & Kobak, R. (2013). Can classroom emotional support enhance prosocial development among children with depressed caregivers? *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 282–290. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.003>.
- Johnson, C. C., & Fargo, J. D. (2014). A study of the impact of transformative Professional development on Hispanic student performance on state mandated assessments of science in elementary school. *Journal of Science Teacher Education*, 25, 845–859.
- Karaca, S. & Doğan, U. (2014). Suriyeli göçmenlerin sorunları çalıştayı sonuç raporu. Mersin Üniversitesi Bölgesel İzleme Uygulama Araştırma Merkezi.
- Karadağ, A.C. (2015). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin çokkültürlülük yeterlikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Mardin-Van-Bitlis örneği). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü *Yayımlanmamış* Yüksek Lisans Tezi. Van.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli sığınmacıların eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3).
- Kanık, M. (2006). Çokkültürlü sınıflarda hata düzeltme şekilleri. *Hasan Ali Yücel Eğilim Fakültesi Dergisi*. 2, 105-121
- Kaya, I., & Aydın, H. (2014). Çoğulculuk, Çokkültürlülük ve Çokdilli Eğitim [Pluralism, Multiculturalism and Multilingual Education]. *Ankara: Anı Yayıncılık*.

- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71-81.
- Kidd, J. K., S_anchez, S. Y., & Thorp, E. K. (2008). Defining moments: Developing culturally responsive dispositions and teaching practices in early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 316-329. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.003>.
- Kim, J. (2014). "You don't need to be mean. We're friends, Right?": Young Korean-American children' s conflicts and references to friendship. *Journal of Early Childhood Research*, 12(3), 279–293. <https://doi.org/10.1177/1476718X14538591>.
- Kim, S. J. (2016). The role of peer relationships and interactions in preschool bilingual children's responses to picture books. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 311–337. <https://doi.org/10.1177/1468798415577874>.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74(7).
- Korkmaz, İ. (2009). A Descriptive study on the concepts of culture and multiculturalism in english language course books. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Koşan, Y. (2021). Pedagojik Sistemler Kuramına Göre Geliştirilen Sürdürülebilir Gelişme İçin Öğretmen Eğitimi Programının Yansımalarının İncelenmesi.
- Küçükahmet, L. (2000). Öğretimde planlama ve değerlendirme (13. Baskı). *Ankara: Nobel yayın dağıtım*.
- Lee, J. S., & Oxelson, E. (2006). "It's not my job": K–12 teacher attitudes toward students' heritage language maintenance. *Bilingual Research Journal*, 30(2), 453-477.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

- Lenski, S. D., Crawford, K., Crumpler, T., & Stallworth, C. (2005). Preparing preservice teachers in a diverse world. *Action in Teacher Education*, 27, 3-12. <https://doi.org/10.1080/01626620.2005.10463386>.
- Manburg, J., Moore, R., Griffin, D., & Seperson, M. (2017). Building reflective practice through an online diversity simulation in an undergraduate teacher education program. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 17, 128-153.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D. & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749.
- Maureen, I. Y., Mustaji, M., Fhatrina, M., & Sulistyowati, S. (2018, December). Exploring teachers' beliefs and practices in early childhood classroom. In *2nd International Conference on Education Innovation (ICEI 2018)* (pp. 221-225). Atlantis Press.
- McNally, S., & Slutsky, R. (2018). Teacher-child relationships make all the difference: constructing quality interactions in early childhood settings. *Early Child Development and Care*, 188(5), 508-523. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1417854>.
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı.
- MEB. (2018). Kapsayıcı Eğitim Projesi. <http://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679> adresinden erişilmiştir.
- Meb (2018) 2023 eğitim vizyonu. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- MEB (2018) Kapsayıcı eğitim projesi <http://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitimi programı. Ankara.
- Mercan- Uzun, E., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1).
- Merriam, S. B. (1995). What can you tell from N of 1?: Issues of Validity and Reliability in qualitative research. *PAACE Journal of lifelong learning*, 4, 51-60.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E.J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2. Baskı). Sage Publications.
- Ministry of Education and Human Resources Development. (2007). The kindergarten curriculum of the Republic of Korea. Ministry of Education and Human Resources Development, Republic of Korea.
- Monroe, L., & Ruan, J. (2018). Increasing early childhood preservice teachers' intercultural sensitivity through the ABCs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39, 1-15. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1389787>.
- Morris, P., Millenky, M., Raver, C. C., & Jones, S. M. (2013). Does a preschool social and emotional learning intervention pay off for classroom instruction and children's behavior and academic skills? Evidence from the foundations of learning project. *Early Education and Development*, 24(7), 1020–1042. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825187>.
- Morrison, G. S. (2011). *Early childhood education today*. Upper Saddle River, N.J: Merrill/Prentice Hall.
- Mülteciler Derneği (2019) Türkiyedeki Suriyeli Aralık 2019 <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>

- Myers, S. S., & Sheddield, A. (2009). Examining associations between effortful control and teacher–child relationships in relation to head start children's socioemotional adjustment. *Early Education and Development*, 20(5), 756–774. <https://doi.org/10.1007/s10461-012-0143-z>. Provider-patient.
- National Research and Development Centre For Welfare And Health (STAKES). (2004). *National curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland*. Ministry of Social Affairs and Health, Finland.
- Nicassio, P. M., & Pate, J. K. (1984). An analysis of problems of resettlement of the Indochinese refugees in the United States. *Social Psychiatry*, 19(3), 135-141.
- Nieto, S. (1996). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. White Plains, NY: Longman.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 180-187.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American educational research journal*, 39(1), 133-164.
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American educational research journal*, 48(1), 120-162.
- 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.
- Özkabak- Yıldız, T. (2018). 5-6 yaş grubu için geliştirilen aile katımlı farklılıklara saygı programının çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisinin incelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul.

- Özkan, T. (2006). İlköğretim öğretmenlerinin küresel eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Parkhouse, H., Lu, C. Y., & Massaro, V. R. (2019). Multicultural education professional development: A review of the literature. *Review of educational research*, 89(3), 416-458.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (Vol. 3). Sage.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırmaların desenlenmesi. İ. Eti & B. Turhan Türkkan,(Çev.). M. Bütün & S.B. Demir (Çev. Ed.). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri, 209-257.
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of applied developmental psychology*, 12(3), 379-393.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Boston, MA: Springer US.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27(3), 407-417.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology review*, 33(3), 444-458.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The elementary school journal*, 102(3), 225-238.

- Ponciano, L., & Shabazian, A. (2012). Interculturalism: Addressing diversity in early childhood. *Dimensions of Early Childhood*, 40(1), 23-29.
- Powell, C. G., & Bodur, Y. (2016). Professional development for quality teaching and learning: A focus on student learning outcomes. In *Handbook of research on professional development for quality teaching and learning* (pp. 652-677). IGI Global.
- PICTES. (2018). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi <https://piktes.gov.tr/>adresinden erişildi.
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1).
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews J. S. ve Morrison F. J. (2009). A Structured Observation of Behavioral Self-Regulation and Its Contribution to Kindergarten Outcomes. *Developmental Psychology*, 45, (3), 605–619.
- Psalti, A. (2007). Training Greek teachers in cultural awareness. A pilot teacher training programme implications for the practice of school psychology. *School Psychology International*, 28, 148-162. <https://doi.org/10.1177/0143034307078090>.
- Reitz, J.G. (2009). Assessing Multiculturalism as a Behavioural Theory. Reitz., J.G., Breton, R., Dion, K.K. ve Dion, K.L. (Ed.) *Multiculturalism and Social Cohasion: Potantial and Challenges of Diversity*. Toronto: Canada.
- Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *The elementary school journal*, 105(4), 377-394.
- Rios-Gonzalez, O., Puigvert Mallart, L., Sanvicén Torné, P., & Aubert Simón, A. (2019). Promoting zero violence from early childhood: A case study on the prevention of aggressive behavior in Cappont Nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 157–169. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579544>.

- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School psychology quarterly*, 16(2), 125.
- 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. <https://doi.org/10.19126/suje.335877>
- Sanders, K. E., Molgaard, M., & Shigemasa, M. (2019). The relationship between culturally relevant materials, emotional climate, ethnic composition and peer play in preschools for children of color. *Journal for Multicultural Education*, 13(4), 338-351.
- Sharma, S. (2005). Multicultural education: Teachers perceptions and preparation. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 2(5).
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early education and development*, 20(3), 377-401.
- Siraj, I., Kingston, D., & Neilsen-Hewett, C. (2019). The role of professional development in improving quality and supporting child outcomes in early education and care. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 13(2), 49-68.
- Skolverket. (2018). Curriculum for the preschool Lpfö 18 (SKOLFS 2018:50). Swedish National Agency for Education. <http://www.skolverket.se>
- Slot, P., & Nata, G. (2020). Integrative report: professionals and organisations.
- Smith, N. L., & Bahr, M. W. (2014). Increasing cultural competence through needs assessment and professional development. *Professional Development in Education*, 40(1), 164–181. doi:10.1080/19415257.2013.776618
- Sotiropoulou, E., Stroungis Venetas, G., Giannakou, V., & Bercovits, A. (2022). Challenges and perspectives of multicultural education for young children in the context of Greek

- nurseries: Educators' views. *International Journal of Education*, 14(3), 22–36.
<https://doi.org/10.5296/ije.v14i3.20171>
- Souto-Manning, M., & Mitchell, C. H. (2010). The role of action research in fostering culturally-responsive practices in a preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 269–277. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0345-9>.
- Sözen, P. H. (2005). Ortak Avrupa düzeni diller belgesi kapsamında çokkültürlülük ve Başkent Üniversitesi İngilizce hazırlık okulu programının değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Stake, R. (1995). *Case study research*. Sage.
- Sütçü, Y. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce dersleri sınıf içi etkileşimlerin incelenmesi: Bir durum çalışması (Ankara ili Pursaklar ilçesi örneği) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Symeou, L., & Karagiorgi, Y. (2018). Culturally aware but not yet ready to teach the “others” Reflections on a Roma education teacher training programme. *Journal for Multicultural Education*, 12(4), 314-329.
- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: A social psychological assessment. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Tacar, P. (1996). Kültürel Haklar: Dünyadaki Uygulamalar ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi. Gündogan yayınları.
- Taştekin, E., Yükçü, Ş. B., İzoğlu, A., Güngör, İ., Uslu, A. E. I., & Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1).
- Tiedt, P. L. & Tiedt, I. M. (1995). Multicultural teaching. A handbook of activities, information, and resources. Allyn and Bacon.

- Tonbuloğlu, B., Aslan, D., & Aydın, H. (2016). Teachers' awareness of multicultural education and diversity in school settings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 1-28, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.64.1>
- Toprak, G. (2008) Öğretmenlerin çokkültürlü tutum ölçeği'nin (teacher multicultural attitude survey) güvenirlik ve geçerlik çalışması. Gaziosman Paşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Tokat.
- Türker-Üçüncü, Ş. (2019). Erken çocukluk döneminde sığınmacı ve türk asıllı çocukların okula uyum sürecinin analizi (Çabaçam örneği). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Çanakkale.
- UNDP (2016). Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri. <http://www.un.org.tr/belgeler/surdurulebilir-kalkinma-hedefleri/>
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. Paris: UNESCO.
- UNHCR (2024). UNHCR Türkiye İstatistikleri. <https://www.unhcr.org/tr/hakimizda/unhcr-tuerkiye-istatistikleri> adresinden erişilmiştir.
- Unicef (2019). Türkiye yıllık raporu 2018 Özet Metin. <https://www.unicef.org/turkey/media/7351/file/UNICEF%20T%C3%9CRK%C4%B0YE%20YILLIK%20RAPORU%20-%202018.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Uysal, D. M., & Aydın Çakır, A. (2020). An experimental study on the variation of the attitudes towards the Syrian refugees in Turkey. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 8(2), 274-296.
- Üner, E. (2011). Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

- Valdivia, I. M. A., & Montoto, I. G. (2018). Teachers' intercultural competence: a requirement or an option in a culturally diverse classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 510-526. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377298>
- Van Der Wildt, A., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2017). Multilingual school population: Ensuring school belonging by tolerating multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 868-882.
- Vesely, C. K., Brown, E. L., & Mehta, S. (2017). Developing cultural humility through experiential learning: How home visits transform early childhood preservice educators' attitudes for engaging families. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38, 242-258. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1345805>.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International institute for educational planning.
- Villegas, A. M., & Irvine, J. J. (2010). Diversifying the teaching force: An examination of major arguments. *The Urban Review*, 42(3), 175–192.
- Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaeian, A., Murray, E., & Harrison, L. J. (2016). The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of school psychology*, 59, 1-11.
- Williford, A. P., Whittaker, J. E. V., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2014). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education and Development*, 24(2), 162–187. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.628270.Children>.
- Wright, B. L., Friedman, S., & Bredekamp, S. (2024). Looking back to move forward: Reflecting on developmentally appropriate practice to advance equity in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 32(3), 530–546. <https://doi.org/10.1080/09669760.2024.2343060>

- Wilson, A. (1996). Connections between multicultural education and global education. In R. Powell (Ed.), *Multicultural and global education: Together in multiculturalism and reform*. Lexington, KY: Institute of Educational Reform, University of Kentucky
- Wortham, S. C. (2006). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/ Merrill/Prentice Hall.
- Yaşar- Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zeka düzeyleri ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1941-1956.
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12.Baskı). Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, T. (2022). Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve tutumlarının incelenmesi. Gaziantep Üniversitesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Qualitative research methods*, 5(14), 359-386.
- Zepeda, S.J. (2015). *Job-embedded professional development: Support, collaboration, and learning in schools*. New York, NY: Routledge.
- Zozakiewicz, C., & Rodriguez, A. J. (2007). Using sociotransformative constructivism to create multicultural and gender-inclusive classrooms: An intervention Project for teacher professional development. *Educational Policy*, 21, 397-425.
- doi:10.1177/0895904806290126

EK-A: Demografik Bilgi Formu

Aşağıdaki sorular siz değerli öğretmenlerimizin kişisel bilgileriniz ve eğitiminiz ile ilgilidir. Lütfen size uygun seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz nedir?

- Kadın
- Erkek

2. Kaç yaşındasınız?

.....

3. Kaç yıldır okul öncesi öğretmeni olarak çalışıyorsunuz?

.....

4. Öğrenim durumunuz nedir?

- Lise
- Ön lisans
- Açık öğretim (Okul öncesi öğretmeni/Anasınıfı öğretmeni/ Erken çocukluk eğitimi vb.)
- Açık öğretim (Diğer)
- Lisans (Okul öncesi öğretmeni/Anasınıfı öğretmeni/ Erken çocukluk eğitimi vb.)
- Lisans (Diğer)
- Yüksek lisans
- Doktora

5. Şu an çalıştığınız kurum türü nedir?

- Resmi Bağımsız Anaokulu
- Özel Bağımsız Anaokulu
- Resmi Anasınıfı
- Özel Anasınıfı
- Kurum Anaokulu

6. Şu an hangi yaş grubu çocuklarla çalışıyorsunuz?

- 2 yaş ve altı
- 3 yaş
- 4 yaş
- 5 yaş
- 6 yaş
- Karma yaş grubu

7. Çokkültürlülüğe yönelik bir eğitim ya da ders aldınız mı?

- Evet
- Hayır

EK-B: Gönüllü Katılım Formu

Hem öğretmenler hem de çocuklar için araştırmaya katıldıklarını onaylayan bir gönüllü katılım formu ve çocuk onam formu hazırlanacaktır.

Saygıdeğer Öğretmenim,

Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU danışmanlığında Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Hazal Begüm Ünal tarafından doktora tezi kapsamında yürütülecektir.

Bu çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik görüş ve tutumlarını belirlemektir. Siz değerli öğretmenlerimizden alınacak bu bilgilerin alan yazına çok büyük katkıları olacaktır. Bu çalışmadan edinilecek bilgiler; araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacak ve araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır. Çalışmada gönüllü katılımınız beklenmektedir. Ölçek formunu doldurmak, yüz yüze görüşme yapmak ve sınıfınız içinde gözlem yapılması konusunda kendinizi rahatsız hissederseniz çalışmaya katılmayabilirsiniz.

BİLGİ

Araştırmada ölçek, görüşme ve gözlem formu kullanılacaktır. Tüm formlar için Hacettepe Üniversitesi Senato Etik Komisyonu'nun onayı bulunmaktadır.

RİSKLER

Bu çalışma herhangi bir risk faktörü taşımamaktadır.

YARARLAR

Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik görüş ve tutumları belirlenecektir.

GİZLİLİK

Bu çalışmanın verileri gizli tutulacaktır. Elde edilen bilgiler sadece araştırmacı tarafından görülecek ve değerlendirilecektir.

İLETİŞİM

Araştırma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda sorumlu araştırmacı ile iletişime geçebilirsiniz.

KATILIM

Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük ilkesine dayanmaktadır. Araştırmaya katılmayı gerekçe göstermeksizin reddedebilirsiniz. Herhangi bir aşamada çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Araştırmadan geri çekilmeniz durumunda verileriniz çalışma dışı bırakılacaktır. Elde edilen veriler tamamen gizli kalacaktır.

ONAY

Bu belgeyi okudum ve bir kopyasını aldım. Gerekli gördüğüm bütün cevapları almış durumdayım. Çalışmada katılımcı olarak yer almayı kabul ediyorum.

Tarih:**Katılımcı Adı-Soyadı:****Adres:****Tel:****E-posta:****İmza:****Sorumlu Araştırmacılar****Adı-Soyadı:** Arş. Gör. Hazal Begüm ÜNAL

Adres: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Beytepe Kampüsü Çankaya/Ankara

Tel.:**E-posta:****İmza:**

Adı-Soyadı: Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU

Adres: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Temel Eğitim Bölümü Beytepe
Kampüsü Çankaya/Ankara

Tel.:

E-posta:

İmza:

Katılım ve desteğiniz için teőekkürler.

XXXXXXXXXX

EK-C: Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları Gözlem Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan formda, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik sınıf uygulamalarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Gözlemcinin Adı:

Gözlem Tarihi:

Gözlem Yapılan Okulun Adı:

Gözlem Yapılan Öğretmenin Adı:

			Var	Yok	Açıklama
Fiziksel ortam/Materyaller	Kitaplar	Sayısı:			
	Dergiler	Sayısı:			
	İşitsel Uyarılar	Sınıf içinde kullanılan işitsel uyarılar (farklı dillerde şarkılar, kültüre özgü şarkılar, kültüre özgü müzik aletleri) farklı kültürleri yansıtıyor mu?			
	Görsel Uyarılar	Sınıf içinde farklı kültürel öğelere yönelik yöresel giysiler var mı?			
	Ortam Düzenleme	Sınıfın fiziksel ortamı etkinliğe uygun olarak düzenlenmiş mi? (sınıf ortamı ve materyal)			

Etkileşim	Öğretmen-Çocuk	Öğretmen çocuklara olumlu dönüt veriyor mu?		
Öğrenme süreci ve Etkinlik	Çocuk-Çocuk	Çocuklar iletişim kurarken olumlu bir dil kullanıyor mu?		
Aile Eğitimi ve Katılımı	Çocuk Katılımı	Çocuk merkezli mi?		
	Çokkültürlü eğitim	Farklılığı olan çocuğa yönelik uyarlamalar yapılmış mı?		
	Aile eğitimi ve aile katılımı etkinlikleri	Ailelerle iletişimde çokkültürlü öğeler var mı?		

Değerlendirme	Yöntem ve Araçlar	Değerlendirme sürecinde hazırlanan etkinliklerde uygun değerlendirme yöntemleri kullanılıyor mu?			
	Boyutlar	Günlük eğitim akışında programı değerlendiriyor mu?			
	Sonuçlar	Değerlendirme sonuçları yorumlanıyor mu?			

EK-Ç: Öğretmen Görüşme Formu

Çokkültürlü eğitim, ırk, etnik köken, din gibi farklılıkları ve farklı kültürleri anlama, değer verme ve saygı duyma ile ilgili çocuklara uygun bilgi ve becerilerin öğretilmesi, olumlu tutumların geliştirilmesini destekleyen bir eğitim sürecidir (Abdullah, 2009).
Geçici koruma altındaki çocuklar Suriyeli çocuklar olarak tanımlanmıştır.

Öğretmene ilişkin sorular	
1	Çokkültürlü bir sınıfta çocuklara eğitim verme konusunda kendinizi yeterli hissediyor musunuz? Sonda: Çokkültürlü bir sınıfta eğitim verme ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
Çocuk-çocuk etkileşimine ilişkin sorular	
12	Suriyeli çocukla Türkiyeli çocukların etkileşimleri ve davranışları nasıldı? Sonda: Birlikte oyun oynadılar mı? Birbirleriyle konuştular mı? Etkinlik sırasında ya da dışında birbirlerine yardımcı oldular mı?
13	
14	
15	
Aileye ilişkin sorular	
16	Sınıfınızda Suriyeli bir çocuk varken Türkiyeli çocukların aileleriyle nasıl deneyimler yaşadınız? Sonda: kayıt döneminde, aileler öğrendiğinde, sınıfa geldikten sonra neler yaşandı?)
17	
18	
19	
Öneriler	
20	Çokkültürlü bir sınıfta çalışacak öğretmenler için neler önerirsiniz?
21	
22	

EK-E: Öğretmenlerin Rutin Katılımları Değerlendirme Ölçeği (STARE)

Çocuğun ismi:

Gözlemcinin İsmi:.....

Gözlem Yapılan Tarih:.....

Yönerge: Aşağıda belirtilen her bir rutin için 10 dk boyunca çocuğu gözlemleyin. İlk olarak, çocuğun yetişkinle, akranlarıyla ve materyallerle olan etkileşim süresini derecelendirin. Sonra, çocuğun etkileşiminin karmaşıklığını derecelendirin. Ölçeğin sonunda rutinler ekleyebileceğiniz ya da alternatif rutinler yazabileceğiniz boş bir sayfa vardır.

Okula Geliş	<i>Neredeyse hiç</i>	<i>Çok az</i>	<i>Zamanın yarısı kadar</i>	<i>Zamanın çoğunda</i>	<i>Zamanın tamamında</i>
Yetişkinle					
Akranla					
Materyalle					
Karmaşıklığı	<i>İlgisiz</i>	<i>Basit</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Gelişmiş</i>	<i>Karmaşık</i>

İlgisiz: uygun olmayan davranış, alandışı; **Basit:** tekrarlanmış oyun, etrafı izleme;

Ortalama: rutinleri takip etme, katılma; **Gelişmiş:** konuşma, yaratma; **Karmaşık:** sembolik konuşma, taklit etme, devam ettirme

Çember Zamanı	<i>Neredeyse hiç</i>	<i>Çok az</i>	<i>Zamanın yarısı kadar</i>	<i>Zamanın çoğunda</i>	<i>Zamanın tamamında</i>
Yetişkinle					
Akranla					

Materyalle					
Karmaşıklığı	<i>İlgisiz</i>	<i>Basit</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Gelişmiş</i>	<i>Karmaşık</i>

İlgisiz: uygun olmayan davranış, alandışı; **Basit:** tekrarlanmış oyun, etrafı izleme;
Ortalama: rutinleri takip etme, katılma; **Gelişmiş:** konuşma, yaratma; **Karmaşık:** sembolik konuşma, taklit etme, devam ettirme

Öğrenme merkezinde/Serbest zamanda	<i>Neredeyse hiç</i>	<i>Çok az</i>	<i>Zamanın yarısı kadar</i>	<i>Zamanın çoğunda</i>	<i>Zamanın tamamında</i>
Yetişkinle					
Akranla					
Materyalle					
Karmaşıklığı	<i>İlgisiz</i>	<i>Basit</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Gelişmiş</i>	<i>Karmaşık</i>

İlgisiz: uygun olmayan davranış, alandışı; **Basit:** tekrarlanmış oyun, etrafı izleme;
Ortalama: rutinleri takip etme, katılma; **Gelişmiş:** konuşma, yaratma; **Karmaşık:** sembolik konuşma, taklit etme, devam ettirme

Öğretmenin başlattığı etkinlikte	<i>Neredeyse hiç</i>	<i>Çok az</i>	<i>Zamanın yarısı kadar</i>	<i>Zamanın çoğunda</i>	<i>Zamanın tamamında</i>
Yetişkinle					
Akranla					
Materyalle					

Karmaşıklığı	<i>İlgisiz</i>	<i>Basit</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Gelişmiş</i>	<i>Karmaşık</i>
---------------------	----------------	--------------	-----------------	-----------------	-----------------

İlgisiz: uygun olmayan davranış, alandışı; **Basit:** tekrarlanmış oyun, etrafı izleme;
Ortalama: rutinleri takip etme, katılma; **Gelişmiş:** konuşma, yaratma; **Karmaşık:** sembolik konuşma, taklit etme, devam ettirme

Atıştırma zamanı ya da öğle yemeğinde	<i>Neredeyse hiç</i>	<i>Çok az</i>	<i>Zamanın yarısı kadar</i>	<i>Zamanın çoğunda</i>	<i>Zamanın tamamında</i>
Yetişkinle					
Akranla					
Materyalle					
Karmaşıklığı	<i>İlgisiz</i>	<i>Basit</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Gelişmiş</i>	<i>Karmaşık</i>

İlgisiz: uygun olmayan davranış, alandışı; **Basit:** tekrarlanmış oyun, etrafı izleme;
Ortalama: rutinleri takip etme, katılma; **Gelişmiş:** konuşma, yaratma; **Karmaşık:** sembolik konuşma, taklit etme, devam ettirme

Sınıf Dışında	<i>Neredeyse hiç</i>	<i>Çok az</i>	<i>Zamanın yarısı kadar</i>	<i>Zamanın çoğunda</i>	<i>Zamanın tamamında</i>
Yetişkinle					
Akranla					
Materyalle					
Karmaşıklığı	<i>İlgisiz</i>	<i>Basit</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Gelişmiş</i>	<i>Karmaşık</i>

İlgisiz: uygun olmayan davranış, alandışı; **Basit:** tekrarlanmış oyun, etrafı izleme;

Ortalama: rutinleri takip etme, katılma; **Gelişmiş:** konuşma, yaratma; **Karmaşık:** sembolik konuşma, taklit etme, devam ettirme

	<i>Neredeyse hiç</i>	<i>Çok az</i>	<i>Zamanın yarısı kadar</i>	<i>Zamanın çoğunda</i>	<i>Zamanın tamamında</i>
Yetişkinle					
Akranla					
Materyalle					
Karmaşıklığı	<i>İlgisiz</i>	<i>Basit</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Gelişmiş</i>	<i>Karmaşık</i>

İlgisiz: uygun olmayan davranış, alandışı; **Basit:** tekrarlanmış oyun, etrafı izleme;

Ortalama: rutinleri takip etme, katılma; **Gelişmiş:** konuşma, yaratma; **Karmaşık:** sembolik konuşma, taklit etme, devam ettirme

EK-F: Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Araştırmacının Adı Soyadı:

Gözlemcinin Adı Soyadı:

Tarih:

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Eğitimci Açısından;					
Oturum başlamadan önce oturum süresi ve kuralları hakkında bilgi verdi.					
Katılımcılara oturum içeriği hakkında bilgi verdi.					
Eğitim içeriğine hâkim ve hazırlıklıydı.					
Çevrimiçi etkinliklere ilişkin yönergeleri açık ve anlaşılırdı.					
Çevrimiçi araçları kullanma konusunda başarılıydı.					
Katılımcılarla etkileşimi yüksekti.					
Katılımcılar arası etkileşimi sağladı.					
Katılımcıların sorularını zamanında yanıtladı.					
Çevrimiçi eğitimi yürütme konusunda başarılıydı.					
Oturumu zamanında tamamladı.					
Oturum sonunda oturum değerlendirme süreci hakkında bilgi verdi.					
KATILIMCILAR AÇISINDAN;					
Katılımcılar oturum kurallarına uydular.					
Katılımcılar oturum boyunca ilgili göründüler.					
Katılımcılar oturum boyunca etkileşim kurmaya isteklilerdi.					
Katılımcılar çevrimiçi etkinliklerden keyif almış görünüyordular.					
MATERYAL AÇISINDAN;					
Oturumda kullanılan sunumun görselleri ilgi çekiciydi.					
Programda belirtilen içerik eğitim materyalinde eksiksiz olarak bulunuyordu.					
Programda belirtilen çevrimiçi etkinlikler eğitim materyalinde eksiksiz olarak bulunuyordu.					
Oturumda kullanılan materyaller çevrimiçi eğitime uygundu.					

EK-G: STARE Kullanım İzni

STARE için ölçek formunu geliştiren Casey ve McWilliam (2007) yayınladıkları makalede bu formu kullanmak için araştırmacılardan izin alınmasına gerek olmadığını belirtmişlerdir.

about each option are in the next section. The STARE can be used to collect information about typically developing children as well as children with disabilities. It is also appropriate for use with infants, toddlers, and preschoolers in any type of classroom setting.

How Do I Use the STARE to Assess Engagement?

The STARE document can be found in *Figure 1*; multiple copies of the second page should be made so there is a grid for each classroom activity. The STARE can be copied and used as often as you want without author permission. When it is completed, engagement should be rated after each classroom activity in a single day because, as stated previously, engagement can differ from activity to activity and from day to day.

To complete the document, you must observe the child who is to be rated during each activity of the day. This does not mean that you need to set aside a whole day to step out of activities and observe. Instead, the child should be observed while you go about your typical duties. Despite the name of the instrument, you do not need to stare the child down and focus only on him or her. You should participate in the activity as usual, making a point to give some extra attention to the behavior of the child being rated. You just need to see enough to be able to determine how much time in the activity the child spent with adults, peers, or materials and the level of engagement observed. These will be explained below.

Rating the Amount of Time Spent With Adults, Peers, and Materials

Rate the amount of time the child spent with adults, peers, and materials during the activity. The category for adults includes the regular classroom teachers in addition to therapists, volunteers, parents, and any other adults who might be present in the classroom. The materials category includes toys, art supplies, food, jungle gyms, and the environment in general (running around the playground is considered engagement with materials). The amount of time spent with adults, peers, and materials is rated on a 5-point scale, with 1 indicating that almost no time was spent with the person or object, 2 indicating that little of the time was spent with the person or object, 3 indicating that about half of the time was spent with the person or object, 4 indicating that much of the time was spent with the person or object, and 5 indicating that almost all of the child's time was spent with the person or object. Each category (adults, peers, and materials) should receive its own rating.

You can give the child a high rating in more than one category. For instance, if a child spends the majority of outside play kicking a ball back and forth with a peer (half of which included an adult participant), the child may be rated as spending almost all of his or her time with peers and materials (a score of 5 for both) and half of the time with adults (a score of 3). Likewise, if a child spends most of circle time staring into space but occasionally answers a question with teacher prompts, he or she may be rated as spending almost none of the



EK-Ğ: Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu Kullanım İzni

Anket izni hk.
begüm-dr-tez x


hazal begüm ünâl

Alıcı: yekta

17 May 2022 Sal 15:18

☆
😊
↩
⋮

Merhaba Sayın **Yekta** Hocam,

Ben Arş. Gör. Hazal Begüm ÜNAL ÇUBUKÇUOĞLU. Hacettepe Üniversitesi'nde Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU danışmanlığında doktora tezimi yürütmekteyim. 2021 yılında geliştirmiş olduğunuz, Eğitim Memnuniyeti Anketi, Oturum Değerlendirme Anketi ve Uygulama Güvenliği Veri Toplama Formu'nu inceledim. Doktora tezimde sizin için de uygunsa belirttiğim formları kullanmak istiyorum.

Cevabınızı bekliyorum.

İyi çalışmalar dilerim

Saygılarımla

Arş. Gör. Hazal Begüm Ünal Çubukçuoğlu


yekta koşan

Alıcı: ben

17 May 2022 Sal 15:26

☆
😊
↩
⋮

Sevgili Hazal Begüm Ünal,

Hazırladığım "Eğitim Memnuniyeti Anketi", "Oturum Değerlendirme Anketi" ve "Uygulama Güvenliği Veri Toplama Formu" nu doktora tez çalışmanız için kullanabilirsiniz. Çok teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Sevgiler

--

Arş. Gör. Dr. **Yekta** KOŞAN

Atatürk Üniversitesi

Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD

EK-H: ÇÖEP Belirtke Tablosu (Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre)

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
Çokkültürlü eğitimi bilir ve açıklar.	*	*				
Çokkültürlü eğitimin amaçlarını bilir.	*					
Çokkültürlü eğitim hakkında yanlış inanışları yorumlar.				*		
Dünya vatandaşı olmanın önemini bilir.	*					
Çokkültürlü eğitimin gelecek kuşaklara faydasını ilişkilendirir.			*			
Çokkültürlü eğitimin çocuğa, okul personeline, aileye ve topluma olan katkısını ilişkilendirir.			*			
Çokkültürlü eğitimin tüm çocuklara neler sağladığını yorumlar.				*		
Çokkültürlü bir okulun niteliklerini bilir.	*					
Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimdeki önemini açıklar.		*				
Okul ortamında önyargıları azaltmak için neler yapabileceğini sorgular.				*		
Okuldaki öğretmen, idari personel ve ailelerin görev sorumluluklarını açıklar.		*				
Kültüre duyarlı öğretmenlerin özelliklerini açıklar.		*				
Ailelerin bu sürece nasıl dahil olacaklarını planlar.						*
Türkiye’de çokkültürlü eğitim uygulamaları için öğretmenlerin, çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarını ayırt eder.					*	
Farklı ülkelerde çokkültürlülüğe bakış açısının ne olduğunu yorumlar ve karşılaştırır.			*		*	
Farklı ülkelerin politikalarının ne olduğunu yorumlar ve karşılaştırır.			*		*	
Farklı ülkelerde çokkültürlü eğitim kapsamında nasıl etkinlikler yapıldığını yorumlar ve karşılaştırır.			*		*	
Farklı ülkelerdeki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik ne tür eğitimler aldığını örneklerle açıklar.		*				
MEB 2013 Okul Öncesi Programı’nı çokkültürlü eğitimle benzerliklerini ve farklılıklarını karşılaştırır.					*	
MEB programı çerçevesinde çokkültürlü eğitim uygulamalarını nasıl planlayacağını, uygulayacağını ve değerlendireceğini bilir.	*					
Okula uyum için yapması gerekenleri planlar.						*
Şiddetsiz iletişimi sınıf içinde kullanır.			*			
Çocuklar arasındaki etkileşimi artırmak için yöntemler geliştirir.						*
Okul ve sınıf ortamında çokkültürlülüğe yönelik düzenlemeleri bilir ve sınıfı düzenler.						*

Okul dışı öğrenme ortamlarını çokkültürlü eğitime yönelik kullanmaya yönelik stratejiler geliştirir.						*
Türkiye’de çokkültürlü eğitime yönelik çalışmaları yorumlar.				*		
Çocukları değerlendirmek için uygun araçları bilir.	*					
Öğrenmeyi ve etkileşimi görünür kılmak için farklı değerlendirme araçları geliştirir.						*
Değerlendirme sürecini planlar.				*		
Değerlendirme sonuçlarını yorumlar.			*			
İyi proje örneklerini inceler ve çokkültürlü eğitimle ilişkilendirir.			*			
Resimli çocuk kitaplarını çokkültürlü eğitime yönelik olarak eleştirel gözle inceler.					*	
Sınıflarındaki farklı kültüre sahip çocuklara yönelik uygun etkinlik yazar.			*			
Yazılan etkinlikleri eleştirir.					*	
Sınıftaki önyargıları azaltmak için örnek eylem planı geliştirir.						*
Eğitim öncesi ve sonrasında kendisini değerlendirir.					*	
Eğitimi değerlendirir.					*	
Eğitimi veren eğitimciyi değerlendirir.					*	
Toplam	6	5	9	5	10	7

EK-I: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00002533800
Konu : Hazal Begüm ÜNAL ÇUBUKÇUOĞLU Hk. (Etik Komisyon
İzni)

25.11.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 03.11.2022 tarihli ve E-51944218-300-00002493816 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi doktora programı öğrencisi **Hazal Begüm ÜNAL ÇUBUKÇUOĞLU**'nun Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU danışmanlığında yürüttüğü “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Çokkültürlü Eğitim Programının Eğitim Uygulamalarına Etkisi” başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 22 Kasım 2022 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

EK-İ: MEB Uygulama İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-65621927
Konu : Araştırma İzni

12.12.2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) 02.12.2022 tarihli ve 2549874 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Hazal Begüm ÜNAL ÇUBUKÇUOĞLU'nun "Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Çokkültürlü Eğitim Programının Eğitim Uygulamalarına Etkisi" komulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (17 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 306 89 30

Bilgi için: Emine Kömük

E-Posta: iletisim06@meb.gov.tr

İnternet Adresi: ankara.meb.gov.tr

Uyruğu : Şef

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6877-df0d-3c8b-9311-19ca koda ile teyit edilebilir.

EK-J: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

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

(İmza)

Ad SOYADI

EK-K: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

12/08/2025

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Çokkültürlü Öğretmen Eğitim Programı'nın Okul Öncesi Öğretmen Uygulamaları ve Çocuklar Üzerindeki Rolünün İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
12/08/2025	237	309871	01/07/2025	%8	2700602935

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Hazal Begüm ÜNAL

Öğrenci No.: N16247334

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

İmza

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU)

EK-L: Dissertation Originality Report

12/08/2025

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Primary Education

Thesis Title: Investigating the Role of Multicultural Teacher Education Program in Preschool Teachers' Practices and Children

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
12/08/2025	237	309871	01/07/2025	%8	2700602935

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Hazal Begüm ÜNAL

Student No.: N16247334

Department: Primary Education

Program: Preschool Education

Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Assoc. Prof. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU)

EK-M: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- ☐ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /
(imza)

Hazal Begüm ÜNAL

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

