T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜREL ÇEŞİTLİLİĞE DAİR BAKIŞ AÇILARI: ETNOGRAFİK BİR DURUM ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İmran ÇAĞLAYAN
0000-0002-2411-3945

BURSA

2022

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜREL ÇEŞİTLİLİĞE DAİR BAKIŞ AÇILARI: ETNOGRAFİK BİR DURUM ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İmran ÇAĞLAYAN
0000-0002-2411-3945

Danışman

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

BURSA

2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

İmran ÇAĞLAYAN

21/01/2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 22.02.2022

Tez Başlığı / Konusu: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kültürel Çeşitliliğe Dair Bakış Açıları: Etnografik Bir Durum Çalışması
Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 135 sayfalık kısmına ilişkin, 25/01/2021 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 6 'dır.

Uygulanan filtrelemeler:
1- Kaynakça hariç
2- Alıntılar hariç/dahil
3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez 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 ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih
22.02.2022

Adı Soyadı:	İMRAN ÇAĞLAYAN
Öğrenci No:	801882021
Anabilim Dalı:	TEMEL EĞİTİM
Programı:	OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ
Statüsü:	☒ Y.Lisans ☐ Doktora

Danışman
Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

*** Turnitin programına Bursa Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.**

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kültürel Çeşitliliğe Dair Bakış Açıları: Etnografik Bir Durum Çalışması" adlı yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
İmran ÇAĞLAYAN	Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

Temel Eğitimi ABD Başkanı

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda 801882021 numaralı İmran Çağlayan'ın hazırladığı "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kültürel Çeşitliliğe Dair Bakış Açıları: Etnografik Bir Durum Çalışması" konulu yüksek lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 10/02/2022 Perşembe günü 11.00-13.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (başarılı/başarısız) olduğuna (oy birliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)	Üye
Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL	Doç. Dr. Meral TANER DERMAN
Bursa Uludağ Üniversitesi	Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Doç.Dr. Özkan SAPSAĞLAM

Yıldız Teknik Üniversitesi

TEŞEKKÜR

Tez sürecim boyunca sıklıkla bilgilerinden istifade ettiğim, saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL'a,

Görüş ve önerileriyle tezimi zenginleştiren Tez İzleme Komitesi'nde yer alan değerli hocalarım Doç. Dr. Meral TANER DERMAN ve Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM'a,

Bu zamana kadar edindiği bilgi ve birikimini paylaşma noktasında içten tutumu ve alakası için Prof. Dr. Ahmet KILINÇ'a,

Yaşamımda en büyük katkısı olan aileme ve tüm dostlarıma sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Gölge gibi yiten, eve dönme umudunu kaybeden ötekilere
ve Manju'a ithaf ediyorum.

ÖZET

Yazar : İmran ÇAĞLAYAN

Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi

Ana Bilim Dalı : Temel Eğitim

Bilim Dalı : Okul Öncesi Eğitimi

Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi

Sayfa Sayısı : xv+ 135

Mezuniyet Tarihi : 10/02/2022

Tez : Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kültürel Çeşitliliğe Dair Bakış Açıları: Etnografik Bir Durum Çalışması

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜREL ÇEŞİTLİLİĞE DAİR BAKIŞ AÇILARI: ETNOGRAFİK BİR DURUM ÇALIŞMASI

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamındaki kültürel çeşitliliğe yönelik bakış açılarının incelenmesine ve kültürel farklılıkları ele almak için kullandıkları öğretim stratejilerinin ve tekniklerinin belirlenmesine odaklanmıştır. Bu amaçla, devlet, özel ve uluslararası okul öncesi kurumlarında öğretmenlik yapan ve sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi ya da öğrencileri bulunan okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf içi kültürel çeşitliliğe yönelik bakış açılarını açıklamak ve buna ek olarak, öğretmenlerin kültürel çeşitlilik konusundaki görüşlerinin sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını anlamak amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, nitel araştırma yöntemlerinden etnografik durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmacı, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ve Bursa'da üç farklı kurum ve üç farklı sınıfta dört ay boyunca veri toplamıştır. Mevcut araştırma

verilerini görüşmeler, gözlemler ve dokümanlar oluşturmaktadır. Toplanan veriler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre; katılımcı üç öğretmenin, kültürel çeşitliliği farklı düzeylerde algıladıkları görülmüştür. Özellikle etnik çeşitliliğin nispeten yeni bir olgu olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin sınıflarında değişen demografik özelliklerin farkında olmadıkları ve kültürel çeşitliliğe yönelik sınırlı bakış açısına sahip oldukları anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe yönelik bakış açısı ile sınıf içi uygulamaları arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Son olarak, katılımcı öğretmenlerin aile geçmişleri ve akademik geçmişlerinin sınıftaki çeşitliliği etkili bir şekilde kabul etme ve destekleme yetenekleri üzerinde önemli bir rolü olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, kültürel çeşitlilik, kültüre duyarlı eğitim, öğretmenlerin bakış açısı

ABSTRACT

Author : İmran ÇAĞLAYAN

University : Bursa Uludağ University

Field : Department of Primary Education

Branch : Preschool Education

Degree Awarded : Master

Page Number : xv+ 135

Degree Date : 10/02/2022

Thesis : Preschool Teachers' Perspective On Cultural Diversity: An Ethnographic Case Study

Supervisor **:** Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

Preschool Teachers' Perspective On Cultural Diversity: An Ethnographic Case Study

This study aims to examine preschool teachers' perspectives on cultural diversity in the classroom and focused on identifying the teaching strategies and techniques they use to address cultural differences. For this purpose, this study aims to explain the perspectives of teachers who teach in public, private and international pre-school institutions and have foreign student or students in their class, on cultural diversity in the classroom and in addition, it is aimed to understand how teachers' views on cultural diversity are reflected in classroom practices.

For the purpose of the research, ethnographic case study, one of the qualitative research methods, was used. The researcher collected data for four months in three different institutions and three different classes in Istanbul and Bursa in the 2020-2021 academic year.

Existing research data consists of interviews, observations and documents. The collected data were analyzed using content analysis, one of the qualitative data analysis methods.

According to the findings; It was seen that three participating teachers perceived cultural diversity at different levels. It has been understood that teachers working in schools where ethnic diversity is a relatively new phenomenon are not aware of the changing demographics in their classrooms and have a limited perspective on cultural diversity. In addition, it has been observed that there is a strong relationship between teachers' perspectives on cultural diversity and their classroom practices. Finally, it is possible to say that the family and academic backgrounds of the participating teachers have an important role on their ability to accept and support diversity in the classroom effectively.

Key Words: early childhood education, cultural diversity, culturally responsive teaching, teachers' perspectives

İçindekiler

TEŞEKKÜR iv

ÖZET vi

ABSTRACT viii

Tablolar Listesi xiii

Şekiller Listesi xiv

Fotoğraflar Listesi xv

1. Bölüm Giriş 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 3

1.3. Problem Cümlesi 4

1.4. Araştırmanın Önemi 4

1.5. Varsayımlar 5

1.6. Sınırlılıklar 5

1.7. Tanımlar 5

2. Bölüm Literatür 7

2.1. Kültür ve Öğrenme 7

2.2. Kültür ve Kimlik 9

2.2. Kültürel Çeşitlilik 12

2.3. Kültürel Çeşitliliğin, Sınıf Ortamına Yansımaları 13

2.5. Okul Öncesi Dönemde Kültürel Farklılıkların Anlaşılması ve Öğretmen Tutumları 17

2.6. Kültürel Çeşitliliği Yönetme Yolları 21

3. Bölüm Yöntem 37

3.1. Araştırmanın Felsefi Alt Yapısı 37

3.2. Araştırma Modeli 38

3.3. Katılımcıların Belirlenmesi 39

3.4. Verilerin Toplanması 45

3.5. Araştırmacının Rolü 49

3.6. Geçerlilik ve Güvenirlik 52

3.7. Verilerin Analizi 55

4. Bölüm Bulgular 58

4.1. Öğretmenlerin Kültürel Çeşitliliğe Yönelik Bakış Açıları 58

4.2. Öğretmenlerin Sınıftaki Çeşitliliği Yönetme Yolları 70

4.3. Öğretmenlerin Kültürel Çeşitliliğe Yönelik Görüşleri ve Uygulamalarının Başlıca Kaynakları 97

5.Bölüm Sonuç, Tartışma ve Öneriler 104

5.1. Sonuç ve Tartışma 104

5.1.1. Sınıfında farklı ülke kültüründen öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kültürel çeşitliliğe yönelik bakış açıları nasıldır? 104

5.1.2. Sınıfında farklı ülke kültüründen öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenleri, kültürel açıdan farklı öğrenci ihtiyaçlarını yönetmek için hangi stratejileri kullanmaktadır? 108

5.2. Öneriler 114

Kaynakça..... 116

EKLER..... 131

Tablolar Listesi

Tablo *Sayfa*

1 *Katılımcılara yönelik bilgiler* 41

2 *Nitel araştırmaların inandırıcılığı için kullanılan yöntemler* 53

3 *Örnek veri analiz tablosu* 56

Şekiller Listesi

Şekil *Sayfa*

1 *Kültürel kimlik*.....10

2 *Kültürü aktaran sosyalleştirici araçlar*.....11

3 *Kültürlerarası duyarlılık gelişim modeli*.....22

4 *Çokkültürlü eğitimin boyutları*.....28

5 *Araştırmanın genel çerçevesi*.....39

6 *Araştırma yöntemine genel bakış*.....57

7 *Öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe dair bakış açıları*.....102

Fotoğraflar Listesi

Fotoğraf *Sayfa*

1 *Azra'nın Boyama Sayfası* 66

2 *Cyril'in boyama sayfası* 67

3 *Anya Öğretmen'in s ...ınıfındaki öğrencilerin otoportre çalışmalarından örnekler* 70

4 *Anya Öğretmen'in sınıfında bulunan, çeşitli grupların temsil edildiği kitap örneği* 87

5 *Anya Öğretmen'in sınıfında bulunan, farklı dil gruplarının olduğunu anlatan kitap örneği* 88

1. Bölüm

Giriş

Bu bölümde ilgili literatür taranarak problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Hızla gelişen ve değişen dünyada insanlar sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal açıdan sürekli değişime maruz kalmaktadır. Teknolojinin gelişmesi, bilgiye ulaşmanın kolaylaşması, farklı insanlarla sınırsız, hızlı bir şekilde iletişimde bulunulması bireylerin, ülkelerin sınırlarını aşacak biçimde dolaşımına olanak sağlamakta ve göç kavramına ivme kazandırmaktadır. Ekonomik, toplumsal ya da siyasal nedenlerden kaynaklanan göç olayları zorunlu veya gönüllü bir biçimde, ülke sınırları içinde ya da farklı ülkeler arasında gerçekleşmektedir (Aksoy, 2012). Yaşanan bu zorunlu ve isteğe bağlı göçlerin artması farklı kültürlerin bir arada yaşamasına ve özellikle günümüzde benzeri görülmemiş kültürlerarası alışverişe neden olmaktadır.

Ülkemiz ise bulunduğu stratejik ve jeopolitik konumu nedeni ile farklı kültürleri içinde barındırmakta ve büyük göçlere maruz kalmaktadır. “Uluslararası göç sistemi içerisinde uzun yıllar göç veren bir ülke ya da düzensiz göçler için bir geçiş ülkesi olarak bilinen Türkiye, 2000’li yıllarla birlikte farklı ülkelerden kaynaklanan göç dalgaları sonucunda, giderek çeşitlenen bir göçmen nüfusa sahip hâle gelmiştir” (Yakar & Südaş, 2019, s. 131).

Özellikle son yıllarda komşu ülkelerde yaşanan savaşlar ve bu nedenle meydana gelen köklü değişiklikler binlerce insanın yaşadıkları vatanlarından ayrılmalarına ve ülkemize göç etmelerine sebep olmaktadır (*Göç ve Eğitim*, n.d., s. 11). Göçler yoluyla yabancı nüfusun ülkemizde daha önce hiç olmadığı kadar artan görünürlüğü, beraberinde sosyokültürel etkileşimi ve yeni deneyimleri getirmektedir. Bu nedenle, 21. yüzyılda çeşitlilik olgusu

dünyada ve ülkemizde çok önemli bir konu hâline gelmiştir (Nayır, 2020). Çeşitlilik olgusunun temelinde bulunan farklılıklar, etnik köken, milliyet, sosyoekonomik düzey, cinsiyet, din, dil, özel gereksinim ve kültür gibi, bireylerin kendilerini tanımlayabileceği ve başkalarını kategorize edebileceği bu yollar toplumun ekonomi, siyaset, eğitim gibi birçok farklı alanına yansımakta (Nohl, 2009) ve bu durum toplumda yeni talepler meydana getirmektedir.

Göç, küreselleşme ve hareketlilik süreçleri, farklı kültürel gerçekliklerin aynı fiziksel bağlamda -örneğin okullarda- bir arada yaşamasını üretir (Muñiz, 2020). Farklı kültürel özelliklerin birlikteliğinin yer aldığı ilk sosyal ortamlardan biri olan okullara yansıyan kültürel çeşitlilik (Dilmen & Öğüt, 2010, s. 237) eğitimcilere yönelik de yeni talepler yaratmaktadır. Farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıf ortamları giderek artmakta ve sınıflar daha heterojen bir yapıya sahip olmaktadır. Bugün herhangi bir okul ziyaret edildiğinde, sınıfların dilsel, sosyal, ekonomik, kültürel ve fiziksel olarak birbirinden farklı, sayısız öğrenci ile çeşitlilik gösterdiği görülmektedir (Kimani-Oluoch, 2000). Kültürel çeşitliliğe yanıt vermek, eğitim uygulamaları için günümüzün en önemli konularından biridir, çünkü öğretmenler çeşitli etnik kökenlerden, milletlerden, aile yapılarından, öğrenme tarzlarından, sosyoekonomik sınıflardan ve dil geleneklerinden oluşan sınıflarla karşılaşmaktadır (Chen & Goldring, 1992; Lorenzo, 1997). İlerleyen yıllarda ise sosyal ve kültürel hareketliliğin hem küresel hem de yerel olarak artması muhtemel olduğundan, öğretmenler daha fazla kültürel çeşitlilik ile karşılaşacaklardır (Wringe, 2015).

Ancak yapılan çalışmalar, sınıf çeşitliliği arttıkça öğretim uygulamalarının değişmeden kalma eğiliminde olduğunu göstermektedir (Aaronsohn, Carter & Howell, 1995; Hansman & Smith, 1997). Ne yazık ki, daha önceki birçok çalışma, öğretmenlerin çoğunun kültürel ve dilsel olarak farklı öğrencilere hizmet vermeye hazır olmadığını göstermiştir (Gay, 2002; Irvine, 2003; Ladson-Billings, 1995; Sleeter, 2001; Terrill & Mark, 2000). Gay (2002),

farklı kültürden öğrencileri olan öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik uygun eğitim ortamı oluşturmak noktasında yetersiz kaldıklarını belirtmekte, Sleeter (2001) ise, uygulamadaki öğretmenlerin çoğunun çokkültürlü bir ortamda hiçbir öğretim deneyimine sahip olmadığına ve çeşitli öğrenciler hakkında basmakalıp inançlara sahip olduğuna işaret etmektedir.

Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin kültürel olarak heterojen sınıflarda tüm öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerini destekleyebilecek eğitim ve öğretimi gerçekleştirmesinin günümüz eğitim sisteminde oluşan en büyük ihtiyaçlardan biri olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki her çocuğun kültürel geçmişini dikkate alarak eğitim uygulamalarına yansıtmaları ve geliştirmeleri için öncelikle öğretmenlerin kültürel çeşitlilik konusundaki bakış açılarını anlamak önem teşkil etmektedir (Cardona, 2005; Garmon, 2004; Lin, Pohan & Aguilar, 2001; Sleeter, 2001).

Kültürel olarak duyarlı öğretimi kavramsal çerçevenin bir parçası olarak benimseyen bu çalışma, farklı ülke kültüründen gelen öğrenci ya da öğrencilere sahip okul öncesi öğretmenlerinin kültürel çeşitlilik ve kültürlerarası eğitim anlayışlarını derinlemesine araştırarak, hangi stratejileri kullandıklarını keşfederek mevcut literatüre katkıda bulunmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ülkemizde farklı türdeki okullarda eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin kültürel çeşitliliğe dair bakış açılarını ve uygulamalarını belirlemeye çalışmaktır. Bu amaçla, bu araştırma; devlet, özel ve uluslararası okul öncesi kurumlarında öğretmenlik yapan ve sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi ya da öğrencileri bulunan öğretmenlerin, sınıf içi kültürel çeşitliliğe yönelik bakış açılarını açıklamak ve buna ek olarak, öğretmenlerin kültürel çeşitlilik konusundaki görüşlerinin sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını anlamak amaçlanmıştır.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırma, Türkiye'de üç farklı okul türü olan; devlet okulu, özel okul ve uluslararası okullarda görev yapan üç okul öncesi öğretmeninin farklı kültürlerden gelen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf ortamındaki kültürel çeşitlilik hakkındaki görüşlerini ve bu doğrultudaki sınıf içi uygulamalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, bu araştırmada aşağıda yer alan sorulara yanıtlar aranmaktadır:

1) Sınıfında farklı ülke kültüründen öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kültürel çeşitliliğe yönelik bakış açıları nasıldır?

2) Sınıfında farklı ülke kültüründen öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenleri, kültürel açıdan farklı öğrenci ihtiyaçlarını yönetmek için hangi stratejileri kullanmaktadırlar?

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin sınıftaki, kültürel olarak farklı öğrencilere yönelik algıları ve eğilimleri; öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri, etnik kökenleri, dilleri ve dinleri ne olursa olsun öğrencileri eğitmek, motive etmek ve eğitimde fark yaratmak için önemli bir unsurdur. Bu algılar ve tutumlar, öğretmenlerin beklentilerini ve bu öğrencilere yönelik davranışlarını etkiler (Roux, 2001). Öğretmenlerin sınıfındaki kültürel çeşitlilik, kültürel olarak farklı öğrencilerle çalışma konusundaki görüşlerini ve uygulamalarını öğrenmek eğitim ortamında sınıf çeşitliliği ve kültürel çeşitlilik anlayışlarını aydınlatmanın önemli bir yoludur. Başbay ve Bektaş (2009), Türkiye'de öğretmenlerin kültüre duyarlılık yeterliklerine ilişkin yeterli sayıda çalışma olmadığını belirtmiştir. Özellikle öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe yönelik farkındalık, bilgi ve becerilerinin ortaya konulabilmesi için farklı bakış açılarıyla ele alınan ve farklı araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmaların yürütülmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Bu alandaki araştırmaların azlığı göz önüne alındığında, bu çalışmanın ana odak noktası, devlet okulu, özel okul ve uluslararası okul türlerinde görev yapmakta olan üç

okul öncesi öğretmeninin kültürel çeşitlilik anlayışları ve uygulamalarının anlaşılmasıdır. Bu nedenle bu araştırmanın alanyazındaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada, araştırma kapsamına alınan katılımcı üç öğretmenin yapılan gözlemler ve görüşmeler sırasında görüşlerini ve uygulamalarını içtenlikle yansıttıkları varsayımı kabul edilmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

1) Bu çalışmada ele alınan çeşitlilik; milliyet, dil ve etnik köken ile sınırlıdır. Buna göre, bu çalışmadaki katılımcılar en fazla iki yıldır Türkiye'de bulunan yabancı uyruklu öğrencilere sahip öğretmenlerle sınırlıdır.

2) Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel çeşitliliğe yönelik tutum ve uygulamaları, bu üç durum çalışması (devlet okulu, özel okul ve uluslararası okul) ile sınırlıdır.

3) Diğer bir sınırlama ise zaman yönündedir. Etnografik durum çalışması olarak sahada iki dönem araştırma yapılması planlanan bu çalışmada, Covid-19 pandemisi nedeniyle veri toplama süreci bir dönem ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Kültür: Bilgileri, paylaşılan inanışları, sanatı, ahlakı, hukuku, töreleri ve kişinin toplumun bir üyesi olarak edindiği alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir bütündür (Cuche, 2004, s.16).

Kültürel Çeşitlilik: Çeşitlilik terimi, insan grupları arasında var olduğu düşünülen farklılıkları (etnik, kültürel, dilsel, fiziksel vb.) belirtmek için kullanılmıştır. Kültürel çeşitlilik, alt kültürlerin birey ve grup kimlikleri arasındaki farklılıkları ifade edebileceği gibi etnik köken, din, dil, ırk gibi daha belirgin farklılıkları da kapsamaktadır (Nayır, 2020).

Kültüre Duyarlı Eğitim: Kültürel değerlere duyarlı öğretim etnik olarak farklı öğrencilerin kültürel bilgisini, geçmiş yaşantılarını, referans çerçevesini ve performans

şekillerini dikkate alarak öğrenme etkilerini öğrencilerle daha ilişkili ve onlar için daha etkili hâle getirme çabası olarak tanımlanabilir (Gay, 2014, s.45).

Çokkültürlülük: Farklı kültürel geçmişlere sahip insanların etkileşimlerine rehberlik eden ve algılarını, inançlarını, tutumlarını ve davranışlarını etkileyen bir ilke, bir yaklaşım veya bir dizi davranış kurallarıdır.

Çokkültürlü Eğitim: Çokkültürlü eğitim; fikir ya da kavram, eğitimsel bir reform hareketi ve bir süreçtir. Temel amacı çeşitli ırksal, etnik, sosyal sınıf ve kültürel gruplardan gelen öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratmak olan bir çalışma alanı ve gelişmekte olan bir disiplindir (Banks, 2013, s.55).

2. Bölüm

Literatür

Bu bölümde, öğretmenlerin sınıflarındaki kültürel çeşitliliği nasıl algıladıklarını anlamak için öncelikle kültür ve öğrenme ilişkisi, kültürel kimlik ve kültürel çeşitlilik kavramları sunulmakta; kültürün ve kültürel çeşitliliğin öğretme ve öğrenme üzerindeki yansımaları incelenmektedir. Daha sonra, kültürel çeşitlilik olgusundan yola çıkarak geliştirilen kültürlerarası duyarlılık, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitim üzerine yapılan araştırmaların bir incelemesi sunulmaktadır.

2.1. Kültür ve Öğrenme

Kültür, eğitim ve sosyal bilimler alanında en çok tartışılan ama en az anlaşılan kavramlardan biridir (Ikpeze, 2015). Antropologlar kültür kavramını uzun yıllardır incelemiş ve bilimsel bir kavram olarak kültürün icadı 19. yüzyıl sonlarında geliştirilmiştir (Doytcheva, 2009; Haviland, 2002). Kültür kavramına yönelik kesin bir tanımdan söz etmenin güç olduğu bilinmekle beraber, Kroeber ve Kluckhohn bu kavrama yönelik yaptıkları alanyazın taramasında 160'ın üzerinde tanıma ulaşmışlardır (Berelson, 1964).

Kültür; antropoloji, sosyoloji, psikoloji, eğitim ve sağlık dâhil olmak üzere pek çok farklı disiplin tarafından incelenmektedir. Antropolog Clifford Geertz (1973), kültürü "sembollerde vücut bulan, tarihsel olarak aktarılan bir anlamlar örüntüsü" olarak ifade ederken (s. 89), Edward Taylor, normatif olmayan, etimolojik anlamıyla kültürü "bilgileri, inanışları, hukuku, ahlakı, sanatı, töreleri ve toplumun bir üyesi olarak kişinin edindiği alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir bütün" olarak ifade etmektedir (Cuche, 2004). Kültürel antropoloji üzerine çalışan Haviland (2002), kültürün bir toplumun paylaştığı ve diğer üyelerine yaydığı algı, görüş ve değerler olduğunu belirtmektedir (s. 103). Sosyolog Margaret Mead, kültürü tabiatın dışında bir toplumun hayatına şekil veren maddi ve manevi her şey olarak ifade ederken (Ocak, 2004, s. 11), Eğitimci Ladson-Billings (2006) ise kısaca

normalleştirilmiş ve düzenlenmiş öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlamaktadır. Geçmişten günümüze kültür kavramına yönelik farklı tanımlamalardan yola çıkarak, bireyin başkalarıyla etkileşime girmesi ile sürekli evrilen ve gelişen kültür dinamik, karmaşık, öğrenilmiş bir yaşam biçimini ifade etmektedir.

Kültür, insan yaşamının büyük bir parçası hâline geldiğinden algılarımızı ve yaşamımızı nasıl düzenlediğine dair farkındalığımızı kaybederiz (Foster, Lewis & Onafowora, 2003; Rogoff & Morelli, 1989). Spindler'e (1999) göre, "günlük aktivitelerimiz inanç ve tutumlarımızın her boyutuna nüfuz eden gizli kültürel anlayışların (veya gizli varsayımların) dolaylı bir ifadesidir". Çoğu zaman insan bilinçli bir şekilde farkında olmasa da, içinde bulunduğu kültür nasıl düşündüğünü ve davrandığını etkilemekle birlikte nasıl öğrendiğini ve öğrettiğini de etkiler. Kültür, eğitim sisteminin yapılandırılmasında ve sistemin tüm ögeleri üzerinde bir etkiye sahiptir (Nayır, 2020). Erickson'a (2010) göre,

> Bir bakıma, eğitimdeki her şey kültürle-onun edinimi, aktarımı ve icadı ile ilgilidir. Kültür, soluduğumuz hava gibi içimizde ve her yerdedir. Kapsamı ve dağılımı itibarıyla kültür kişisel, ailevi, toplumsal, kurumsal ve küreseldir. Onu öğrendikçe ve günlük hayatta kullandıkça alışkanlık hâline gelir. Kültürü kullandığımız kadar onun yapısı ve özellikleri hakkında düşünmeyiz, tıpkı kullandığımız herhangi bir tanıdık araç hakkında derinlemesine düşünmediğimiz gibi (s. 35).

Kültür, öğretmen ve öğrencilerin nasıl düşündüğünü, inandığını ve davrandığını etkileyen temel bir kavramdır. Öğretmen ve öğrenciler için öğretme, öğrenme, iletişim ve etkileşim kurma biçimleri, doğrudan kendi birincil kültürlerinde deneyimlenen değerler ile bağlantılıdır (Taylor & Sobel, 2011). Öğrenme sürecinin herhangi bir anında, öğrenciler üç farklı ve iç içe geçmiş kültürel bağlamda yer alırlar (Nuthall, 2005):

> 1- Öğretmenler tarafından yönetilen faaliyet rutinleri ve kuralların görünür kültürel bağlamı.

2- Akran ilişkileri ve etkileşimlerinin büyük ölçüde gizli ancak güçlü kültürel bağlamı.

3- Bireysel olarak öğrencilerin aile ve mahalle geçmişlerinden sınıfa getirdiği inanç, tutum ve bilginin kişisel kültürel bağlamı.

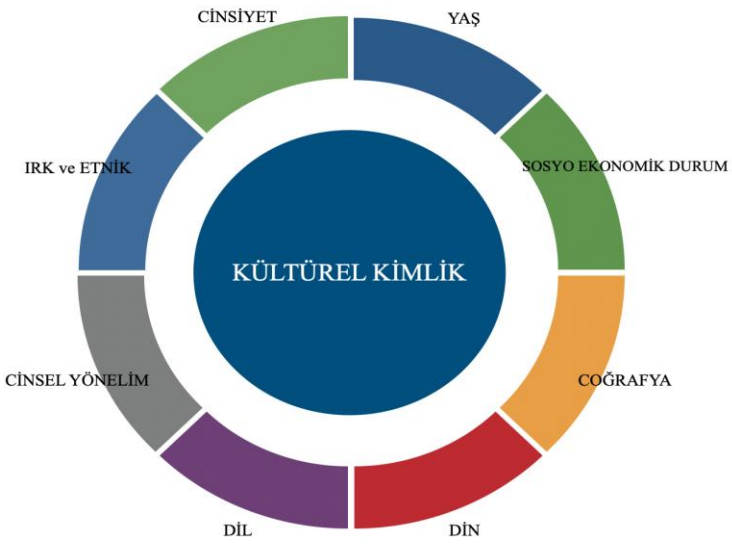
Tüm öğretme ve öğrenmenin kültürel olduğunu ve kültürel faktörlerin, kategorize edilebilecekleri herhangi bir etiket veya alt gruptan bağımsız olarak tüm öğrenciler için önemli bir faktör olduğunu söylemek mümkündür (Rueda & Stillman, 2012, s. 250). Bu nedenle, eğitimin sosyokültürel bir süreç olduğu bilinmekle birlikte eğitim sürecinin etkili bir şekilde anlaşılması ve kontrol edilebilmesi için kültürün insan yaşamındaki rolünün incelenmesi önem taşımaktadır (Pai, Adler & Shadiow, 2006; akt. Gay, 2014).

2.2. Kültür ve Kimlik

Kültür ve kimlik çoğu zaman iç içe geçmiş iki terimdir. Kimlik bir kişinin, bir halkın ve bir toplumun kendini nasıl gördüğünü, tarih ve toplum süreçlerinde kendini nasıl konumlandırdığını açıklayan, önemli bir kavramdır (Alver & Doğan, 2018). "Kültürel kimlik bireyin kendisini millet, etnik, ırk, cinsiyet ve din gibi çeşitli kültürel kategorilerden oluşan belirli bir grup ile tanımlaması veya ona ait olduğunu hissetmesi anlamına gelmektedir" (Çetinkaya, (n.d)). Şekil 1'de kültürel kimliği oluşturan kültürel kategoriler yer almaktadır.

Şekil 1

Kültürel kimlik



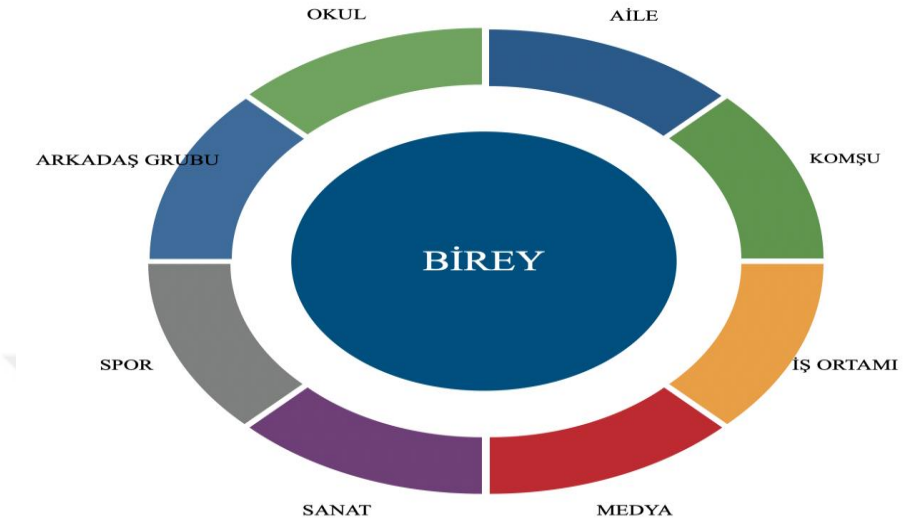
Kaynak: Cushner, McClelland & Safford (2009).

Şekil 1'de görüldüğü gibi kültürel kimliğimiz, yaş, cinsiyet, ırk ve etnik, cinsel yönelim, dil, din, coğrafya ve sosyo-ekonomik durum gibi üyeliğimizin bir parçası olarak öğrenilen özelliklere ve değerlere dayanmaktadır. Ait olduğumuz grupların her biri, kendilerini o grubun üyesi olarak tanımlayan herkes arasında paylaşılan, ayırt edilebilir kültürel kalıpları içerir. Genel olarak egemen kültürün pek çok özelliğini paylaşmamıza rağmen, ait olduğumuz farklı grupların karakteristiği olan gelenekleri, söylem kalıplarını, öğrenme yollarını, değerleri ve davranışları da öğreniriz (Johnson & Musial, 2005). İnsanların kolektif yaşantılarıyla ortaya çıkan ve öğrenilen bu kültürel kimlikler bireylerin birbirleri ile ilişki kurmasına veya kendilerini birbirlerinden ayırmalarına neden olmaktadır (Lynn, 2019).

Kültürel kimliğimizi oluşturan belirli bilgi, beceri ve değerler kültürel kimliğin kaynaklarına aracılık eden çeşitli sosyalleştirme araçları vasıtasıyla edinilmektedir. Şekil 2'de kültürü aktaran bu sosyalleştirici araçlar yer almaktadır.

Şekil 2

Kültürü aktaran sosyalleştirici araçlar



Kaynak: Cushner, McClelland & Safford (2009).

Şekil 2'de görüldüğü gibi, bir kişinin ırk, sosyal sınıf, cinsiyet, engellilik, yaş ve benzeri konulardaki anlayışları kısmen sosyalleştikleri ortamlar olan aile, okul, akran grupları, iş yerleri, ibadethaneler ve topluluklar tarafından şekillenmektedir. Bir kültürün veya grubun tüm üyeleri aynı özellikleri paylaşıyormuş gibi davrandığımızda klişeler ve ön yargılar ortaya çıkmaktadır (Banett, 1998). Kültürel kimlikleri oluşturan ırk, dil, cinsiyet vb. evrensel olmasına ve tüm kültürlerde görülmesine rağmen, bunları aktaran aile, okul, medya vb. sosyalleşme araçları ile bir kültürden diğerine önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Bu nedenle, farklı kültürlerdeki bireyler çok farklı dünya görüşleri geliştirebilmekte ve bu durum çeşitliliği meydana getirmektedir. Homi Bhabha'ya göre, kültürün sosyalleşme araçları ile geliştiğini, farklı kültürlerle etkileşime girdiğini ve böylelikle asıl kültürün anlamının oluştuğunu, kültürlerin kendi içinde de homojen olmadığını, farklı kültürel toplulukların kendi içlerinde farklılaşabileceğini ve çeşitlilik gösterebileceğini kabul etmek gerekmektedir (akt.

Ang, 2010). Bu nedenle, günümüzde çeşitlilik olgusu hem yerli nüfus hem de ülkeye yeni gelen gruplar için dikkat çekmektedir.

2.2. Kültürel Çeşitlilik

Kültürel kimlik bağlamında değinilen çeşitlilik olgusunun doğal bir tezahürü olarak aynı kültürler içerisindeki alt kültürlerde, birey ve grupların kültürel ögelere göre kendilerini tanımlamalarında da önemli farklılıklar bulunmaktadır (Nayır, 2020, s. 12). Bu bağlamda, kültürel çeşitlilik; alt kültürlerin, birey ve grup kimlikleri arasındaki kültürel farklılıkların oluşturduğu çeşitlilik olarak tanımlanabilir. Nayır'a (2020) göre, kültürel çeşitlilik "bireylerin düşünce ve davranış biçimlerini etkileyen ırk, etnik köken, cinsiyet, fiziksel yetenekler, cinsel yönelim, yaş, din, sosyal sınıf, bölgesel farklılıklar ve diğer birçok boyutu içeren bir kavramdır." Artan küreselleşme ve göç ile birlikte kültürel çeşitlilik olgusu daha önemli bir konu hâline gelmiş bulunmaktadır.

2.2.3. Kültürel çeşitlilik ve göç. Giderek çeşitlenen küresel dünya ve ulusal sınırların geçirgenliği çerçevesinde toplumlar, kültürel çeşitlilik açısından hızla zenginleşmektir. Günümüzde, "500'den fazla etnisite" vardır ve devletlerin %10'undan daha azı kültürel olarak homojendir (Doytcheva, 2009). 2019 yılında, doğdukları ülkeden başka bir ülkede yaşadıkları tahmin edilen kişilerin toplam sayısı 272 milyon olarak kaydedilmiştir (IOM, 2020). Dünya çapında 82,4 milyon insanın zorunlu göç yaşadığı ve bunların 35 milyonunun (%42) 18 yaşın altındaki çocuklar olduğu tahmin edilmektedir (UNHCR, 2021). Küreselleşme ve artan göçle birlikte toplumlar çeşitliliğin arttığı, çokkültürlü bir yapı hâline gelmiştir. Ağırlıklı olarak, göç ve küreselleşme kavramları ile birlikte kültürel çeşitlilik, günümüz devletlerinin karşılaştığı bir olgu hâline gelmiştir.

Konum olarak stratejik bir noktada bulunan ülkemiz ise geçmişten günümüze pek çok medeniyete, kültüre ev sahipliği yapmış ve bunun yanı sıra, bulunduğu coğrafi konum itibarıyla göç rotaları için merkezî bir konum hâline gelmiştir. Bu merkezî konumuyla

1980'lere kadar *transit* bir ülke olan Türkiye, 1980'lerden sonra ulusal ve uluslararası gelişmelerin de etkisiyle *hedef* ülke olmuştur (Adıgüzel, 2020; GİGM, 2017). Günümüzde özellikle ülkemiz, Suriye ve Irak gibi sınır devletlerinde devam eden çatışmalar nedeniyle binlerce mülteciye kapılarını açmıştır. Uluslararası Göç Örgütü'nün (IOM) 2020 Dünya Göç Raporu analizine göre, 2018 yılında Türkiye, çoğunluğu Suriyeliler (3,6 milyonun üzerinde) olmak üzere 3,7 milyon mülteci ile dünyanın en büyük ev sahibi ülkesi olmuştur. Küreselleşmenin etkisiyle hızlanan uluslararası göçler Türkiye'de sürekli devinim hâlinde olan, çok boyutlu bir mesele hâline gelmektedir. Yaşanan göç olayları ve ülkemizin kendine özgü çokkültürlü yapısı, çeşitliliği daha görünür hâle getirmekte ve bu duruma yönelik, insanlar farklı tepkiler geliştirmektedir.

2.3. Kültürel Çeşitliliğin, Sınıf Ortamına Yansımaları

Artan bu kültürel çeşitlilik, birçok alanda olduğu gibi eğitim sisteminde de farklı yansımalara yol açarak (Köşker & Erdoğan, 2019) okul ve sınıflardaki öğrenci popülasyonunda değişiklik oluşturmaktadır. Avrupa Toplulukları Komisyonu (2008), 21. yüzyıl için hazırlanan okullar raporunda bu artan çeşitliliği ve her sınıfın çeşitlilik açısından zenginleştiğini belirtmektedir. Sınıflardaki kültürel çeşitlilik birçok ırktan, cinsiyetten, dilden, dinden, sosyoekonomik düzeyden, etnik köken ve kültürden gelen öğrenciyi kapsamakta ve bu öğrenciler ilk sosyal ortamları olan okullarda buluşmaktadır.

Kültürel çeşitliliğin eğitim ortamında her geçen gün daha görünür olması eğitim kurumları ve öğrenciler için yeni fırsatlar yaratmaktadır (Phillips & Nancy,1994). Eğitimde kültürel ve etnik çeşitlilikteki artış, insani gelişmeyi, büyümeyi ve yaratıcılığı teşvik etme potansiyeline sahiptir (UNESCO, 2009). Kültürel çeşitlilik; eleştirel düşünme, problem çözme, biliş ve liderlik gibi becerileri geliştirmektedir (Hurtado, 2001; Moss, 2018; Robinson & Jones-Diaz Luo 2005) ve aynı zamanda akademik öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir (Terenzini ve diğerleri, 2001). Olumlu bir kültürel çeşitlilik ortamını deneyimleyen

öğrenciler, başkalarının bakış açılarını anlamaya, daha fazla empati kurmaya yönelmekte, kültürlerarası yeterlilik ve demokratik ideallere daha fazla ilgi göstermektedir (Gurin ve diğerleri, 2002; Luo & Jamieson Drake, 2013; Paredes-Collins, 2013).

Aynı zamanda sınıf ortamındaki kültürel çeşitlilik yeni zorlukları da beraberinde getirmektedir (Civitillo, Juang & Schachner, 2018). Özellikle eğitim ortamına farklı ülke kültüründen katılan öğrenciler yeni bir dil öğrenmek, ev sahibi ülkenin kültürüne ve sosyal yapısına uyum sağlamak ve tanıdık olmayan bir okul sistemine dâhil olmak gibi pek çok sorunla karşılaşmaktadır (OECD, 2010).

Kültürel çeşitlilik açısından zengin olan sınıflarda, bu öğrencilerin öğrenme tarzlarındaki farklılıklar, öğrencilerin geçmiş deneyimleri ile bilgiyi nasıl edindikleri ve inşa ettikleri gibi, kültürün öğrenme üzerindeki etkisi çoğu zaman göz ardı edilmekte ve öğretmenler tarafından yönetilmesi zor olan ihtiyaçlar arasında yer almaktadır.

Bazı öğrencilerin kültürel geçmişleri ve farklılıkları öğretmen inanç ve uygulamalarında, eğitim materyallerinde, genel müfredat varsayımlarında tanınmadığından sosyal eşitsizlikler eğitim uygulamaları yoluyla korunabilmektedir (Aguado, Ballesteros & Malik, 2003). Çiftçi ve Aydın'a (2019) göre, ülkemizde baskın kültüre göre oluşturulmuş eğitim sistemi ve eğitim programlarına dayanan, temel olarak baskın kültür deneyimlerine odaklanılmakta ve diğer etnik, kültürel, dilsel ve dinî grupların kültürel deneyimleri yok sayılmaktadır. Bu nedenle, çok sayıda farklı ırksal, etnik, dilsel, dinsel ve kültürel grubun farklılıklarından dolayı kültürel haklar anlamında çeşitli adalet sorunları yaşanmaktadır (Damgacı & Aydın, 2013).

Bunun yanı sıra, okulların kültürel açıdan zenginleşmesi eğitimciler ve öğrenciler arasındaki ve öğrencilerin akranları arasındaki karşılıklı anlayış ve kabulünü otomatik olarak sağlamamaktadır (Meier & Hartell, 2009). Bu durum, eğitim ortamında gerilim ve ön yargının artmasına yol açabilir. Eğitim ortamındaki ön yargı veya ayrımcılık, yabancı uyruklu

öğrenciler arasında düşük okul başarısının önemli nedenlerinden biridir (Ogbu & Simons, 1998).

Bu ve benzeri sorunların üstesinden gelebilmenin, farklı kültürleri topluma entegre etmenin ve toplumsal uyumu sağlamanın en önemli yollarından birinin eğitim olduğu görülmektedir (Köşker & Erdoğan, 2019). Eğitimin en önemli amaçlarından biri, bireylere birbiri ile uyumlu bir şekilde bir arada yaşama becerisi kazandırmak (Nayır, 2020) ve kültürel kimliklerin rahatça ifade edildiği, güvenli sınıflar oluşturabilmektir (Colombo, 2006). Sınıf çeşitliliğine duyarlı eğitim, özellikle eğitimin her düzeyinde tüm ırklardan ve kültürlerden öğrenciler için daha eşitlikçi ve adil olunması gerektiği önermesine dayanmaktadır.

Okulların toplumda sosyal bütünleşmenin sağlanmasında, farklılıkların ayrılık nedeni değil zenginlik olarak algılanmasında ve bu görüşün toplumda yaygınlaştırılmasında önemli bir işlevi bulunmaktadır (Arslan & Rată, 2013). Olumlu bir kültürel çeşitlilik iklimi okula aidiyet duygusunu artırmakla birlikte öğrencilerin akademik başarısını da desteklemektedir (Cook ve diğerleri, 2012; Juang & Schachner, 2020).

2.4.1. Kültürel çeşitliliğe yönelik öğretmen tutumları. Eğitim kurumlarında artan kültürel çeşitlilik, eğitimcilerin farklı kültürlere, dillere ve geçmişlere sahip öğrencilerinin akademik ve sosyal açıdan desteklenmelerini zorunlu kılmaktadır (Meier & Hartell, 2009). Dünyanın dört bir yanındaki sınıfların kültürel olarak daha çeşitli hâle gelmesi eğitimdeki tüm paydaşlar için önem teşkil etse de öğrencilerin sosyal ve akademik başarılarını desteklemekle sorumlu olan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Esposito ve Swain'e (2009) göre, kültürel olarak ilgili öğretmenler ve onların pedagojik uygulamaları, kültürel ve etnik olarak çeşitli öğrenciler üzerinde hem akademik hem de sosyal olarak olumlu etkilere sahiptir (s. 39). Öğretmenlerin, eğitimde kültür ve kültürel çeşitlilik unsurlarını anlaması, kabul etmesi ve bunlarla ilgili bilgileri sınıf ortamında

adil bir uygulamaya dâhil etmesi, özellikle farklı ülke kültüründen gelen, göçmen veya azınlık öğrencilerin uyumu için önemlidir (Saracho, 2010, s. 4).

Öğrencilerin kültürel kimliklerini, ana dillerini ve geleneklerini tanımak, kabul etmek ve bunlara değer vermek, kültürel olarak uygun bir müfredat ve sınıf oluşturma sürecinde hayati önem taşımaktadır. Heath (1983) ve Tharp (1989) çalışmalarında, kültürel olarak şekillendirilmiş bilgi aktarım modellerinin, çocukların öğrenmeyi öğrendikleri yollar üzerindeki güçlü rolünü belirtmektedir. Bu nedenle, eğitimcilerin kültürün eğitimdeki rolünü, müfredat ve öğretim üzerindeki etkisini anlamaları zorunludur (Banks, 2005, 2007; Erickson, 2010; Gay & Kirkland, 2003).

Ancak yapılan araştırmalarda, sınıflar kültürel olarak daha çeşitli hâle gelse de öğretmenlerin bu demografik değişiklikleri nadiren öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişiminde etkili bir değişken olarak dikkate aldığı (Nayır, 2020; Juang & Schachner, 2020), kültürel bağlantıları yeterince fark edemediği ve eğitim ortamına yansıtmadığı belirtilmektedir (Lindsey, 2004). Cho ve De Castro Ambrosetti (2005), kültürel kimliklerin sınıf içinde nasıl bir etkisi olduğuna dair, öğretmenlerin anlayış eksikliklerine sahip olduğunu ifade etmiştir. Ginsberg ve Margery (2009), öğretmenlerin kültürü etkili bir eğitim aracı olarak görmemesinin ve bu konudaki anlayış eksikliklerinin nedenini şu şekilde ifade etmektedir:

> Öğretmenlik yapan çoğumuz tekkültürlü okullar ve topluluklar gibi görünen yerlerde büyüdük. Büyük olasılıkla, düşünce ve bakış açımızın şekillendiği yıllarda, kendimiz hakkında incelenmemiş bir dizi gelenek ve inançla ve başkaları hakkında sınırlı bilgiyle sosyalleştik. Sosyal bir varlık olarak kimliklerimiz temel olarak başkalarıyla ilişki içinde inşa edilir (Rogoff, 2003; Tatum, 2007). Baskın kültürde yaşamak, inanç ve davranışların belirli bir ırksal grubu, etnik mirası, cinsel yönelimi veya cinsiyet ilişkisini yansıttığına dair farkındalığı genellikle azaltır (s. 6-7).

Bilgi, sosyal ve kültürel olarak inşa edilir (Maged, 2014) ve bu nedenle öğretmen inançları, öğretme ve öğrenmenin sosyokültürel bağlamlarıyla sıkı bir bağlantı içindedir (Miller Dyce & Owusu-Ansah, 2016). Birçok öğretmen için öğretme, öğrenme, iletişim ve etkileşim kurma biçimleri, doğrudan kendi birincil kültürlerinde deneyimlenen değerler ile bağlantılıdır (Taylor & Sobel, 2011) ve kültürel bakış açıları öğretim sistemleri ve kararları üzerinde bir etkiye sahiptir. Araştırmalar, öğretmenlerin kişisel geçmişleri, etnik köken, iş deneyimi ve eğitim geçmişleri, sınıftaki çeşitliliği etkili bir şekilde kabul etme ve destekleme yeteneğine katkıda bulunacağını belirtmektedir (Sanders & Downer, 2012).

Son çeyrek yüzyılda, öğretmenleri dilsel ve kültürel olarak çeşitli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya hazırlama konusunda ilerleme kaydedilmiş olsa bile bu, yeterli değildir. Barrett'a (2018) göre, şu anda, öğretmenler okullarda büyüyen kültürel çeşitlilik için sistematik olarak eğitilmemekte veya hazırlanmamaktadır. Benzer şekilde, ülkemizde de öğretmenlerin çoğu, sınıfındaki kültürel veya dilsel çeşitliliği ele almak için herhangi bir eğitim görmemekte ve bu çeşitliliği nasıl yöneteceklerini bilmemektedir. Öğretmenler ve öğretmen adayları, farklı kültürden gelen öğrencilerin akademik ve psikososyal ihtiyaçlarını karşılamaya hazırlıklı olmamalarına rağmen dilsel ve kültürel olarak farklı çocuklarla çalışma deneyimlerinden yoksun olarak eğitime başlamaktadır (Hollins & Guzman, 2005; Ladson-Billings, 2000).

2.5. Okul Öncesi Dönemde Kültürel Farklılıkların Anlaşılması ve Öğretmen Tutumları

Erken çocukluk yılları (doğumdan altı yaşına kadar), bilişsel, dilsel, sosyal, duygusal ve fiziksel yeterliliğin büyüme ve gelişmesinde önemli ve kritik yıllardır (Başal, 2013). Bu gelişme, insan çeşitliliği ve farklılıklarıyla ilgili konuların, çocukların dünyayı anlamaları ve dünyada var olma biçimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu farklı sosyal bağlamlarda gerçekleşmektedir (Robinson & Diaz, 2005). Bu nedenle, okul öncesi dönemdeki kültürel çeşitlilik, diğer eğitim basamaklarından daha kritik bir öneme sahiptir.

Çocuklar, erken yaşlarda insan farklılıkları ve benzerlikleri hakkında bir anlayış oluşturmaya başlamaktadır (Chen, Nimmo & Fraser, 2009). MacNaughton'a (2006) göre, yapılan yaklaşık 65 araştırmada çocukların üç yaşından önce ırksal farklılıkların bilincinde olduğu ve ırksal çeşitliliğe karşı hem olumlu hem de olumsuz davranışlar gösterebileceği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, farklı çalışmalar da çocuklarda ırksal ön yargıların beş yaşından önce başladığını göstermektedir (Aboud, 1988; Banks, 1993; Derman-Sparks, 1989).

Çocukların farklılık algıları, büyük ölçüde toplumda hâkim olan baskın ırk, cinsiyet, sınıf ve ön yargılarını yansıtmakta ve bunun yanı sıra, çocukların ön yargıları, genellikle, kendi bilgilerinden ziyade yetişkinlerin farklılığa yönelik değerlerinin pasif yansımaları olarak kabul edilmektedir (Robinson & Díaz, 2005). Abdullah (2009) bu durumu şöyle açıklamaktadır:

> Çocuklar sosyalleşmelerinin bir parçası olarak, kendi benliklerini başkalarıyla karşılaştırarak kendi kimliklerini geliştirirler. Bazı görünür benzerlikler ve farklılıklar nedeniyle, başkalarına değil, belirli gruplara ait olduklarını öğrenirler. Çevrelerindeki diğerlerinin ve çoğunlukla yetişkinlerin bu farklılıklara nasıl tepki verdiğini gözlemleyerek, neyin değerli olup neyin olmadığını görürler. Gözlenen farklılıklar hakkında olumlu ya da olumsuz duygular geliştirmeye başlarlar. Bu duygular, bu farklılıkların "iyi" ya da "kötü" olup olmadığına ilişkin değerlendirici yargıların temelini oluşturur. Bu yargılar daha sonra olumsuz terimlerle çerçevelenirse ön yargıları hâline gelir (s. 53).

Yüksek kaliteli okul öncesi eğitimi, çocukların gelişim alanlarındaki çeşitli becerilerini destekleyen, onların gelişiminin temel ilkelerini izleyen, somut materyallerle çocuklara yönelik ve öğretmen destekli oyun deneyimlerini içeren ve çocukların benzersiz güçlü yönlerini ve kültürünü tanıyan, gelişimsel olarak uygun öğrenme fırsatlarını

içermektedir (Copple & Bredekamp, 2009). Ağırlıklı olarak okul öncesi dönemde şekillenen, çocukların tutum ve davranışları, küçük yaşlarda daha kolay değiştirilebilmekte veya tersine çevrilebilmektedir (Banks, 1993; Katz, 1976). Okul öncesi dönemde çeşitliliğe daha hoşgörülü tutumların geliştirilmesini teşvik ederek çocukların ön yargılı eğilimlerine karşı koymak önemlidir (Perlman, Kankesan & Zhang, 2010). Bu kurumlarda çeşitliliğin kabul ve teşvik edilmesi hem farklı ülke kültüründen gelen hem de baskın kültüre mensup çocuklar için pek çok fayda sağlamaktadır (Sanders & Downer, 2012; Ramsey, 1995; Perlman, Kankesan & Zhang, 2010). Kültürel çeşitliliğin desteklendiği sınıflarda, çocukların ön yargılarının azaltılabileceğine ve kendilerinden farklı kültürlere ve insanlara karşı toleranslarının artırabileceğine dair kanıtlar bulunmaktadır (Bernstein ve diğerleri 2000; Kowalski, 1998). Erken yaşlarda çocukların kültürel çeşitliliğe ilişkin anlayışlarında destekleyici ve kültürlere ilişkin pozitif tutumlar sergilemek ileri yaşlarda muhtemel ayrımcı eylemleri ve ön yargıları önleyebilmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri, çocukların ve ailelerinin hayatlarında olumlu bir fark yaratmak için ideal bir konumdadır (Robinson & Diaz, 2005). Jones Diaz (2003), okul öncesi öğretmenlerinin çocukların ve ailelerin, kendi kimliklerini deneyimledikleri gündelik yaşam gerçeklikleri üzerinde anlaşmaya vardıkları çeşitli yolları anlamada, kimlik ve farklılık arasındaki kesişimleri kabul etmelerinin çok önemli olduğunu savunmaktadır.

Ancak okul öncesi dönemde, kültürel çeşitliliği desteklemek, çocukların farklılıklara karşı ön yargılarını engellemek ve farklı kültürden sınıfa katılan öğrencinin uyumunu desteklemek için başlıca iki engelden söz etmek mümkündür. İlk olarak, birçok öğretmen çocukların farklılıkları anlayamayacağını düşünmekte ve bu nedenle de çocuklarla kültür ve çeşitlilik hakkında konuşmayı tercih etmemektedir. Banks'e (2001) göre, okul öncesi dönemde çocuklara ırkçılık ve diğer eşitsizlikler hakkında bilgi verme, farklı kültürlerden

gelen çocukların geçmiş birikimleri göz önüne alınarak uygun eğitim verme ve eğitim sürecini dönüştürme ihtiyacına öğretmenler tarafından nadir olarak değinilmektedir.

Öğretmenlerin bu tutumları literatürde "color blind" (renk körü) ya da "culture blind" (kültür körü) yaklaşımı olarak ifade edilmektedir (Doucet & Adair, 2013; Wanless & Crawford, 2016). Bu yaklaşımı sergileyen öğretmenler ırk ve kültür farklılıklarının önemli olmadığını, çocukların bu gibi kavramları anlayamayacağını ve tarafsız davranılması gerektiğini savunmaktadır (Meece & Wingate, 2010). Renk körü yaklaşımını benimseyen öğretmenler, kültürler ve ırk hakkında konuşmaktan kaçınmakta (Doucet & Adair, 2013) ve farklı kültürlerden gelen öğrencileri görmezden gelerek sadece benzerlikler üzerine odaklanmaktadır. Bu öğretmenler, baskın kültürün öğretilmesini desteklerken sınıf ortamındaki çeşitliliği zenginlik olarak algılamamakta ve görmezden gelmektedirler. Çocukların farklılıklar ve kültürler hakkında oluşturduğu ön yargıları görmezden gelerek, onların farklı kültürler ve kendileri hakkında yanlış tutum ve inanç oluşturmalarını, istemeden de olsa desteklemiş olurlar (Wanless & Crawford, 2016). Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler çocukların sosyal ve duygusal gelişimi için önemli bir kaynak olan etnik, ırksal kültürlerinden uzaklaşmalarına yol açabilmektedir (Motti-Stefanidi ve diğerleri, 2012) ve nihayetinde bu durum çocukların okula aidiyet duygusunu ve akademik başarısını olumsuz etkileyebilmektedir (Celeste, Baysu, Meeussen, Kende & Phalet, 2016). Bunun yanı sıra, aileler, deneyimleri ve dünyaya ilişkin algıları çocuklarının eğitimine dâhil edilmediğinde ve temsil edilmediğinde, kendilerini genellikle yabancılaşmış, susturulmuş ve marjinal hissedebilmektedir (Robinson & Jones Diaz, 2011). Bu yapay körlüğün, öğretmenleri önemli farklılıkları tanımaktan, kabul etmekten ve takdir etmekten alıkoyduğu anlaşılmaktadır.

Irk, etnik köken, cinsiyet veya engellilik gibi sosyal adalet ve eşitlik konularına güçlü bağlılıkları olan öğretmenler, okul öncesi programı ile çocukların ve ailelerin dil ve kültürlerindeki çeşitliliğe saygılı, arkadaş canlısı bir ortam sunmaktan sorumludur (Saracho,

2010). Ancak bu konuda yaşanan diğer bir sorun ise öğretmenlerin sıklıkla, kültür ve çeşitlilik konusunu müfredata nasıl dâhil edeceklerinden ve tartışacaklarından emin olamadıklarını ve öğrencilerin sosyokültürel öğrenme ihtiyaçlarını karşılama noktasında desteklenmeye ve rehberlik edecek farklı yapılara ihtiyaç duyduklarını belirtmeleridir (Banks, 2006; Banks ve diğerleri, 2005; Vittrup, 2016).

2.6. Kültürel Çeşitliliği Yönetme Yolları

Öğretmenlerin sınıf bünyelerinde değişen demografiyi etkili bir şekilde yönetmeleri ve farklı kültürlerden gelen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaları sağlanmalıdır. Perlman ve diğerlerinin (2008) yürüttüğü araştırmada, sınıflardaki çeşitliliğin kabulü incelenmekte ve öğretmen eğitimi ve öğretiminin doğrudan çeşitlilik uygulamalarına katkıda bulunduğu ifade edilmektedir. Öğretmenlerin sınıf ortamındaki kültürel çeşitliliği etkili bir şekilde yönetebilmesi, farklı kültürlerin eğitim sürecine dâhil edilebilmesi için kültürlerarası duyarlılık, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitim uygulamaları, incelenmesi gereken üç önemli kavramdır.

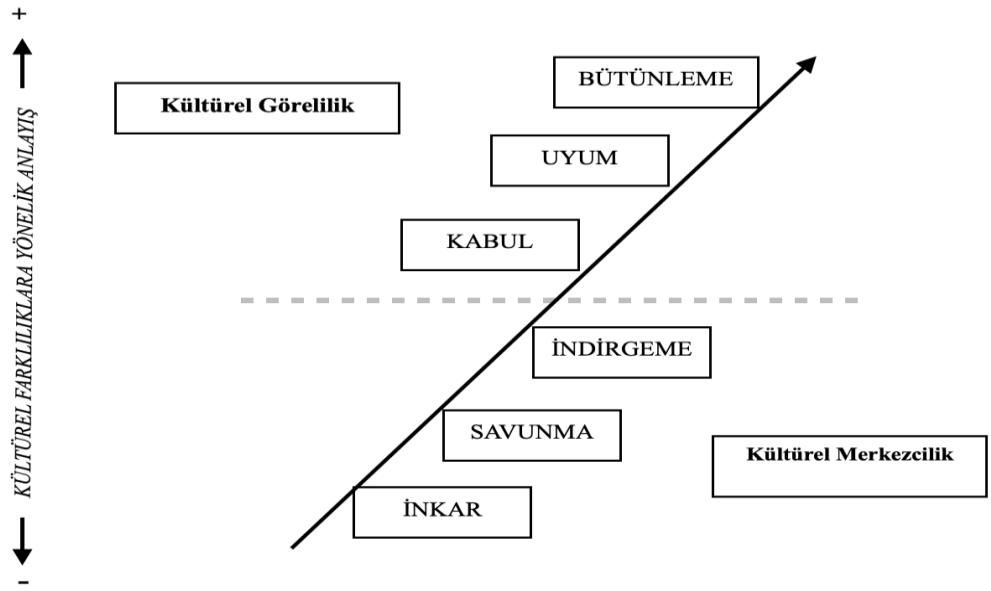
2.6.1. Kültürlerarası duyarlılık. Öğretmenlerin kültürel çeşitliliği etkili bir şekilde yönetebilmeleri için öncelikle farklı kültürlere karşı tutum ve bakış açılarının anlaşılması önemli görülmektedir. Bennett (1993), öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen öğrencilerle etkili bir iletişim kurabilmeleri için öncelikle kendi dünya görüşlerini tanımaları ve anlamalarının çok önemli olduğunu; ancak o zaman öğrencilerinin dünya görüşlerini anlayabileceklerini belirtmektedir.

Bennet (1998), insanların farklılıklara nasıl tepki verdiğini ve farklılıklarla nasıl başa çıktığını açıklamak için *Gelişimsel Kültürlerarası Yeterlilik Modeli*'ni tasarlamıştır. Model, kültürel merkezcilik (ethnocentric) ve kültürel görelilik (ethnorelative) aşamalarına ayrılmıştır (Nayır, 2020). Kültürel merkezcilik, genellikle bilinçsizce kişinin kendi standartlarını ve kültürünü insanları yargılamak için kullanması olarak tanımlanmaktadır. Kültürel görelilik ise

kişinin davranış ve yargılarını çeşitli kişilerarası ortamlara uyarlama becerisine sahip olmasını ifade etmektedir. Bennett, bireylerin kültürel farklılıkları belli öngörülebilir şekilde ele aldığını, bu süreci de altı başlık altında ifade etmektedir. Şekil 3'de Bennett'in kültürlerarası duyarlılık gelişim modeli yer almaktadır.

Şekil 3

Kültürlerarası duyarlılık gelişim modeli



Kaynak: Bennett (1998).

Şekil 3'de görüldüğü gibi Bennett'in Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli altı basamaktan oluşmaktadır. Bu basamakları şöyle özetlemek mümkündür. İnkâr aşamasında kişinin diğer kültürlerden kişileri kabul etmemesi ve onları anlamaktan kaçınması söz konusudur (Bennett, 1998). İnsanlar kendi dünya görüşlerinin tek dünya görüşü olduğunu zannederler ve buna göre davranırlar. Savunma aşamasında ise kişi kendi kültürüne ait değerlerin daha iyi olduğu ve gelişmiş olduğunu düşünürken, karşısındakinin kültürünü az gelişmiş olarak yorumlar ve olumsuz ön yargı geliştirir. İnsanlar bunu üç yoldan biriyle

yapabilirler: (a) başka bir kültürü aşağılayabilir veya karalayabilirler; (b) kendi kültürlerinin üstünlüğünü yükseltebilirler veya (c) kendi toplulukları dışında bir toplulukta yaşıyorlarsa, o topluluğu üstün olarak yükseltebilirler (McAllister& Irvine, 2000). İndirgeme aşamasında ise kişi, kendi kültürünü tek olarak kabul etmekle birlikte farklılıkları en aza indirir ve diğer kültürlere ait değerleri ya da kültürel farklılıkları yüzeysel olarak kabul eder. Bu aşamadaki bireyler, diğer kültürlerin yemek yeme alışkanlıklarını, ritüellerini, normlarını basit ve yüzeysel düzeyde tanır. İndirgeme aşaması kültürel merkezcilik aşamasının son aşaması olup, kabul etme aşaması ile kültürel görelilik bakış açısına doğru geçiş başlamaktadır (Eğinli & Yalçın, 2016).

Kabul etme aşamasında kişi, kültürel farklılıkları tanımak için araştırma eğilimindedir. Bu aşamada, davranış ve değerler açısından kültürel farklılıkları kabul eder ve saygı duyar. Uyum aşamasında ise birey, empati ve çoğulculuk yoluyla referans çerçevesini kültürel olarak farklı diğer dünya görüşlerine kaydırma yeteneğini geliştirir ve böylelikle kişi diğer kültürlere karşı empati geliştirmesi söz konusu olmaktadır (Bennett, 1998). Son aşama olan bütünleşme aşamasında kişi, diğerlerinin dünya görüşlerini kendi dünya görüşüne dahil eder çokkültürlü bir bakış açısına sahip olmaktadır. Bu aşamada kişiler, çeşitli kültürel referans çerçevelerinden gelen davranışları değerlendirerek tek bir doğru ve bakış açısının olmadığını bilmektedir.

Eğitimcilerin kültürlerarası duyarlılığının geliştirilmesi, kültürlerarası iletişim yeterliliği kazanmaları için son derece önemlidir. Öğretmenlerin farklılıkları fark etmelerini ve renk veya kültür körü tutumlarından ayrılmalarını sağlayan bu değişim, artan öz-farkındalık yoluyla elde edilir ve ayrıca öğretmen eğitiminde ilgili bir hedef olarak kabul edilebilir (DeJaeghere & Zhang, 2008). Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli, kültürel farklılıklara odaklanması ve kültürel nüansların daha iyi anlaşılmasına odaklanması nedeniyle öğretmenlerin kültürlerarası gelişimini anlamak için faydalı bir çerçeve sağlar.

2.6.2. Çokkültürlü eğitim. Tüm öğrenciler aynı şekilde öğrenmezler. Öğrencilerin kültürleri ve deneyimleri, öğretmenleri ve akranları ile öğrenme ve etkileşim biçimlerini etkilemektedir (Gollnick & Chin, 2017). Her öğrenci zihinsel ve fiziksel yetenekler, etnik köken, ırk, sosyoekonomik durum, dil, cinsiyet, cinsel yönelim ve coğrafya nedeniyle farklılık göstermektedir. Etkili öğretimin bu çeşitliliğe duyarlı olması ve bireysel farklılıkları tanıması gerekmektedir. Bu çeşitliliğin anlaşılması ve ona göre yaklaşım sergilemesi de çokkültürlü eğitimin çalışma alanını oluşturur (Moodley, 2007).

Son 40 yıl içinde ortaya çıkarak eğitim reformunda kültürel eşitliği ve sosyal adaleti sağlamak için gösterilmiş bir çaba olan çokkültürlü eğitimin tanımı kültürel özelliklere, sosyal problemlere, politik güçlere ve yenilenen kaynaklara göre çeşitlilik göstermektedir (Gay, 1994; Kaya & Aydın, 2014). Banks'e göre, çokkültürlü eğitim; hangi cinsiyet, sosyal sınıf, ırk, etnisite ve kültürden olursa olsun bütün öğrencilerin okulda eşit imkânlara sahip olmaları gerektiğini savunan ve eğitim sisteminde bazı temel değişiklikler meydana getirmek için tasarlanmış bir reform hareketidir (2003, 2013). Bennett (2003) çokkültürlü eğitimi, demokratik değerlere ve inançlara dayanan ve birbirine bağımlı bir dünyada kültürel olarak çeşitlilik gösteren toplumlarda kültürel çoğulculuğu onaylayan bir öğretme ve öğrenme yaklaşımı olarak ifade etmektedir (s. 14). Gollnick ve Chin (2017) ise öğrencilerin ve ailelerinin çeşitliliğini kabul eden, eğitimde eşitliği ve sosyal adaleti teşvik etmek için bu çeşitliliği temel alan bir yapı olarak tanımlamaktadır. Polat ve Kılıç (2013), çokkültürlü eğitimi "tek tip birey yetiştirmeye ve tek bir kültüre dayanmaya karşı, her bireyin kültürel farklılığına saygı duyan, bireylere eşit derecede gelişim fırsatı sağlayan, farklı kültürlere karşı duyarlı olan topyekûn bir eğitim politikası" olarak ifade etmektedir.

2.6.2.1. Çokkültürlü eğitimin tarihsel gelişimi. Çokkültürlü eğitimin farklı bazı uygulamalarına 19. yy. sonlarında rastlanmış olsa da bilinçli bir hareket olarak 1960'ların

Sivil Haklar Hareketi'nden doğmuştur (Banks & Banks, 2013; Kaltsounis, 1997). Özellikle Afrika kökenli Amerikalıların başlattıkları hareketin temel amacı, kamu, barınma, istihdam ve eğitimdeki ayrımcılığı ortadan kaldırmaktır. Etnik gruplar; önce Afrikalı Amerikalılar ve sonra diğer gruplar okullarda deneyimlerini, tarihlerini, kültürlerini ve bakış açılarını yansıtacak şekilde müfredatın yeniden düzenlenmesini talep ettikleri için sonuçları eğitim kurumları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuştur.

1960'larda ırk ve kültür üzerine odaklanan çokkültürlü eğitimde, sosyal sınıf ve ekonomik adaletsizliğin etkileri incelenmeden ırk ve kültür üzerine konuşulamayacağı kısa bir süre sonra anlaşılmış ve bu eğitim alanına sosyal adalet kavramı dâhil edilmiştir (West, 1993). 1970'lerde engelliler ve ailelerinin eğitimsel ve mesleki alanlarda dışlanmaları yeni taleplerin oluşmasına neden olmuş ve bu konu da çokkültürlü eğitim çerçevesine alınmıştır. 1990'larda bireylerin cinsel yöneliminden dolayı nefret suçlarının daha geniş tanınması, bu konunun da çokkültürlü eğitimde bir tema hâline gelmesine yol açmıştır (Ramsey, 2004). Son zamanlarda ise, insanların sömürülmesi ile doğal çevrenin tahrip edilmesi arasındaki bağlantıların daha fazla farkına varılarak çokkültürlü eğitime, nispeten yeni bir boyut eklenmiştir (Bowers, 2001; Gruenewald, 2000). Ramsey'e (2004) göre, "geçtiğimiz 40 yılda çokkültürlü eğitim, kültürel çeşitliliğin yüzeysel anlatımlarından ve kutlamalarından daha derin güç ve baskı analizlerine, radikal, toplumsal ve ekonomik değişim ihtiyacına doğru kaymıştır" (s. 769).

Yukarıda bahsedilen çokkültürlü eğitimin tarihsel gelişiminden yola çıkarak, 1960'lardan günümüze kadar çokkültürlü eğitimin, birbirinden farklı konuların ve disiplinlerin eğitim ortamına yansımasına yönelik geliştirilen bir bilinç ve reform hareketi olduğunu söylemek mümkündür. Yaşanan bu gelişmelerin her biri çokkültürlü eğitimin amaçlarını oluşturmak için önemlidir.

2.6.2.2. Çokkültürlü eğitimin amaçları ve boyutları. Çokkültürlü eğitim; etnik köken, ırk, din ve cinsiyet özellikleri dâhil olmak üzere birbirimizden farklı olduğumuz

yolları temsil eder (Tileston, 2004). Çokkültürlü eğitimin temel amacı, kültürel olarak çeşitliliğe sahip bir toplumda işlev görmek ve tüm insanlar için sosyal adaleti teşvik etmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumların geliştirilmesidir (Manning, Baruth & Lee, 2008). Çokkültürlü eğitim amaçları arasında kimliklerin geliştirilmesi, başkalarıyla dayanışma, eleştirel düşünme ve özgürleştirici eylem yer almaktadır (Banks, 1999; Derman-Sparks, 1989; Gay, 2000; Gollnick & Chin, 1998; Kendall, 1996; Nieto, 2004). Çokkültürlü eğitimin temel amaçlarının gerçekleşmesi için bazı boyutlar belirtilmiştir.

Çokkültürlü eğitim, birkaç farklı ve önemli boyutu olan, geniş bir kavramdır ve Banks, çokkültürlü eğitimi, daha iyi anlaşılması ve uygulanması için 5 boyutta ele almıştır (2001, 2004, 2013). Bu boyutlar; içerik entegrasyonu, bilgiyi inşa süreci, ön yargı azaltma boyutu, eşitlikçi pedagoji ve güçlendirici okul kültürüdür.

2.6.2.2.1. İçerik entegrasyonu. Öğretmenlerin, günlük ders anlatımında etnik ve kültürel örnekleri konuya dâhil etmesini kapsar. Etnik ve kültürel içeriğin entegrasyonu için bazı konu alanlarında diğerlerine göre daha fazla fırsatlar mevcuttur. Örneğin sosyal bilgiler, edebiyat ve müzik gibi derslere öğretmenlerin kavramları, temaları ve ilkeleri göstermek için etnik ve kültürel örnekleri konunun içine entegre etmesi matematik ve fen gibi derslere nazaran daha kolaydır.

2.6.2.2.2. Bilgiyi inşa süreci. Öğretmenlerin öğrencilerin kültürel varsayımlarının, bakış açılarının ve ön yargılarının bilgiyi oluşturma sürecinde nasıl etkili olduğunu anlamalarına ve belirlemelerine yardımcı olur. Bilgi oluşturma süreci, öğretmenlerin bir disiplin içindeki örtük kültürel varsayımların, referans çerçevelerinin, bakış açılarının ve ön yargıların, bilginin o disiplin içinde inşa edilme yollarını nasıl etkilediğini anlamalarına, araştırmalarına ve belirlemelerine yardımcı olma derecesi ile ilgilidir (Banks, 1996).

2.6.2.2.3. Ön yargıyı azaltma boyutu. Öğrencilerin farklı etnik, ırksal, dinî ve kültürel gruplara karşı hoşgörülü tutumlar geliştirmelerine yönelik stratejileri içinde barındırır.

Stephan (1999, 2004) çalışmalarında, çocukların çok erken yaşlarda ırksal farklılıkların farkında olduğunu ve Aboud (2009) farklı ırklara karşı birçok olumsuz tutum ve yanlış anlama ile okul ortamına geldiklerini göstermektedir. Bigler ve Hughes (2009), farklı ırk ve etnik gruplar hakkında bilgilere yer verilen derslerin, ünitelerin ve öğretim materyallerinin, öğrenciler arasında daha olumlu gruplar arası tutum geliştirmelerine yardımcı olabileceğini göstermektedir. Banks (2013), özellikle erken yaşlarda pozitif ırksal ve etnik tutumlar geliştirmelerinin çok önemli olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin hem okulda hem de okul dışında birbirlerine saygılı davranmaları beklenmektedir. Bu nedenle, okulda bu boyut ihmal edilirse toplumdaki sosyal gruplar arasında ön yargılı davranış ve tutumların artması muhtemeldir. Bu nedenle, ön yargı azaltma boyutu çokkültürlü eğitimin en önemli boyutları arasındadır.

2.6.2.2.4. Eşitlikçi pedagoji. Farklı ırksal, kültürel, cinsî, dinî ve sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini desteklemek için uygun eğitim planları, metot ve stratejileri içerisinde barındırır. Eşitlikçi pedagoji boyutunda, öğrencilerin geçmişleri dikkate alınarak çeşitli öğretim stilleri ve yaklaşımları kullanılarak müfredat ile uyumlu hâle nasıl getirilebileceği üzerine odaklanılır. Kültür ve öğrenme başlığında belirtilen öğretme ve öğrenmenin sosyal ve kültürel bağlamda gerçekleştiğini bilen öğretmenler, öğrencilerinin yalnızca kendi kültürünün bir ürünü olmamalarına rağmen özdeşleşmiş belirli kültürel davranışların farkında olurlar ve bu bilgileri kullanarak eğitim ortamına yansıtırlar (Banks, 2013; Gay, 2000).

2.6.2.2.5. Güçlendirici okul kültürü. Farklı gruplardan gelen öğrencilerin eğitim ortamında eşit şansa sahip olabilmesi için okul kültür ve organizasyonunun yeniden yapılandırılmasını kapsar. Çokkültürlü bir okul kültürü, farklı geçmişlerden gelen öğrencileri güçlendirir ve cinsî, etnik, dinî ve sosyal sınıf eşitliğini teşvik eder (Arslan & Ratâ, 2013). Okul kültürünün oluşmasında tüm okul personelinin rolü önemlidir. Bu nedenle bu boyutta

özellikle okul personelinin tüm üyelerinden, farklı kültürlere karşı duyarlı olması beklenmektedir.

Şekil 4

Çokkültürlü eğitimin boyutları



Kaynak: J.A. Banks (2006).

Sleeter and Grant (1988), çokkültürlü eğitim üzerine beş farklı yaklaşım belirlemiştir ve bu yaklaşımlar hâlen alanda ana eğilimleri yansıtan tipolojileri içinde barındırmaktadır.

1. *Kültürel farklılıkları eğitmek* farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin ihtiyacını karşılamak için uygulanan standart müfredatı uyarlamak.

2. *Tek grup çalışmaları* yeterince temsil edilmeyen belirli grupları öğretmek için müfredat tasarlamak.

3. *İnsan ilişkileri* kişiler arası ve gruplar arası ilişkilere odaklanma.

4. *Çokkültürlü eğitim* ırksal ve kültürel benzerlik ve farklılıkların tanınması ve kutlanması.

5. *Çokkültürlü ve sosyal yeniden yapılandırmacı eğitim* birçok alanda ayrımcılığa ve güç farklılıklarına odaklanan ve eleştirel düşünceyi ve sosyal değişimi teşvik eden eğitim.

2.6.2.3. Türkiye'de çokkültürlülük üzerine yapılan çalışmalar. Öğrencilerin değişen demografik özellikleri göz önüne alındığında, eğitimcilerin tüm etnik köken, ırk ve inançtan gelen öğrenciler için sosyal ve akademik açıdan zenginleştirici bir ortam oluşturmaya hazırlıklı olmaları önem kazanmaktadır (Taylor, 2014). Bu bağlamda, akademisyenlerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ırk, sınıf, cinsiyet ve diğer grup üyeliklerinin öğrencilerin yaşamları üzerindeki etkisini anlamak eğitim kalitesini artıracağı gibi öğrenciler için de daha güvenli sosyal ortamlar oluşturulmasının temelini atacaktır.

Ülkemizde çokkültürlülük bağlamında öğretmen eğitimi diğer ülkelere kıyasla geri plandadır. Arsal (2015) tarafından yapılan çalışmada araştırmacı, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü eğitim programlarına nasıl dâhil edildiğini incelemiştir. Hedefler, içerik, öğretim yöntemleri ve etkinliklere odaklanan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve Amerika Birleşik Devletleri öğretmen eğitimi programlarının, öğretmenleri farklı öğrenci nüfusu için hazırladıkları sonucuna varılırken Türkiye'deki öğretmen eğitimi programlarında bazı kültürel ve çeşitli materyaller işlenirken, öğretmen programlarının çoğu, çokkültürlü eğitime odaklanmamıştır. Genel olarak, Amerika Birleşik Devletleri öğretmenlerinin çokkültürlülük konusunda daha hazırlıklı ve farkında oldukları, Türkiye'deki öğretmenlerin ise daha az farkında oldukları veya programların çokkültürlülüğü yansıtmadığı ifade edilmiştir. Ulusal bağlamda değerlendirildiğinde, Polat ve

Kılıç'a (2013) göre, Türkiye'de her yıl binlerce öğretmen farklı bölgelere atanmakta ve sıklıkla ilk atama yerlerinde farklı kültürlerle buluşmaktadırlar ancak çokkültürlülük bağlamında bir eğitim veya dersin olmaması öğretmenler için önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Esen (2009), yürüttüğü yüksek lisans tezi çalışmasında, çokkültürlü eğitim politikalarının yokluğunda öğretmenlerin farklılıkları nasıl algıladığını ve idare ettiğini araştırmış ve elde edilen sonuçlarda; öğretmenlerin farklılıkları idare etmekle ilgili hiçbir eğitim almadıkları ve çalışmaya katılan 15 öğretmenden 13'ünün bu konu ile ilgili eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Ateş (2021), okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesine yönelik gerçekleştirdiği araştırmada, katılımcı 23 öğretmenden çokkültürlülük açısından düzenleme yapan öğretmen sayısının oldukça az olduğu, çokkültürlü kavram yanılgıları ve bilgi eksiklikleri olduğu, bu nedenle de çokkültürlü eğitim etkinliklerini uygulamada bilinçsiz oldukları ifade edilmiştir.

Ülkemizdeki çokkültürlü eğitim ve uygulanan eğitim programları incelendiğinde Cırık (2008), 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan ve yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlandığı belirtilen (MEB, 2005), ilköğretim 1'den 5. sınıfa kadar öğretim programlarının kazanımlarının çokkültürlü eğitim yaklaşımını yansıtıp yansıtmadığını incelemiş ve analiz sonuçlarına göre, mevcut ilköğretim programlarında çokkültürlü eğitime yeterince yer verilmediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Seban ve Uyanık (2006), yaptıkları araştırmada, 1-5. sınıflar için hazırlanmış programlarda yer alan kazanımların çokkültürlü eğitimin ilkelerine ne kadar uyumlu olduğu sorusuna cevap aramış ve çalışmanın sonucunda programda çokkültürlü eğitim ile bağlantı kurulabilecek kazanım sayısının oldukça az olduğunu ancak çokkültürlü eğitim yaklaşımı temel olarak kullanılmamış olsa da yaklaşımın ilkeleri ile bağdaştırılabilecek kazanımların bulunduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin kültürel kimliklerini, ana dillerini ve geleneklerini tanımak, kabul etmek ve bunlara değer vermek, kültürel olarak uygun bir müfredat ve sınıf oluşturma sürecinde

hayati önem taşır. Nitekim eğitimin öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına göre dinamik bir yapıya kavuşması program ihtiyacını öne çıkarır (Fer, 2020). Türkiye'de yapılan bu çalışmalar kültürlerarası etkileşime imkân tanıyan, sınıf ortamında farklı ırk, dil, din, etnik köken vb. diğer sosyal kategorilerden gelen öğrencilerin tam potansiyellerine ulaşabilmelerini destekleyen eğitim programlarına ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Çokkültürlü eğitim Türkiye'de uygulanan eğitim programlarına doğrudan yansımasa da akademisyenlerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yapılan çalışmalarda sıklıkla olumlu baktıkları bir durum olarak göze çarpmaktadır. Türkiye özelinde yürütülen çalışmalar incelendiğinde, eğitim ve öğretimde aktif sorumluluğu olan öğretmenleri yetiştirmekle sorumlu akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının yüksek derecede olumlu olduğu tespit edilmiştir (Başbay, Kağnıcı & Sarsar, 2013; Damgacı & Aydın, 2013; Demir, 2012).

Yine ulusal çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı olumlu bakış açısına sahip olduklarına ve çokkültürlü eğitimi gerekli gördüklerine işaret edilmekle birlikte (Cirik, 2008; Demirçelik, 2020; Yazıcı, Başol & Toprak, 2009), birçok çalışma öğretmenlerin bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir (Akınlar, 2018; Başarır, Sarı & Çetin, 2014). Bu nedenle, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmenleri kültürel farklılıklara karşı daha duyarlı olmaya teşvik edecek şekilde revize edilmesi gerektiği öne sürülmüştür (Çoban, Karaman & Doğan, 2010; Ünlü & Orten, 2013; Tortop, 2014).

2.6.3. Kültürel değerlere duyarlı eğitim. Öğrenciler içinde büyüdükleri aile ve mahalle kültüründen okul kültürünü tamamlayabilecek veya okul kültürü ile çatışabilecek bir dizi değer, inanç ve bilgi kaynakları getirirler (Moll ve diğerleri, 1992). Öğretim ile öğrencilerin ev ve topluluk kültürü arasındaki bu eşleşmeyi veya daha çok uyuşmazlığı incelemek eğitim antropolojisinden doğmuştur (Brown-Jeffy & Cooper, 2011). Eğitim

ortamındaki ev, topluluk ve okul kültürleri arasındaki bağlantıları savunan ilk çalışmalar terminolojik olarak kültürel olarak uygun (Au & Jordan, 1981), kültürel olarak uyumlu (Au & Kawakami, 1985; Mohatt & Erickson, 1981), kültürel olarak duyarlı (Cazden & Legget, 1981; Erickson & Mohatt, 1982; Gay, 2000), kültürel olarak ilgili pedagoji (Ladson-Billings, 1995) ve kültürel değerlere duyarlı öğretim (Gay, 2018) şeklinde, eğitim literatüründe yer almaktadır. Bu terimlerin her biri, ilgili olarak belirli anlamlara ve ayrımlara sahip olsa da, kültürel olarak ilgili pedagoji (Ladson-Billings, 1994) ve kültürel olarak duyarlı öğretim (Gay, 2000), eğitimde kültürel çeşitliliği yansıtma hareketinde önde gelen iki çerçevedir.

Ladson-Billings (1995), kültürel olarak ilgili pedagojiyi özellikle şu şekilde tanımlamıştır: "Bilgi, beceri, değer ve tutum kazandırmak için kültürel referansları kullanarak öğrencilerin entelektüel, sosyal, duygusal ve politik olarak güçlendirilmesidir" (s. 16-17). Ladson-Billings, kültürel olarak ilgili pedagojinin veya kültürel olarak duyarlı öğretimin üç kriterden oluştuğunu belirlemiştir:

(a) öğrenciler akademik başarıyı deneyimler,

(b) öğrenciler kültürel yeterliliği geliştirir ve/veya sürdürür,

(c) öğrenciler, mevcut sosyal düzenin statükosuna meydan okumak için kullandıkları eleştirel bir bilinç geliştirirler (Ladson-Billings, 1995, s.160).

Gay (2010) ise kültürel değerlere duyarlı öğretimi "etnik olarak farklı öğrencilerin kültürel bilgisini, geçmiş yaşantılarını, referans çerçevesini ve performans stillerini dikkate alarak öğrenme etkinliklerini öğrencilerle daha ilişkili ve onlar için daha etkili hâle getirme çabası" (s.35) olarak tanımlar. Kültürel değerlere duyarlı öğretim beş temel unsurdan oluşmaktadır: kültürel çeşitlilik bilgisini geliştirmek, kültürel olarak ilgili müfredat tasarlamak, kültürel ilgi göstermek ve bir öğrenme topluluğu oluşturmak, kültürlerarası iletişim ve sınıf eğitiminde kültürel uyum (Gay, 2001).

Ladson-Bilings ve Gay öğretim ve pedagoji arasındaki farkı tanımlarken, her iki kol da sosyal adaleti ve sınıf içerisindeki sosyal değişimi güçlü bir şekilde benimsemiştir. Farklı kültürel gruplardan gelen öğrencilere etkili bir şekilde öğretmeye odaklanan bu tamamlayıcı araştırmalardan yola çıkarak Dover (2013), kültürel olarak ilgili pedagojiyi ve kültürel olarak duyarlı öğretimi birleştirir ve kültürel değerlere duyarlı eğitim olarak adlandırılan kapsayıcı bir çerçeveyi oluşturur. Bu eğitim, öğrencilerin kültürlerini onaylar, öğrencilerin kültürlerini ve deneyimlerini güçlü yönler olarak görür ve öğretim sürecine öğrencilerin kültürlerini yansıtır. Kültürel değerlere duyarlı pedagoji, öğrencilerin kültürünü kabul eder, okul müfredatına aşılar ve topluluk kültürleriyle anlamlı bağlantılar kurar (Vavrus, 2008). Kültürel değerlere duyarlı eğitim, olumlu kimlikler geliştirmenin ve ayrımcılığa karşı koymanın önemini tartışır (Farago, Sanders & Gaias, 2015).

2.6.3.1. Kültürel değerlere duyarlı eğitimin boyutları. Kültürel değerlere duyarlı eğitim çok boyutludur ve Brown-Jeffy ve Cooper (2011, s. 72) bu kavramsal çerçeveyi şekillendirirken Gay'in (1994, 2000), Ladson-Billings'in (1995) ve Nieto'nun (1999) araştırmalarından yararlanarak beş temayı ortaya çıkarmıştır: kimlik ve başarı, eşitlik ve mükemmellik, gelişimsel uygunluk, bütün öğrenciler için öğretim, öğretmen ve öğrenci ilişkisi.

Kimlik geliştirme, kültürel miras, çoklu bakış açısı, çeşitliliğin onaylanması, ev-topluluk kültürlerinin kamu tarafından onaylanması *Kimlik ve Başarı* teması altında ele alınmaktadır. Kültür, insanların çevrelerindeki dünyayı algılama, inanma, ilişki kurma ve değerlendirme biçimleri olarak tanımlanırsa (Goodenough, 1981), dil, davranışsal ifadeler, eylemlerin yorumları ve toplumsal beklentilerin tümü kültürel olarak karşılanır ve uygulanır. Kültür, etnik köken ve ırkın yanı sıra cinsiyet, sınıf, dil, bölge, din ve bireyleri tanımlamaya yardımcı olan diğer çeşitlilikleri de içerir. Bu mikro kültürlerin bir üyesi olarak katılmak, her bireyi çokkültürlü bir varlık yapar ve bu mikro kültürler, bir kişinin çokkültürlü kimliklerini

şekillendirmeye yardımcı olur (Brown-Jeffy, & Cooper, 2011). Bu nedenle, kültürel değerlere duyarlı eğitim hem öğrenci hem öğretmen kültürünü içinde barındırır ve ev-topluluk kültürünü öğrenme ve öğretme aracı olarak kullanır.

Eşitlik ve Mükemmellik teması içinde eğilimler, adil erişim, tüm öğrenciler için yüksek beklentiler ve çokkültürlü müfredat içeriği vardır. Bu tema, içerisinde öğrencilerin farklı ihtiyaçları olduğu, bu farklılıkların bir zenginlik olduğu ve farklılaştırılmış öğretimin bazı öğrenciler için daha gerekli olduğu düşüncesine dayanmaktadır (Brown-Jeffy, 2011). Sınıf ortamındaki çeşitliliği göremeyen öğretmenler, öğrenci ihtiyaçlarını fark edemediği için öğrencilerin yeteneklerini büyük ölçüde sınırlarlar (Gay, 1994). Ladson-Billings (1995), çokkültürlü içeriğin müfredat içeriğine ve öğretime dâhil edilmesinin sınıfta temsil edilen tüm kültürler adına önemli olduğunu vurgulamaktadır ancak farklı kültürlerin müfredata dâhil edilmesinin festivaller, danslar ve yemek kültürü gibi sembolik ve basit görevlere indirgenmemesine ve çok boyutlu bir yapı olan çokkültürlü içeriğin entegrasyonuna dikkat çekmiştir (Ladson-Billings & Tate, 1995).

Öğrenme ve öğretme stilleri, psikolojik ihtiyaçlardaki kültürel çeşitlilik (motivasyon, moral, iş birliği) *Gelişimsel Uygunluk* teması altında yer almaktadır. Bu başlık altında, özellikle öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimi hakkında bilgilere odaklanılmaktadır. Öğrenciler sınıf ortamında aynı yaş grubuna ait gelişimsel özellikleri paylaşsa da kültürel olarak farklı geçmişlerden gelen öğrencilerin okula getirdikleri bilgilerin öğretmen tarafından dikkate alınması, keşfedilmesi ve kullanılması gerektiği vurgulanır. Gelişimsel uygunluk, öğrencilerin bilişsel, duygusal, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış etkinliklerin uygulanmasına odaklanmakla kalmaz, aynı zamanda öğretim stilleri ile öğrencinin öğrenme stillerini bütünleştirir (Brown-Jeffy, 2011). Bu nedenle, kültürel değerlere duyarlı eğitimi öğrencilerin öğrenme tercihlerindeki büyük farklılıkları içeren öğretim stilleri oluşturmaktır.

Gelişimsel uygunluk teması ile yakından ilişkili olan *Bütün Öğrenciler İçin Öğretim* teması içinde kültürel bağlamda beceri geliştirme, ev, okul ve toplum arasında köprü kurma, öğrenme çıktıları, destekleyici öğrenme topluluğu, öğrencileri güçlendirme vardır. Kültüre duyarlı öğretim hedefleri arasında tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçlara uygun eğitim ortamı oluşturmak vardır. Aile ve toplumda ilk sosyalleşme deneyimleri, sınıf ortamına giren çocuğun akademik kimliğini şekillendirir (Brown-Jeffy, 2011). Bu nedenle öğretmenler kültür, ırk ve etnisitenin öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve psikolojik gelişimini nasıl etkilediği konusunda duyarlı olmalıdır (Goodenough, 1981). Azınlık durumunda olan öğrenciler sınıfta kendi kültürlerini görmekle kalmaz, aynı zamanda diğer öğrenciler de çeşitli kültürlerin değerini kavrarlar. Kültüre duyarlı eğitim, eğitimcilerin öğretim stratejilerine ilişkin bilgi tabanını genişletir ve aynı zamanda kültürel duyarlılıklarını ve kültür ile okullaşma arasındaki kesin bağlantının tanınmasını artırır (Brown-Jeffy, 2011).

Son olarak *Öğrenciler ve Öğretmen Arasındaki İlişki*yi içeren tema ilgi, ilişki, iletişim ve sınıf atmosferini ele almaktadır. Öğretmen, okullarda geçirilen süre nedeniyle öğrencilerin hayatında önemli bir değer ve önem taşımaktadır. Öğrencilerin öğretmenlerin ilgilendiğini bilmeleri gerekir ve öğretmenler, öğrencilerini birey ve kültürel bir grubun üyeleri olarak tanımalı ve onlara saygı göstermelidir. Bu tanıma ile hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden çeşitliliğe yönelik olumlu tepkiler, öğrenci-öğretmen ilişkisini geliştirir.

Kültürel değerlere duyarlı eğitimciler, akademik yeterliliği ve başarıyı teşvik etmek için çocuklarının kültürünü sınıfa dâhil etmenin kritik önemini bilirler. Bu eğitim öğretmenlere, farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaları için bir çerçeve sağlar. Kültürel değerlere duyarlı eğitimi başarıyla benimseyen öğretmenler sınıfında ilgili ve anlamlı öğrenme materyalleri sağlar ve kullanır, öğrencilerin kültürlerini ve geleneklerini içeren öğrenme ortamları yaratır ve öğrencilerin ev yaşamları ve okulları arasında anlamlı bağlantılar kurmalarına yardımcı olur (Armento, 2001). Birçok eğitim araştırmacısı, kültürel

değerlere duyarlı eğitimi kültürel ve dilsel olarak farklı öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılamanın ve bunlara ulaşmanın etkili bir yolu olarak tanımlamıştır (Flores, 2001; Gay, 2000; Howard, 2001, 2003; Ladson-Billings, 1995). Howard'a (2003) göre, kültürel değerlere duyarlı eğitimin en önemli hedeflerinden biri, kültürel ve dilsel olarak, çeşitli çocukların akademik başarılarını teşvik etmektir.

3. Bölüm

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın felsefi alt yapısına, modeline, katılımcıların tanıtılmasına, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yönelik bilgi ve açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Felsefi Alt Yapısı

Bir araştırmayı paradigmatik bir çerçeve içinde konumlandırmak, araştırmacıları "perspektiflerinin daha geniş epistemolojik ve felsefi sonuçları üzerinde düşünmeye" iter (Perren & Ram, 2004). Scotland'a (2012) göre, bir araştırma paradigması ontoloji, epistemoloji, metodoloji ve yöntem bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu başlık altında, araştırmanın dayandığı felsefi varsayımlar yer almaktadır.

Merriam'a (1998) göre, "her türlü nitel araştırmanın dayandığı temel felsefi varsayım, gerçekliğin sosyal dünyalarıyla etkileşime giren bireyler tarafından inşa edildiği görüşüdür". Mevcut araştırma yapılandırmacı/yorumlayıcı paradigmatik bir yönelimi benimsemektedir. Geertz'ten (1973) yola çıkarak, bir kültür analizi "yasa arayan deneysel bir bilim değil, anlam arayan yorumlayıcı bir bilimdir" (s. 29). Yapılandırmacı paradigmanın metodolojik bir ifadesi olarak, natüralist araştırma, "gerçek olanın bireylerin zihinlerinde inşa edildiğini" varsaymaktadır (Schwandt, 1994, s. 128). Mevcut çalışma, çalışmaya konu olan sınıf içi kültürel çeşitliliğe ilişkin öğretmen bakış açıları ve uygulamalarını anlayabilmek için doğal sorgulama (naturalistic inquiry) yaklaşımı üzerine kurgulanmaktadır. Doğal sorgulama, etnografyayı kapsayan örtülü bir metodolojidir (Beuvin & Vries, 2015). Bunun yanı sıra, sorgulamayı çerçevelemenin bir yolu olarak genellikle bir vaka çalışması kullanılır (Salinas, 1999). Araştırmacı ve katılımcı, kendi deneyimlerine dayanarak bilgi veya anlam yaratır ve bu nedenle, sorgulama ve yazmanın doğası, araştırmacı ve yanıtlayan arasındaki ortak bir yapıdır (Denzin & Lincoln, 1994). Bu çalışmada, araştırma sonuçları arasındaki epistemolojik

ilişki, araştırmacı ve bilgi kaynağı olan üç öğretmen tarafından birlikte inşa edildiği varsayımına dayanmaktadır (Guba & Lincoln, 1994).

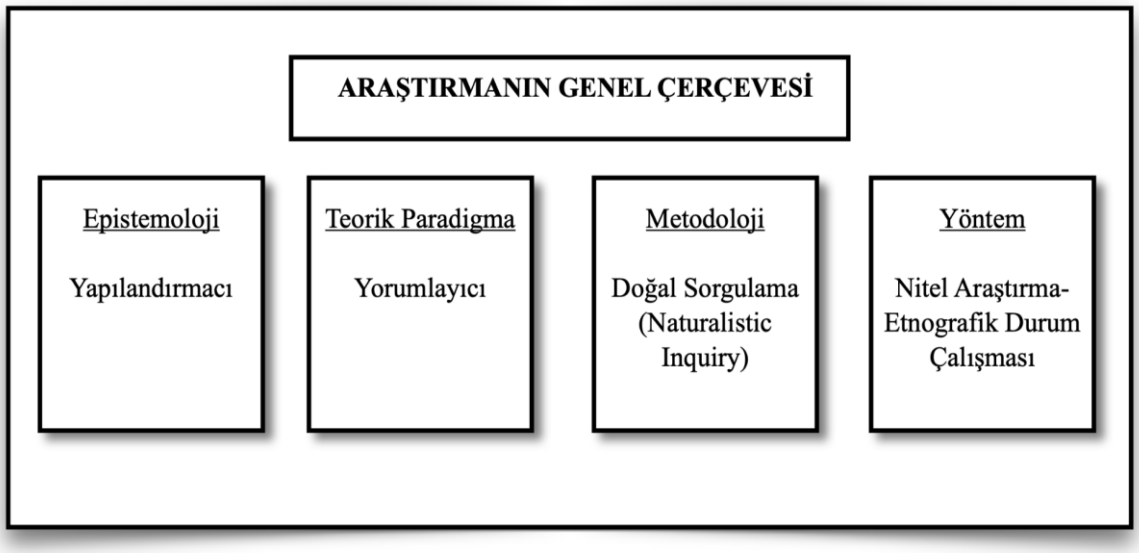
3.2. Araştırma Modeli

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamındaki kültürel çeşitlilik hakkındaki görüşlerini ve bu doğrultudaki sınıf içi uygulamalarını incelemektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, sınıf içi kültürel çeşitliliği öğretmenin nasıl algılandığını açıklamak ve buna ek olarak, öğretmenlerin sınıf çeşitliliği konusundaki algılarının öğretim stratejilerine nasıl yansıdığını anlamak için *nitel araştırma yöntemlerinden etnografik durum çalışması* kullanılmıştır. Denzin ve Lincoln'a (2005) göre, "nitel araştırmacılar olguları, doğal ortamında çalışırlar ve böylece olguları anlar ya da insanların onlara ne gibi anlamlar yüklediğini yorumlarlar" (s. 3). Mevcut çalışmada, inançların, değerlerin, davranışların, sorunların ve benzer stratejilerin derinlemesine tanımlarını sağlamak amacıyla etnografya ve durum çalışmasının unsurları harmanlanmıştır.

Etnografik durum çalışmaları, belirli bir program veya vakanın kültürel boyutuna veya etnografyasına odaklanır (Merriam & Tisdell, 2016) ve kapsamlı veri toplamaya dayalı olarak derinlemesine inceleme sağlar (Creswell,2007). Etnografya, bir değişim süreci içerisinde olan okullarda meydana gelen davranışsal ve kültürel değişimi inceleme fırsatı sunar. Kültürel çeşitliliğin zengin olduğu bir sınıfta öğretmen algısı ve öğretim uygulaması ölçülemez veya genellenemez. Borg, Gall ve Gall'a (1993) göre, bu tür araştırma yaklaşımında sonuçlar geniş çapta genellenebilir olmasa da etnografik durum çalışmaları bulguların daha zengin ve daha derinlemesine anlaşılmasını sağlar. Bu çalışmanın odağını tamamlayan kültürel bir ortamı araştırmak için etnografik durum çalışmasının en iyi şekilde fırsat sağlayacağı düşünülmektedir. Şekil 5'de araştırmanın genel çerçevesi sunulmaktadır.

Şekil 5

Araştırmanın genel çerçevesi



3.3. Katılımcıların Belirlenmesi

Etnografik durum çalışmasında amaç, bir durumun veya konunun derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktır. Görüşme konuları ve bilgi açısından zengin olduğu düşünülen durumların seçilmesi ve derinlemesine araştırılmasına olanak sağlamak için çalışma grubu olan öğretmenlerin belirlenmesinde *amaçlı ölçüt örnekleme* yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2002, s. 230). Amaçlı örnekleme formatı, küçük örneklerden elde edilen bilgilerin faydasını artırmak için kullanılır (McMillan & Schumacher, 2001). Mevcut çalışmada konu, doğrudan farklı kültürlerden öğrencilerin sınıf ortamında yer alması ile ilişkili olduğu için öğretmenlerin belirlenmesinde ölçüt olarak; (1) okul öncesi öğretmeni olması, (2) sınıfında yabancı uyruklu öğrencisinin olması ve (3) öğrencinin Türkiye'de en fazla 2 yıldır bulunuyor olması belirlenmiştir.

Okul ve öğretmenlerin belirlenmesinde öncelikle kurum müdürleri ile telefon ve e-mail yoluyla görüşülmüş, çalışma hakkında bilgi verilmiş ve kurum bünyesine kayıtlı yabancı uyruklu öğrenci veya öğrencilerin olup olmadığı öğrenilmiştir. Okul türleri farklılık göstermekle birlikte doksan sekiz okulla görüşülmüştür ve otuz yedi okulda yabancı uyruklu

öğrenci olduğu belirlenmiştir. Ancak sadece sekiz okul, Millî Eğitim Bakanlığından alınan "etik kurul izni" ile sınıf içerisinde araştırmanın gerçekleştirilmesine izin vermiştir. Özellikle olumsuz dönüş alınan okulların pek çoğu Covid-19 pandemisi nedeniyle okul ve sınıflarda uzun süreli araştırma yapılmasına izin vermediklerini belirtmiştir. Olumlu dönüş alınan sekiz okulda pilot çalışma yürütülmüştür.

3.3.1. Pilot çalışma. Pilot çalışmanın avantajı, araştırmacının, ölçüm prosedüründeki olası zayıflıkları tespit etmesine yardımcı olmasıdır (Welman & Kruger, 1999). Özellikle bu araştırmada pilot çalışma, ölçüt örnekleme uyan sekiz sınıfın çalışma kapsamında uygun olup olmadığını öğrenmek için gerçekleştirilmiştir. Ölçüt örnekleme uyan ve araştırmanın yürütülmesine izin verilen sekiz okulun her birinde iki gün gözlem yapılmış ve sınıf ortamında alan notları alınmıştır. Girilen iki sınıfta, yabancı uyruklu olduğu belirtilen üç öğrencinin, Türkiye'de doğdukları ve burada yaşadıkları için bir uyum sorunu yaşamadıkları gözlemlenmiştir. Araştırma kapsamında, farklı bir ülkeye yeni gelen, oryantasyonunu henüz tamamlamayan çocukların yer aldığı sınıfların seçilmesinin veri zenginliğini artıracağı düşünülmektedir. Pilot çalışma sonrası araştırmaya, öğrencinin Türkiye'de maksimum iki yıldır bulunuyor olması ölçütü eklenmiştir. Bunun yanı sıra, farklı okul türlerinde çalışmakta olan gönüllü üç öğretmenin çalışmaya dâhil edilmesine karar verilmiştir.

3.3.2. Katılımcıların tanıtılması. Bu çalışmadaki katılımcılar üç okul öncesi öğretmenidir. Öğretmenler yaş, deneyim, hizmet verdiği okul türü ve sahip olduğu veli profili açısından farklılık göstermektedir. Tabloda yer alan tüm kişi ve kurumlar için takma isimler kullanılmaktadır. Tablo 1'de katılımcılara yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcılara yönelik bilgiler

Katılımcı Öğretmenler	**Uyruk**	**Okul Türü**	**Okulun İsmi**	**Yaş**	**Meslekteki Süre**	**Yabancı Uyruklu Öğrenci**
Ferhan (K 1)	Türkiye Cumhuriyeti	Devlet	Yunuslar Anaokulu	37	15	1
Anya (K 2)	Filipin	Uluslararası	Fuji International	29	4	10
Sema (K 3)	Türkiye Cumhuriyeti	Özel	Kuğulu Anaokulu	30	2	2

Ferhan Öğretmen

Ferhan Öğretmen 15 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Erzurum'da doğup büyümüş, aynı şehirde üniversite eğitimini tamamlamıştır. İlk öğretmenlik görevini köy okulunda 5 yıl süreyle yapmış ve daha sonra Bursa'ya tayin istemiştir. Ferhan Öğretmen son 4 yıldır aynı okulda görev yapmaktadır. Bağlı olduğu okul türü bir devlet okuludur ve sınıfında tek öğretmendir.

Ferhan Öğretmen'in görev yaptığı okul, konum olarak Bursa'nın gelişmekte olan bir bölgesindedir. Bölgede imar çalışmaları hızlı bir şekilde sürdüğü için son zamanlarda dışarıdan göç almaktadır. Ferhan Öğretmen, sosyoekonomik düzeyi orta ve ortanın altı olan aileler tarafından bu okulun tercih edildiğini belirtmiştir. 22 öğretmen, 359 öğrenciden oluşan okul sabahçı ve öğlenci iki grup olmak üzere yarı zamanlı eğitim vermektedir. Okul fiziki donanımları açısından benzeri devlet okullarına kıyasla daha iyi durumdadır. Beyaz Bayrak ve Beslenme Dostu Okul sertifikası almaya hak kazanan okul; geniş, güzel ve yeşil bir alana sahiptir. Öğretmenler okul bahçesini sık sık kullanmakta ve bazı etkinlikleri açık alanda

yürütmektedir. Okul binasına girildiğinde orta holde ayakkabılıklar ve oturma yerleri vardır. Her çocuk sınıfa girmeden bu kısımda ayakkabılarını çıkartmakta ve pantiflerini giydikden sonra sınıfına çıkmaktadır. Okul müdürü Ferhunde Hanım'ın kapısı neredeyse her zaman açıktır ve genellikle çocukların giriş ve çıkış saatlerinde onları karşılamakta ve uğurlamaktadır. Araştırmacı müdüre hanımı sıklıkla personel, öğrenciler, öğretmenler vaya ailelerle iletişim halinde görmektedir.

Ferhan Öğretmen'in sınıfı okul binasının ikinci katında yer almaktadır. Ferhan Öğremen'in sınıfına girmeden kapının yanında bir pano yer almaktadır. Bu panoda öğrencilerin tamamladığı etkinlikler bazı günler sergilenmektedir. Sınıf dikdörtgen şeklindedir ve sınıf içerisinde iki kapı vardır biri tuvalet bölümü ve diğeri vestiyer bölümüdür. Sınıf içerisinde üç köşe vardır; müzik, kitap ve blok köşesi. Ferhan Öğretmen sınıfın küçük olduğunu ve tüm merkezlere yer veremediğini ama geçici ilgi merkezleri oluşturduğunu belirtmiştir. Kitap köşesinde farklı yazarlara ait, öğrencilerin yaş grubuna uygun eserler yer almaktadır. Sınıf duvarının bir bölümünde öğrencilerin resimleri asılıdır. Farklı bir duvarda rakamlar, mevsimler ve alfabe asılıdır. Sınıf alanı düzenli bir şekilde oluşturulduğu mesajını vermektedir.

Ferhan Öğretmen'in beş yaş grubundan yedi kız ve sekiz erkek öğrenci olmak üzere toplamda 16 öğrencisi vardır. Sınıfında farklı ülkeden gelen bir öğrenci, yine üç yıl farklı bir ülkede yaşamış ve Türkçesi geride olan bir öğrencisi ve yabancı madde yeme alışkanlığı yani Pika sendromu görünen bir öğrencisi bulunmaktadır.

Ferhan Öğretmen'in sınıfında bulunan Cyril'in annesi Türk, babası Güney Afrikalıdır. Aile 10 yıl İngiltere'de yaşamış ve Cyril, İngiltere'de doğmuştur. Üç çocuğa sahip olan ailenin en küçük çocuğu Cyril'dir. Aile, bir sene önce iş amacıyla Türkiye'ye gelmiş ve Cyril, 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz döneminde okul öncesi kurumuna kayıt olmuştur. Ailede çokdillilik hâkimdir. Aile, ortak dil olarak, evde İngilizce konuşmaktadır; çocuklar,

babaları ile Afrikaanca da anlaşabilmektedir. Ferhan Öğretmen, Cyril'in okula başladığında neredeyse hiç Türkçe konuşmadığını belirtmiştir. Ferhan Öğretmen tarafından, annenin Türkçeyi daha iyi konuşabilmeleri için sık sık evde çocuklarla pratik yaptığını; ancak Cyril'in İngilizce konuşurken kendini daha rahat ifade ettiği belirtilmiştir.

Anya Öğretmen

Anya Öğretmen, dört yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Filipinli baba ve Taylandlı bir annenin ikinci çocuğudur. Beş yaşına kadar Filipinler'de büyüyen Anya Öğretmen, babasının işi nedeni ile Hong Kong'a taşınmış ve lise eğitimine kadar bu şehirde yaşamıştır. Üniversite eğitimi için Singapur'a giden Anya Öğretmen okul öncesi eğitimi bölümünden mezun olmuş ve mezun olduktan sonra iki yıl Singapur'da uluslararası bir okulda öğretmenlik yapmıştır. Eşi, Türk'tür ve bu nedenle, üç yıl önce Türkiye'ye gelmiştir. Anya Öğretmen, İstanbul'da uluslararası bir anaokulunda iki yıldır görev yapmaktadır.

Anya Öğretmen'in görev yaptığı okulun eğitim dili İngilizcedir ve okulda *IB PYP (Primary Years Programme)* – İlk Yıllar Programı uygulanmaktadır. İstanbul'daki akredite uluslararası okullardan biri olan okul, bünyesinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyine eğitim vermektedir. İstanbul'da tarihi ve refah seviyesi yüksek bir semtte kurulan okul, modern bir binaya sahiptir. Okul binası içerisinde kum havuzları, basket sahası, sera alanı ve kapalı oyun alanı yer almaktadır. Okul öncesi eğitim düzeyinde 6 sınıf, 18 öğretmen ve 80 öğrenci vardır.

Anya Öğretmen'in beş yaş grubundan altı kız ve yedi erkek öğrenci olmak üzere toplamda 13 öğrencisi vardır. Sınıfın öğrenci demografisi heterojen bir yapıya sahiptir; 5 Arap, 1 Latin, 4 Asyalı ve 3 Türk öğrenciden oluşmaktadır. Anya Öğretmen'in sınıfı kültürel çeşitlilik açısından zengin bir sınıftır. Sınıf kapısında sınıf kurallarının görselleştirildiği resimler bulunmaktadır. Sınıfa girildiğinde tavandan tabana uzanan camların etkisi ile sınıf içerisinde aydınlık bir görünüm vardır. Sınıf perdeleri genellikle açıktır ve dışarıda yeşil

ağaçlıklı bir alan görünmektedir. Sınıftan oyun bahçesine doğrudan çıkış vardır ve sınıf içerisinde paravan kapı olup diğer beş yaş sınıfı ile bağlantılı bir şekilde tasarlanmıştır. Serbest zaman etkinliklerinde sınıflardaki paravan kapı açılmakta ve beş yaş grubu olan iki sınıfın öğrencileri birlikte oyun oynamaktadır. Kare formatta olan sınıfta dört büyük öğrenci masası vardır; bu masalar ikiye ayrılmış olup dört öğrenci tarafından paylaşılmaktadır. Pandemi nedeni ile masaların arasında şeffaf korkuluklar yer almaktadır. Sınıf içerisinde öğrenci dolapları ve onların üzerinde de öğrenci portfolyoları bulunmaktadır. İçeri girildiğinde, karşı duvarda öğrencilerin resmi asılmakta olup farklı köşelerde öğrencilerin öğretmenleri ve aileleri ile çekilmiş olan resimleri görülmekte ve ayrıca panoda öğrenciler tarafından yapılmış olan self portreler sergilenmektedir. Sınıf içerisinde sanat, kitap, matematik ve blok merkezleri bulunmaktadır. Kitap köşesinde küçük bir halı ve minderler bulunmaktadır. Malzemeler çocukların erişebilecekleri yerlere yerleştirilmiştir. Çocuklara sanat merkezinde istediklerini boyama, kesme, yapıştırma veya kolaj yapma konusunda neredeyse tam bir özgürlüğe sahip malzeme temini sağlanmaktadır. Bunların yanı sıra, sınıf duvarlarında farklı dillere ait karşılama mesajları yer almaktadır. Örneğin arapça, türkçe, ispalyonca, ingilizce, çince yazılmışmış “hoşgeldiniz” yazısı girişte öğrencileri karşılamaktadır. Mesleklere ait görseller sınıf duvarlarında sergilenirken cinsiyetçi önyargılardan uzak görseller tercih edilmiştir. Sınıfta dünya haritası yer almakta ve farklı ülkelerin bayrakları sergilenmektedir.

Sema Öğretmen

Sema Öğretmen, iki yıldır okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır. Diyarbakır’da doğmuş; küçük yaşlarda ailesi ile birlikte Bursa’ya yerleşmiştir. Üniversite eğitimini, İstanbul’da okul öncesi eğitimi bölümünde tamamlamıştır. Üniversite eğitimini tamamladığı şehirde özel okulda göreve başlamış ve bir yıl çalışmıştır. Ailesinin ve eşinin Bursalı olması nedeni ile Bursa'ya tekrar dönen Sema Öğretmen bir yıldır aynı özel okulda çalışmaktadır.

Sema Öğretmen'in görev yaptığı okulda üç, dört ve beş yaş grubuna ait toplamda 11 sınıf ve 16 öğretmen bulunmaktadır. Okulda akıl oyunları, satranç, ingilizce ve jimnastik atölyeleri bulunmaktadır. Bursa'nın yeni gelişmekte olan bölgesinde yer alan okul orta ve ortanın üstü aileler tarafından tercih edilmektedir. Okul müdürü özellikle son üç yıldır yabancı uyruklu öğrenci kaydı aldıklarını belirtmektedir.

Sema Öğretmen'in sınıfı dikdörtgen formatta olup, sınıfta sadece kitap merkezi bulunmaktadır. Sema Öğretmen sınıfın küçük olması nedeni ile merkezlerin olmadığını ve atölyelerin bu eksiği tamamladığını ifade etmiştir. Sema Öğretmen'in; bir Suriyeli ve bir Birleşik Arap Emirlikleri'nden gelen öğrencisi olmak üzere, sınıfında 15 öğrencisi vardır. Öğrencilerden Ahmet, Suriye vatandaşıdır; dört yıldır Türkiye'de yaşamaktadır ve öğrenci, sınıf içi iletişimde dil problemi yaşamamaktadır.

Sema Öğretmen'in sınıfında yer alan Mohammed, Birleşik Arap Emirlikleri vatandaşıdır ve bir yıl önce ailesi ile birlikte Türkiye'ye gelmiştir. Son beş aya kadar ailesinin tek çocuğu olan Mohammed, okula başlamadan bir ay önce abi olmuştur. Mohammed, ailesi ile Arapça konuşmaktadır. Mohammed ve annesi, Türkçe konuşamazken; baba, çok az Türkçe konuşabilmektedir. Okul ile iletişim, baba veya Türkçe bilen yakın bir akraba ile sürdürülmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, sınıf içi kültürel çeşitliliğe yönelik öğretmen görüşleri ve uygulamalarını anlamak için etnografik çalışmaların temel özelliklerinden birine uygun olarak *çoklu veri toplama yöntemi*nden yararlanılmıştır (Spradley, 1980). Etnografik durum çalışmasında araştırmacı durumun derinlemesine anlaşılmasını sağlamak için olabildiğince farklı türde veri toplar (Creswell, 2012, s.621). Erlandson ve diğerleri (1993), birden fazla kaynaktan gelen verileri birleştirmenin önemini şöyle ifade eder:

> Natüralist araştırmacı, çeşitli kaynaklardan ve tercihen çeşitli şekillerde veri toplayacaktır. Katılımcılara sorular sorar ancak gizli varsayımlarının ve yapılarının su yüzüne çıkması için onlarla daha az yapılandırılmış konuşmalar yapmaya da isteklidir. Araştırmacı, katılımcıların günlük aktivitelerini gözlemler, böylece söylediklerinin operasyonel anlamını görmeye başlayabilir. Yapılandırılmış gerçekliklerine ilişkin daha fazla içgörüyü dokümanlardan elde edebilir. Tüm bu kaynaklardan elde edilen veriler, veri toplamaya paralel ilerleyen bir süreçte bir araya getirilip sistematik olarak analiz edilmektedir (s.81).

Araştırmacı, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ve Bursa'da üç farklı kurum ve üç farklı sınıfta dört ay boyunca veri toplamıştır. Mevcut araştırma verilerini görüşmeler, gözlemler ve dokümanlar oluşturmaktadır. Gözlemlere başlamadan önce okul ve sınıf bilgilerini almak, ölçüt örnekleme uyan sınıfı seçebilmek için ocak ayında okul müdürleri ile iletişime geçilmiş ve araştırma kapsamında görüşmeler yapılmıştır. Çalışmaya uygun katılımcıları seçebilmek için ocak ayında pilot çalışma yürütülmüş ve mart ayında araştırma verileri toplanmaya başlanmıştır. Bu araştırma kapsamında toplanan veri türlerine aşağıda yer verilmeye çalışılmıştır.

3.4.1. Gözlem. "Gözlem çalışılmakta olan konunun ilk başvuru kaynağıdır, görüşme ve doküman analizi ile birleştiğinde tartışılmakta olan olgunun yorumunu bütüncül bir şekilde verir" (Merriam, 2018, s. 129). Mevcut çalışmada, öğretmenlerin sınıfındaki kültürel çeşitlilik hakkındaki anlayışlarını araştırmak için sadece kendi ifadelerini değil aynı zamanda fiilî uygulamalarını da incelemek gerekmektedir. Bu nedenle, araştırmanın birincil veri kaynağını gözlem oluşturmaktadır. Mart ayının başından haziran ayına kadar haftada üç gün ve toplamda her bir sınıf için 70 saati aşan gözlem yapılmıştır. Birden fazla sınıf ziyareti, çalışma bulgularını doğrulama, netleştirme veya genişletmeye izin vermektedir (Spradley, 1980). Haftanın farklı günlerinde uygulanan rutinleri görebilmek için farklı günlerde ve saatlerde

sınıf ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Gözlemler, okul türüne göre değişmekle birlikte yarım gün ve tam gün şeklinde gerçekleştirilmiştir. Alanda gerçekleştirilen gözlemler sırasında öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, öğretmenlerle çocuklar ve çocuklarla akranları arasındaki davranış ilişkileri gözlemlenmiştir. Araştırmacı, gözlemler sırasında sınıf içi etkinliklerin içeriğini, türünü, öğretmenlerin tercih ettiği soru kalıplarını not etmeye çalışmış ve büyük grup, küçük grup ve bireysel etkinlikler ile ilgili ayrıntılı alan notları kaydetmiştir.

Öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe ilişkin tutumlarını ve uygulamalarını daha iyi anlamak için çocukların kültürel çeşitliliğe ilişkin anlayışları, deneyimleri ve tutumları gözlemlenmiştir. Çocukların etkinlikler sırasında kimlerle oynamayı tercih ettikleri, serbest oyun etkinliği sırasında ne yaptıkları, nasıl konular hakkında konuştukları mümkün olduğunca not edilmiştir. Araştırmacı özellikle devlet ve özel anaokulunda milliyet açısından homojen olan bir ortama farklı ülke kültüründen katılan çocuğun ya da çocukların etkinlik katılımlarına, davranışlarına, akranları ile ilişkilerine odaklanmıştır. Bunların yanı sıra, gözlemler sırasında okulun ve sınıfın fiziksel ortamı hakkında bilgiler toplanmıştır. Araştırmacı, mümkün olduğunca sınıfa ait özel etkinliklere katılmıştır; okul türlerine göre farklı dağılım sergilemekle birlikte iki öğrencinin okuldaki doğum günü etkinliğine, iki alan gezisine, bir resmî bayram kutlamasına ve öğrenci mezuniyet kutlamasına katılmıştır. Çalışmanın yürütüldüğü üç sınıfta da video ve ses kaydı alınmasına izin verilmediği için gözlem sırasında toplanan veriler ayrıntılı alan notları ile kayıt altına alınmış ve gözlemden sonra mümkün olan en kısa sürede betimsel ve yansıtıcı şekilde yazıya dökülmüştür (Merriam, 2018). Veri kaybını azaltmak için gözlem ve kayıt altına alma arasındaki süre çok kısa tutulmaya çalışılmıştır (Bogdon & Biklen, 2007, s. 127).

3.4.2. Görüşme. Görüşme, duygulara ilişkin içgörü sağlayabilen, geçmiş olaylar hakkında bilgi edinilebilen ve insanların dünyayı nasıl yorumladıklarına dair bir anlayış

sunabilen önemli bir araçtır (Merriam & Tisdell, 2016). Charmaz (2006) görüşmeyi şu şekilde ifade etmiştir:

> Nitel görüşme, görüşülen kişinin önemli bir deneyime sahip olduğu, çoğu zaman önemli bir içgörü ile birleştirilmiş, yaşamın bir yönünün açık uçlu, derinlemesine araştırılmasını sağlar. Görüşme, bu kişinin öznel dünyasının görüşlerini ortaya çıkarabilir. Araştırmacılar, konuları betimleyerek ve soruları hazırlayarak bu görüşlerin ana hatlarını çizerler (s. 28).

Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme çeşidi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşme süresince farklı sorularla konunun açılmasına ve konu hakkında yeni fikirlere ulaşılmasına yardım eder (Merriam, 2018). Görüşme soruları, Patton (2002) tarafından önerilen altı çeşit soru tipine göre şekillendirilmiştir: (1) tecrübe ve davranış soruları, (2) fikir ve değer soruları, (3) algı soruları, (4) bilgi soruları, (5) duygulara ait sorular ve (6) arka plan/demografik sorular. Görüşme soruları oluşturulurken, soruların katılımcılar tarafından kolay anlaşılır olmasına, karmaşık terim ve kavram içermemesine dikkat edilmiş ve iki alan uzmanından görüş alınmıştır (Babbie, 2012; Creswell, 2015; Patten, 2005).

Dönem boyunca öğretmenlerle resmî ve gayriresmî görüşmeler yapılmıştır. Genellikle gayriresmî görüşmeler güne başlamadan ve gün sonunda gerçekleştirilmiştir. Özellikle bu görüşmelerde çocukların aile öyküleri, aile içi ilişkileri, sosyoekonomik durumları ve öğretmenlerin aile öyküleri, meslekte yaşadıkları tecrübeler gibi daha özel bilgiler edinilmiştir. Gayriresmî görüşmeler, araştırmacı ve katılımcılar arasında aktif diyaloğu teşvik etmekte faydalı olmuştur. Bunun yanı sıra, her okulun kendi kültürel yapısını daha iyi anlamak için, diğer öğretmenlerle de resmî olmayan görüşmeler yapılmıştır.

Dönem boyunca her katılımcıyla bireysel olarak iki resmî görüşme yapılmıştır. Gerçekleştirilen ilk resmî görüşmeler, öğretmenlerin kişisel ve mesleki biyografisine yönelik bilgileri içermektedir ve bu görüşmeler dönemin başında gerçekleştirilmiştir. Nerede doğup

büyüdükleri, öğrenim bilgileri, mevcut aile durumları, öğretmenlik mesleğini nasıl seçtikleri gibi sorular ile öğretmenlerin şu andaki inanç ve bilgilerini oluşturan geçmiş yaşantılarını daha iyi anlamak amaçlanmıştır. Dönemin sonuna doğru öğretmenlerle ikinci görüşmeler gerçekleştirilmiştir ve bu görüşmeler çalışmaya ilişkin soruları içermektedir. Her görüşme, öğretmenin seçeceği bir saatte okul içerisinde uygun ve sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların anlatımlarına ve etkileşimlerine bağlı olarak görüşmeler 20-40 dakika arasında sürmüştür. Görüşme soruları katılımcılara yöneltilmeden önce, çalışmanın amacı kısaca açıklanmış ve görüşmelerin ses kaydına alınabilmesi için katılımcıların izni alınmıştır. Katılımcılardan konuya yönelik derinlemesine yanıtlar alabilmek için görüşme kılavuzu hazırlanmış ve toplam 16 açık uçlu soru yöneltilmiştir (Ek1ve Ek2). Görüşmeler en kısa sürede yazıya dökülmüş ve analiz edilmiştir (Merriam, 1998).

3.4.3. Doküman incelemesi. Doküman incelemesi, araştırmada incelenen olgu veya olaylarla ilgili bilgileri içeren yazılı belgelerin ayrıntılı olarak taranmasını ve bu bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulmasını sağlar (Creswell, 2002). Araştırılmakta olan problem bağlamında bir araştırmayı temellendirebilecekleri için nitel durum çalışmalarında dokümanların kullanımının özellikle yararlı olduğuna inanılmaktadır (Merriam, 1988). Bu dokümanlar istikrarlı ve zengin bir bilgi kaynağıdır, kolayca erişilebilir ve yasal olarak doğrulanabilirler (Lincoln & Guba, 1985). Mevcut çalışmada; etkinlik planları, kitap merkezinde tercih edilen kitaplar, ebeveynlere gönderilen mektuplar ve öğrencilerin çalışmaları, katılımcıların inançları, tutumları ve uygulamaları hakkında ipuçları sağlamak için incelenmiştir.

3.5. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırma desenlerinde veri toplama sürecinde araştırmacının rolü çok önemlidir (Merriam, 2018; Patton, 2002; Yin, 1984). Maxwell'e (2002) göre, araştırmacının kimliğinin, bakış açısının ve katılımcılarla olan ilişkisinin araştırmanın yürütülmesi ve sonuçları

üzerindeki etkisini anlamak için araştırmacının çalışmadaki rolünü anlamak önemlidir. Bu çalışmada, araştırmacı katılımcı gözlemci olarak çalışmayı yürütmüştür. Sınıf ortamına izleyici olarak başlayarak, gözlemlenen faaliyetlere yavaş yavaş katılmıştır (Marriam, 2018).

Araştırmanın odağında, öğretmen uygulamalarını gözlemek yer alsa da; uygulamaların çocuklar üzerindeki yansımalarını anlamak araştırma için büyük bir önem taşımaktadır. Birçok etnografik araştırmacı çocukların dünyalarına erişim ve hatta kısmi üyelik kazanmanın zorlukları hakkında yazmıştır (Corsaro, 2003; Dyson,1997; Van Ausdale & Feagin, 2001). Araştırmacı, çocukların yaşantılarına dâhil olabilmek için gözlem boyunca bilinçli olarak müdahaleci veya otoriter bir rol üstlenmekten kaçınmıştır. Araştırmanın başlangıcında bazı çocuklar araştırmacının sınıf içerisindeki rolünü teyit etmek istemiştir. Örneğin;

Çocuk: Öğretmenim, tuvalete gidebilir miyim? (Araştırmacının yanına yaklaşarak.)

Araştırmacı: Öğretmenine sorabilirsin.

Çocuk: Neden, sen de öğretmen değil misin?

Araştırmacı: Hayır, bu sınıfın öğretmeni Ferhan Öğretmen. Sormak istediğin bir şey olduğunda ona sorabilirsin.

Bir süre sonra aynı çocuk, araştırmacının sınıf içerisindeki otoriter rolünü sorgulamak için onun görebileceği bir konuma gelerek sınıf içi bir materyale zarar vermiş ve araştırmacının ne tepki vereceğini bir süre gözlemlemiştir.

Sınıfta çok ciddi bir duruma şahit olmadıkça araştırmacı, müdahaleci davranışlardan kaçınmaya çalışmıştır. Dyson (1997), araştırmasında çocukları gözlemlerken kendi konumunu şu şekilde ifade etmiştir: “meraklı, görmezden gelen ve tehdit teşkil etmeyen, olup bitenlere tanık olmak isteyen bir kişi” (s. 25).

Çalışmanın başlangıcından bir süre sonra çocukların yemekhane masasında ya da etkinlikler sırasında araştırmacının yanında birbirlerine şakalar yaptıkları ve hatta

öğretmenlerinin hoş karşılamayacağı bazı davranışları araştırmacının yanında yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu ve benzeri olayların yaşanması araştırmacının, hedeflediği role kısmi olarak ulaştığını göstermektedir. Çoğunlukla çocukların araştırmacıyı otoriter bir figür olarak algılamadığı ve onlar için bir tehdit oluşturmadığı anlaşılmıştır. Thorne (1993), çocukların cinsiyetleri nasıl anlamlandırdıklarına dair yürüttüğü etnografya çalışmasında bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> Çocuklar benim yanımda kuralları çiğnediğinde, küfür etmek ya da son zamanlardaki hırsızlık eylemleriyle ilgili hikâyeleri paylaşmak gibi, kendi dünyalarındaki daha özel davranışları benim yanımda sürdürdüklerinde etnografik bir araştırmacı olarak mutlu hissettim çünkü bu olaylar, yetişkin otoritesinin en azından bazı tuzaklarından kurtulduğuma ve çocukların daha özel dünyalarına eriştiğime dair bana güvence verdi.

Mandell (1988), benzer şekilde, yürüttüğü etnografik çalışmada "Sınıfta çocukların beni diğer yetişkinlerden farklı, yaptırım uygulamayan, görece güçsüz, 'en az yetişkin' biri olarak görmelerini sağlayan bir rol oluşturmak benim için önemliydi" (s. 433) şeklinde ifade etmiştir. Park (2010), yürüttüğü tez çalışmasında araştırmacı olarak benzer roller üstlenmiş ve bu rol sayesinde çocuk katılımcılarla karşılıklı olarak daha fazla güven geliştirdiğini ve böylece daha zengin veriler elde ettiğini belirtmiştir. Ayrıca sınıfta misafir olarak algılanmadığını, çocukların ve öğretmenlerin bir süre sonra araştırmacıyı görmezden gelme konusunda büyük bir olanak sağladığını ifade etmiştir.

Araştırmacı, çocuklarla etkileşimlerini değişen derecelerde sürdürmüştür. Sınıf içi gözlemler sırasında çocukların söylemlerini, kendi aralarındaki sohbetleri daha iyi yakalayabilmek için araştırmacı, onlara yakın yerlerde konumlanmış ve daha çok gözlemci olarak orada bulunmuştur. Örneğin, çocuklar masada etkinlik yapıyorlarsa onları rahatsız etmeden sandalye çekip onların yanına oturmayı ancak kendi işiyle uğraşarak, örneğin yazı yazmakla meşgul görünerek hem onlarla beraber olmaya hem de onların rutin akışını

bozmadan orada bulunmayı sağlamaya çalışmıştır. İhtiyaç duyduklarında masa ve sandalye toplamalarına, malzeme temizlemelerine, ceketlerinin fermuarını çekmelerine, ayakkabılarını bağlamalarına yardım etmekte istekli bir rol almıştır. Çocuklarla özellikle yemekhane ve okul bahçesinde zaman geçirirken araştırmacı daha çok katılımcı rolünde olmuştur. Örneğin yemekhanede öğretmenler genellikle farklı masada yemek yerken araştırmacı, çocuklarla birlikte aynı masada yemek yiyerek, onlarla sohbet ederek ve bazen yiyecek alışverişi yaparak çocukların etkileşimlerine daha fazla katılmış, böylelikle onların dünyalarında yetişkinlerden görsel olarak daha farklı bir konum almaya çalışmıştır.

3.6. Geçerlilik ve Güvenirlik

Geçerlilik ve güvenirlik kavramları nicel araştırmalardan meydana gelmektedir ve literatürde bu terimlerin nitel araştırma kalitesinin değerlendirilmesine uygulanabilirliği konusunda çok sayıda tartışma söz konusudur (Campbell & Stanley, 1963; Firestone,1987; Georgiou, 2017; Lincoln & Guba,1985). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlik nicel çalışmalardan farklı olarak ele alınır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Lincoln ve Guba (1985), güvenirlikten ziyade inandırıcılığın (trustworthiness) natüralist araştırmanın titizliğine atıfta bulunmak için daha uygun bir terim olduğunu ve şu dört kriter aracılığıyla değerlendirilebileceğini öne sürmektedir: inanılırlık, aktarılabilirlik, güvenebilirlik ve onaylanabilirlik (Bkz. Tablo 2). Nicel araştırmalardaki iç geçerlilik, dış geçerlilik, güvenirlik kavramlarına karşın nitel araştırmalarda inanılırlık, nakledilebilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik kavramlarının kullanıldığını söylemek mümkündür. Araştırma bulgularının doğruluğunu kontrol etmek için bu stratejilerin bir ya da daha fazlasının araştırmaya dâhil edilmesi önerilmektedir (Creswell, 2003). Tablo 2'de nitel araştırmaların inandırıcılığı için kullanılan yöntemler yer almaktadır.

Tablo 2

Nitel araştırmaların inandırıcılığı için kullanılan yöntemler

Faktör	Nitel versiyon	Yöntemler
İç geçerlik	İnanılırlık: Sonuçlar inandırıcı mı?	Uzun süreli etkileşim Araştırmacı önyargılarını azaltma Katılımcı teyidi Üçgenleme
Dış geçerlik	Aktarılabilirlik: Sonuçlar diğer kişi ve durumlara aktarılabilir mi?	Amaçlı örneklem Dahil etme/dışlama kriterleri Ortamın ayrıntılı tanıtımı Katılımcıların ayrıntılı tanıtımı
Güvenirlik	Güvenilebilirlik: Çalışma benzer koşullarda benzer katılımcılarla tekrarlandığında sonuçlar benzer mi?	Denetleme yolu Literatür Araştırma yöntemlerinin ayrıntılı tanıtımı Üçgenleme Başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi
Objektiflik	Onaylanabilirlik: Önyargılar azaltılarak objektiflik artırıldı mı?	Araştırmacı önyargılarını azaltma Üçgenleme

Kaynak: Başkale (2016).

Tablo 2'de görüldüğü gibi nitel araştırmaların inandırıcılığı için inanırlık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik yöntemleri kullanılmaktadır.

3.6.1. İnanılırlık (İç geçerlilik). Nitel araştırmalarda başlıca veri toplama ve analiz kaynağı insan olduğu için araştırmacıların *nesnel doğruyu veya gerçeği* asla tam olarak yakalayamayacakları bilinmekle birlikte nitel araştırmacı olarak bulguların *inanılırlığını* artırmak için kullanılan bir dizi yöntem ve strateji vardır (Merriam, 2018). Nitel bir çalışmanın inanılırlığını artırmada belki de en çok bilinen ve uygulanan strateji, üçgenleme tekniğidir (Başkale, 2016). Üçgenleme (triangulation), kapsamlı bir fenomen anlayışı geliştirmek için nitel araştırmada birden fazla yöntemin veya veri kaynağının kullanılmasıdır (Patton, 1999). Denzin (1978), inandırıcılığı artırmak için dört üçgenleme çeşidinden bahsetmiştir: "veri toplamada birden fazla yöntemin kullanılması, çoklu veri kaynaklarından yararlanılması, birden fazla araştırmacının katılımı veya ortaya çıkan bulgunun karşılaştırılması, kontrol etme

ve onaylamada yararlanılacak çoklu kuramların işe koşulması" (akt. Merriam, 2018). Bu çalışmada, iki üçgenleme çeşidine yer verilmiştir:

(1) *Veri toplamada birden fazla yöntemin kullanılması:* Bu etnografik durum çalışmasının güvenirliğini artırmak için gözlem, görüşme ve doküman incelemesinden yararlanılarak veriler arasında üçgenlemeler oluşturulmuştur.

(2) *Çoklu veri kaynaklarından yararlanılması:* Bir çalışma için çok kaynaklı veri toplama araçları daha anlamlıdır çünkü çoklu kaynaklar, çalışılan olgunun tam olarak anlaşılmasını sağlar. Mevcut araştırmada, geniş bir bakış açısı sunabilmek için, çalıştıkları okul türleri farklı olan üç öğretmen, araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır ve katılımcılarla birden fazla görüşme yapılarak, her hafta farklı zamanlarda, sınıf içerisinde ve dışarısında gözlemler gerçekleştirilmiştir.

3.6.2. Tutarlılık (Güvenirlik). Nicel araştırmalarda güvenirlik, yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların yeniden elde edilip edilmeyeceği ile ilgilenir ancak yorumlayıcı, naturalistik araştırmalarda bu uygulanamaz. Nitel araştırmalarda, ulaşılan sonuçların toplanan verilerle ne kadar tutarlı olduğu önem taşımaktadır (Merriam, 2018). Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda güvenirlikten ziyade tutarlılık kavramını kullanmıştır. Nitel araştırmalarda tutarlılık, bir araştırmanın tekrar edildiğinde aynı sonucu vermesi değil, toplanan verileri ve bulguları inceleyen kişilerin de onlardan bir anlam çıkarması ve bulguların toplanan verilerle tutarlı olmasıdır (Merriam, 2018). Mevcut çalışmada bulguların tutarlılığını sağlamak için "uzman sorgulaması (peer debriefing)", "uzun süreli katılım (prolonged engagement)" ve "sürekli gözlemler (persistent observations)" kullanılmıştır (Lincoln & Guba, 1985).

1) Uzun süreli katılım: Bu çalışmada araştırmacı, her bir sınıf için bir dönemi kapsayan gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığıyla çalışma verilerini toplamıştır. Sınıf kültürü, ortamı ve bağlamının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamıştır.

2) Sürekli gözlemler: Araştırmacı, her bir sınıf için 70 saati aşan gözlemler gerçekleştirmiştir.

3) Uzman sorgulaması: Bu çalışmada, yüksek lisans ve doktora düzeyinde iki uzmandan yardım alınmış, bulgular ve yorumlar hakkında geniş tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Bulguları yorumlama kısmında, düzenli olarak uzmanlar ile bir araya gelinmiş ve dışarıdan farklı bir bakış açısı ile oluşturulan bulguların anlamlı olup olmadığı tartışılmıştır.

3.6.3. Nakledilebilirlik (Dış geçerlilik). Merriam'a (2018) göre, "nitel araştırmalarda, araştırmacı, çoğunluk hakkındaki genel doğrunun ne olduğunu bulmak yerine, dikkatli ve titiz bir biçimde, belirli ya da özgün olanı derinliğine anlamak ister". Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örneklem, daha küçük ve özgün örneklem grubunda derinlemesine incelemeler amaçlandığından istatistiksel anlamda genellenebilirlik sağlanması mümkün değildir (Flick, 1998). Nakledilebilirliği sağlamak için mevcut araştırmada detaylı alan notları kullanılarak zengin ve yoğun tanımlamalara ve elde edilen bulguların uygun kanıtlarla desteklenmesine yer verilmiştir (Merriam, 2018).

3.7. Verilerin Analizi

Etnografik çoklu durum çalışması prosedürü, öncelikle her durumun ayrı ayrı analiz edilmesi ve sonra durumlardaki ortak ve farklı temaları belirtmek üzere karşılaştırmalı bir durum analizinin yapılmasıdır (Stake, 1995 akt. Creswell, 2012). Bu araştırmada verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. "İçerik analizi, genellikle hacimli bir nitel materyali alarak ve verideki temel tutarlılık ve anlamları belirlemeye çalışarak yapılan nitel verilerin küçültülme ve anlamlı hâle getirilme çabasından söz etmektedir" (Patton, 2002, s. 453). Çalışmanın kod ve kategorilerinin belirlenmesinde tümevarımsal ve tümdengelimsel olmak üzere iki tip kodlama türü kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Araştırmacı, kod geliştirme sürecinde öncelikle tümevarımsal bir analiz yaklaşımı ile kod ve kategoriler doyuncaya kadar analiz işlemine devam etmiş (Kodish & Gittelsohn, 2011) ve sonrasında tümdengelimsel bir analiz ile, oluşturulan kategorilerin kodlara uyup uymadığı kontrol edilmiştir. Böylelikle, bu araştırmanın veri analiz sürecinde tümevarımsaldan

tümdengelimsele doğru gidilmiştir (Corbin & Strauss, 2008; Glaser & Holton, 2004; Merriam, 2009). Veri analizlerinin nasıl yapıldığına ilişkin örnekler Tablo 3'de verilmiştir.

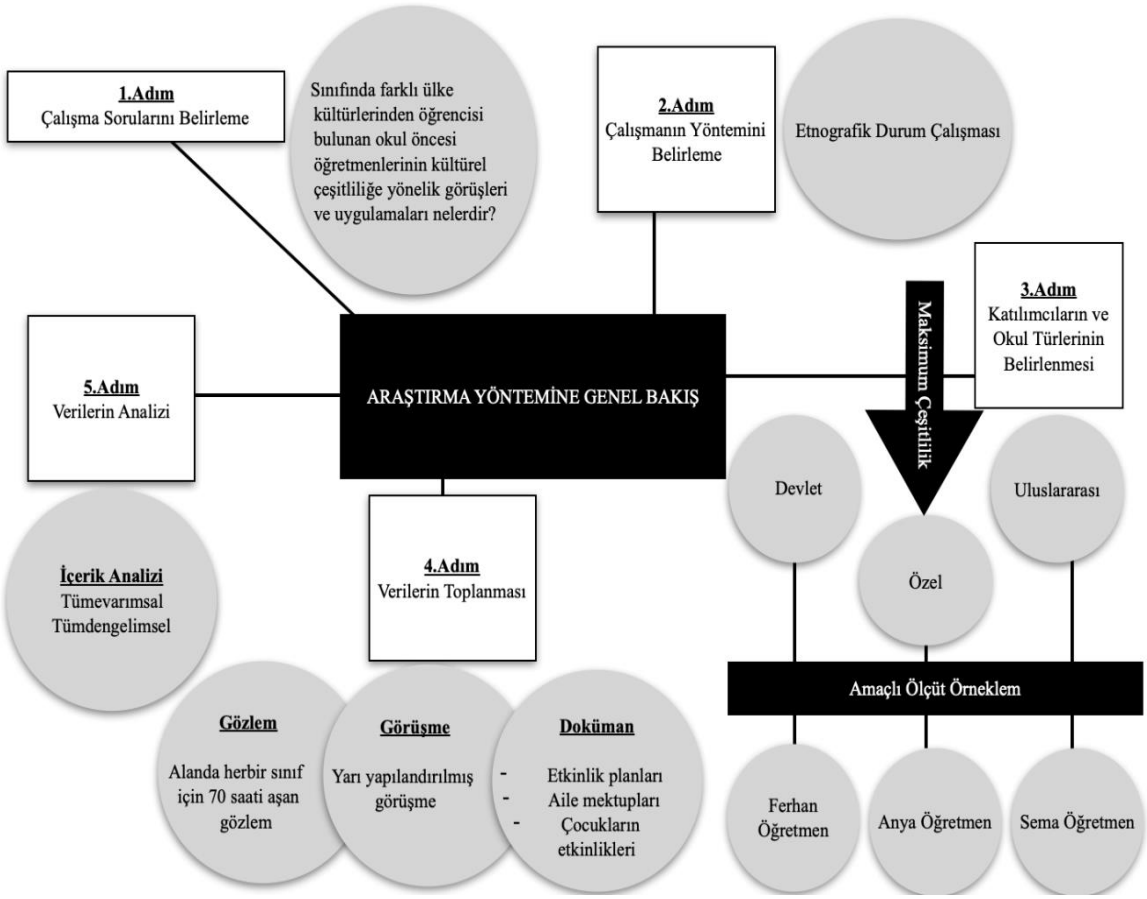
Tablo 3

Örnek veri analiz tablosu

Tema	Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar	Metin
Çeşitliliği Yönetme Yolları	Ders Programı ve Etkinlik Seçimleri	Özel gün ve kutlamalar	Özel günlerde farklı ülkelerin tanıtımı. Klişeler ve popüler söylemler.	Katılımcı 1: "*Örneğin **dünya çocuk gününde, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı**'nı anlatırken **çekik gözlü çocuklar, sarışın çocuklar, işte Alman çocuklar**...hani farklı ülkelere ait çocukların özelliklerini anlatan, bazen maskeler yapıyorduk."*
		Yapılandırılmış yaklaşım	Gizli ve örtük program. Öğrencinin kültürünü etkinliklere yansıtma arzusu.	Katılımcı 2: "***Etkinlikler** kültürel çeşitliliği desteklemek ve çocukların kültürlerini yansıtmak açısından çok önemlidir".* *Katılımcı 2: "Sınıf **rutinlerimiz**, yönetim kültürel çeşitliliği yansıtıyor."*

Şekil 6

Araştırma yöntemine genel bakış



4. Bölüm

Bulgular

Bu bölümde gözlem, görüşme ve doküman incelemesinden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

4.1. Öğretmenlerin Kültürel Çeşitliliğe Yönelik Bakış Açıları

Öğretmenlerin bakış açılarına ilişkin derinlemesine bir anlayış kazanmak, onların eylemlerinin ardındaki etkilere ilişkin içgörü sağlamaktadır (Parks, 2019). Bu nedenle, öğretmenlerin kültürel çeşitliliği nasıl anladığını ve sınıflarındaki kültürel çeşitliliği nasıl yorumladığını belirlemenin onların kültürel farklılıkları nasıl yönettiği, sınıfta nasıl uygulamalara yer verdiği hakkında fikir vereceği düşünülmektedir. Bu tema altında üç kategoriye yer verilmektedir: (1) kültürel çeşitlilik, (2) kültürel düşünce ve (3) okul öncesi dönemde kültürel farklılıkların anlaşılması.

4.1.1. Kültürel çeşitlilik. Öncelikle katılımcı üç öğretmenin çeşitliliği nasıl tanımladığı ve kendi sınıfını kültürel çeşitlilik açısından nasıl değerlendirdiği öğrenilmek istenmiştir. Üç öğretmen de kültürel çeşitliliği farklı şekillerde ifade etmiştir.

Sema Öğretmen çeşitlilik kavramını *"farklı gruplara ait insanlar, düşünceler, farklı yaşam şekilleri"* olarak ifade ederken, kendi sınıfının kültürel çeşitliliğini şöyle ifade etmiştir:

> "Benim sınıfımda kültürel çeşitlilik yok, diyebilirim. Hemen hemen tüm çocuklarımın kültürel özellikleri birbirine benziyor, yani çok fazla ayrıştığını düşünmüyorum. Tabii ki böyle farklı şehirlerden gelen öğrenciler illaki var ama bunu tolere edebiliyoruz."

Sema Öğretmen'in sınıfında iki farklı ülke kültüründen gelen öğrenci, bir otizmli öğrenci ile yetenek ve ilgi alanları açısından birbirinden farklı öğrenciler vardır. Çeşitlilik bakımından zengin bir sınıf olmasına rağmen, Sema Öğretmen, sınıfında çeşitliliğin olmadığını belirtmiştir.

Anya Öğretmen ise çeşitliliği *"öğrencilerin milliyetleri, kültürel geçmişleri, sosyoekonomik durumları, cinsiyetleri ve görünüşleri hatta yetenekleri ve ilgileri… Tüm bunların hepsi benim için çeşitliliktir"* şeklinde tanımlarken, kendi sınıfındaki kültürel çeşitliliği şöyle ifade etmiştir:

> "My classroom is very diverse in terms of specifically nationality because they come from many different countries. As you see, there are children in our classroom that have barely spoken English. For some of them this is the first year that they've ever spoken. Appearances well you've seen that one of our kids has eye patched. In addition, all my children are diverse in terms of talent so. In other words, I can say that my class is diverse in terms of physical appearances, nationalities, language skills and abilities."
>
> [Sınıfıma birçok farklı ülkeden öğrenci geldiği için özellikle milliyet açısından çok çeşitlidir. Gördüğünüz gibi sınıfımızda zar zor İngilizce konuşan çocuklar var ve bazılarının İngilizce konuşmadaki ilk yılları. Çocuklarımızdan birinde göz bandı var. Ayrıca bütün çocuklarım yetenek olarak farklı. Yani sınıfımın fiziksel görünüşler, milliyetler, dil becerileri ve yetenekler açısından kültürel çeşitlilik gösterdiğini söyleyebilirim.]

Anya Öğretmen, sınıfındaki kültürel çeşitliliği tanımlarken yalnızca ırk ve etnik kökeni değil, aynı zamanda öğrencilerinin yetenek ve fiziksel farklılıklarını da dâhil ederek daha kapsayıcı bir kültürel çeşitlilik ifadesine yer vermiştir.

Ferhan Öğretmen öncelikle "*öğrencilerin farklı milletlerden gelmesi, kullandığı diller (yöresel diller de dâhil), hayata bakış açıları olabileceğini ve bunların hepsinin sınıf içerisinde çeşitliliği oluşturacağını*" ifade etmiştir ve kendi sınıfının kültürel çeşitliliği hakkında şöyle demiştir:

> "Benim sınıfımda kültürel olarak farklılık gösteren çocuklar yok. Genellikle, aynı mahalleden ve aynı kültürden geliyorlar. Bu dönem sınıfımıza Cyril katıldı ama o da kısa zamanda arkadaşlarına uyum sağladı ve Türkçe konuşabiliyor. Bu nedenle, sınıfımda çeşitlilik olduğunu söyleyemem."

Ferhan Öğretmen'in sınıfında farklı ülkeden gelen bir öğrenci, yabancı madde yeme alışkanlığı yani pika sendromu görülen bir öğrenci ile yetenek ve ilgi alanları açısından birbirinden farklı öğrenciler bulunmaktadır. Ferhan Öğretmen, farklı ülkeden gelen öğrencisinin sınıfa uyum sağladığını düşünerek çeşitliliğin olmadığını belirtmiştir. Öğretmenin bakış açısına göre, bir sınıfta yer alan çocuklar sınıfa uyum sağlamış ve Türkçe konuşmakta zorluk çekmiyorsa, o sınıf kültürel çeşitlilik açısından yeteri kadar zengin değildir.

Ferhan ve Sema Öğretmenlerin, sınıflarında bulunan, çeşitli kültür ve yetenek gruplarından gelen çocuklara yönelik kültürel çeşitlilik tanımı getirmesi beklenmektedir. Ancak öğretmenlerin özellikle, sınıflarında değişen demografik özellikleri çeşitlilik olarak değerlendirmediği görülmektedir. Sınıfındaki kültürel çeşitliliğin farkında olmayan ve sınıfının homojen olduğunu düşünen öğretmenler, çocukların hepsi aynı kültüre sahipmiş gibi, alışık olduğu sınıf içi pratiklerini sürdürmeye devam etmektedirler. Örneğin Ferhan Öğretmen'in, kültürel çeşitliliğin olmadığını düşündüğü sınıfında, farklı kültürden gelen çocuğun temsil ettiği kültür, coğrafya ve dildeki çeşitliliği görmezden gelerek, etkinliklerini kültüre duyarlı bir şekilde genişletmek için birtakım fırsatları kaçırdığı gözlemlenmiştir.

> *Öğretmen, Türkçe etkinliğinde çocuklarla "Anaokulu Kültür Müzesi" adlı kitabı okumuştur. Kitap sonrasında değerlendirme soruları sormuş ve etkinliğin bitiminde "Şimdi çocuklar, hepimiz Türk'üz ve bu kitapta kendi kültürümüze ait motifler gördük" demiştir.*

Benzer bir durum farklı bir etkinlikte gerçekleşmiştir. Ferhan Öğretmen, "*Keloğlan" masalını çocuklara okumuş ve kitaba başlamadan önce çocuklara kitap hakkında kısa bir bilgi vermek için şöyle demiştir:* "*Evet, çocuklar, size bizim kültürümüzde önemli yeri olan Keloğlan'ın masalını anlatacağım."*

Çocuklar okulda grubun ayrılmaz bir parçası olduğunu, mikro ve makro toplumda temsil edildiğini ve kültürel olarak önemli olduğunu hissetmelidir. Öğretmenlerden beklenen, sınıftaki farklı kültürleri kabul ederek, öğrenmeyi güçlendirmek için farklı ülke kültüründen gelen çocukların kültürel geçmişini kullanmasıdır (Quach, 2018), ancak öğretmenler bazen farklı çocukların ve farklı ailelerin kültürlerini ve geleneklerini kabul etmeyi, onlara değer vermeyi ve saygı duymayı, istemeden unutabilir (Banks, 2007; Derman-Sparks & Edwards, 2010). Bu ve benzeri durumların engellenebilmesi için öncelikle öğretmenlerin sınıfın değişen demografik özelliklerinin farkında olması beklenir.

4.1.2. Kültürel düşünce. Kültürel bilgi; kültürün çocukların algılarını, öz saygısını, değerlerini, davranışlarını ve öğrenmesini şekillendirmede oynadığı önemli rolü ifade eder (Willis, 2000). Öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe yönelik bakış açılarını derinlemesine anlayabilmek için, katılımcı üç öğretmenin çocukların okul deneyimleri ve akademik başarılarını şekillendirmede kültürün rolü hakkındaki görüşleri öğrenilmek istenmiştir. Katılımcı üç öğretmen, kültürün sınıf içi pratiklere yansımasına yönelik farklı görüşler paylaşmıştır.

"Çocukların akademik başarılarına ve okul deneyimlerine (kültürün) doğrudan etkisi yok bence. Çocuğun kültürel geçmişinin ne olduğunu bilmek önemli tabii, aileyle iletişim kurarken falan ama sınıf içerisine çok yansımıyor. Ben şahsen sınıfa girdiğimde tüm öğrencilere eşit olarak davranmaya çalışıyorum, kültürlerinden bağımsız olarak." (Ferhan Öğretmen)

"Yani benim sınıfımdaki çocuklar genellikle benzer ihtiyaçlara ve ilgilere sahip, diyebilirim. Bu yüzden, kültürden kültüre farklılık gösterdiğini düşünmüyorum. Ancak öğrencinin kültürünü bilmek sınıf içi kuralların oluşturulmasında falan önemli olabilir." (Sema Öğretmen)

"I think that it is extremely important (to know the children's culture) because it's a part of their identity and so if you don't acknowledge that identity it's almost as if you're not acknowledging them and you can't really connect to them. If you don't know a certain traditional, certain custom or a certain behavior that's normal in their country, you might not understand why what they're doing and where it's coming from. So, perhaps something that's rude in your culture may be normal in their culture. You have to understand those nuances to be respectful for them as a teacher." [Bence (çocukların kültürlerini bilmek) son derece önemlidir çünkü bu onların kimliğinin bir parçası ve bu yüzden, bu kimliği kabul etmezseniz, sanki onları tanımıyormuşsunuz gibi oluyor ve onlarla gerçekten bağlantı kuramıyorsunuz. (Çocukların) Ülkelerinde normal olan belirli bir geleneği, belirli bir göreneği veya belirli bir davranışı bilmiyorsanız, ne yaptıklarını ve nereden geldiğini anlamayabilirsiniz. Yani, belki sizin kültürünüzde kaba olan bir şey onların kültüründe normal olabilir. Bir öğretmen olarak, onlara saygılı olmak için bu nüansları anlamalısınız.] (Anya Öğretmen)

Anya Öğretmen, tüm öğrencilerinin kültürünü bilmenin, öğrenciler ile kişisel olarak bağlantı kurabilmek için çok önemli olduğunu ifade ederken, Sema ve Ferhan Öğretmenler, öğrencinin içinde bulunduğu kültürel dinamiklerin onların akademik başarısı ve okul deneyimleri üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

4.1.3. Okul öncesi dönemde kültürel farklılıkların anlaşılması. Katılımcı öğretmenler, öğrencilerin kültürel geçmişlerinin sınıfa nasıl yansıdığı ve öğrenciler tarafından

nasıl algılandığı hakkında farklı görüşler paylaşmıştır. Ferhan ve Sema Öğretmen kültürel farklılıkların okul öncesi dönem çocukları için önemli olmadığını belirtmiştir.

Araştırmacı: Sınıfınızda farklı ülkeden gelen iki öğrenciniz var. Sizce bu kültürel çeşitlilik sınıfınıza nasıl yansıyor, öğrenciler bu çeşitliliği nasıl anlamlandırıyor?

Sema Öğretmen: Aslında sınıf ortamında çocukların, arkadaşlık kurarken baktıkları tek şey uyum içinde anlaşabilecekleri arkadaşlarını seçmek. Çok küçük oldukları için, doğal olarak birbirlerini kabul ediyorlar ve onlar için kültürün ve farklılıkların bir önemi yok, diyebilirim. Örneğin sınıfımızda farklı ülkeden gelen Mohammed var. Mohammed'in farklı bir ülkeden gelmesi onlar için bir şey ifade etmiyor. Onlar sadece karakterlerine uygun, uyum içinde oyun oynayacağı arkadaşlarıyla daha yakın ilişki kuruyorlar.

Sema Öğretmen, çocukların kültürel farklılıkların bilincinde olmayacak kadar küçük olduğunu ifade etmiştir. Ancak sınıf gözlemleri sırasında araştırmacı sıklıkla, çocukların kültürel farklılıkların farkında olduklarını ve bunu dile getirdiklerini gözlemlemiştir. Aşağıda verilen, sınıf içerisinde gözlemlenen olaylar bunu destekler niteliktedir.

Araştırmacı, Sema Öğretmen'in sınıfında gözlem yapmaktadır. Çocukları daha yakından tanımak için serbest zaman etkinliklerinde onların yanına oturmakta ve etkinlikler sırasında ne yaptıkları hakkında konuşmaktadır. Araştırmacı, Mohammed'in (yabancı uyruklu öğrenci) yanına oturup ona etkinliği hakkında soru sorduğunda, diğer çocuklar ile arasında şöyle bir diyalog geçmiştir.

Araştırmacının Mohammed'in yanında olduğunu fark eden Zeynep masaya yaklaşarak;

Zeynep: O seni anlamaz ki, Arap o. Türkçe bilmiyor.

Araştırmacı: Peki siz nasıl anlaşıyorsunuz, Mohammed'e bir şey söylemek istediğinde nasıl anlatıyorsun ona?

Zeynep: Ben onunla oynamıyorum ki.

Yine farklı bir gözlem sırasında, araştırmacı, Mohammed'in yanına oturup onun etkinliğini izlerken, başka bir öğrenci araştırmacının yanına yaklaşıp, "O Arap, biliyor musun?" diye belirtmiştir.

Öğretmenin de ifade ettiği gibi, kişilik gibi önemli özellikler çocukların birbirleri ile arkadaşlık kurmalarını etkilemektedir. Paylaşılan bu örnek olayda, çocuklar arasında hissedilen belirli dışlayıcı davranışların millî/etnik bir bileşene yönelik olup olmadığını değerlendirmek zordur ancak öğrencilerin farklılığa karşı oluşturdukları bir yargı vardır: "Mohammed, Arap." Bu yargının veya farklılığı belirtmeye yönelik geliştirilen diğer söylemlerin sınıf ortamında öğretmenler tarafından kolaylıkla ön yargıya dönüştürülme eğiliminde olduğunu söylemek mümkündür.

Zeynep, Kemal ve Mohammed aynı masada boyama yapıyordu. Mohammed elindeki boya kalemi ile önce yavaş bir şekilde boyamasını yaparken, gittikçe hızlandı ve çok hızlı bir şekilde kalemi kâğıdın üzerinde sağa sola hareket ettirmeye başladı. Bu durum Zeynep ve Kemal'in ilgisini çekmiş olacak ki bir süre gülerek Mohammed'i izlediler. Daha sonra Kemal, "Yavaş olsana, kâğıdı yırtacaksın" diyerek Mohammed'e müdahale etti ve o sırada Zeynep, araştırmacıya dönerek "O Arap ya, o yüzden çok şımarık, biliyor musun?" diyerek güldü.

Çocukların farklılıklar hakkında geliştirdikleri yargılar, kısa zamanda ön yargılara dönüşebilmektedir ve bu sınıf için en önemli etkenin öğretmen davranışları ve söylemleri olduğunu söylemek mümkündür. Çocuklar gözlem ve taklit yoluyla öğrenirler (Meltzoff, 1999) ve bir eğitimci tarafından yapılan modelleme, amaçlı öğretimde güçlü bir araç hâline gelir. Sema Öğretmen, resmî ve normal görüşmeler sırasında "Mohammed, Arap, davranışlarından fark etmişsinizdir zaten" gibi ifadeler kullanmıştır. İlerleyen günlerde de araştırmacı, bu ifadeleri hem öğretmen hem de öğrencilerden sıklıkla duymuştur. Bu

modellenmiş yetişkin davranışları çocukların sınıf ortamında Mohammed'e ve sınıf dışında bir gruba karşı olumsuz düşünce ve eylemler sergilemelerine neden olabilir.

Benzer şekilde Ferhan Öğretmen de çocukların bu tarz kültürel farklılıkların farkında olmadığını ve anlamadıklarını belirtmiştir.

Araştırmacı: Sınıfınızda farklı bir ülke kültüründen gelen ve ten rengi bakımından sınıftaki çocuklardan farklılık gösteren bir öğrenciniz var. Öğrenciler kültürel farklılıkları sizce nasıl algılıyor, bu farklılıklara karşı nasıl davranıyorlar?

Ferhan Öğretmen: Benim gözlemlediğim, çocuklar kimin hangi ülkeden geldiğini, hangi kültürden geldiğini çok önemsemiyor. Cyril farklı bir ülkeden geldiği ve farklı ten rengine sahip olduğu için arkadaşları tarafından hiç dışlanmadı. Bence bu durum ilerleyen yaş grupları için önemli olabilir. Örneğin bir yetişkin için dil, din, milliyet gibi konular daha önemli olabilir.

Özellikle Ferhan Öğretmen'in sınıfında, farklı ülkeden gelen Cyril için en belirgin farklılık, "ırk"ın fiziksel belirteçleriydi. Okul öncesi dönemde fiziksel farklılıklara karşı daha duyarlı ve meraklı olan çocukların, Ferhan Öğretmen'in belirttiğinin aksine, sınıfta bu belirtece yönelik ön yargı geliştirdikleri aşağıda paylaşılan örneklerle sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı, çocuklar sanat etkinliği yaparken Cyril, Azra ve Atakan'ın bulunduğu masaya oturmuş ve onların çalışmalarını gözlemlemekte olduğu sırada aralarında şöyle bir diyalog geçmiştir:

Azra: Biliyor musun, benim doğum günüm vardı? (Araştırmacıya dönerek.)

Araştırmacı: Aa, ne zamandı doğum günün, kutlama yaptınız mı?

Azra: Evet, yaptık, benim bir tane de erkek arkadaşım geldi.

Cyril: Erkek? (Türkçesi yeterli seviyede olmadığı için ne demek olduğunu anlayamadı.)

Azra: Evet, erkek ama senin gibi kara değil ten rengi onun.

Cyril: Ne? (Azra’nın ne demek istediğini anlamamıştır.)

Bu olayla bağlantılı olabileceği düşnülen öğrenci çalışmalarına aşağıda yer verilmektedir. Fotoğraf, Azra’nın ve Cyril’in, 23 Nisan etkinlikleri kapsamında boyamış olduğu bir çalışma sayfasından paylaşılmaktadır. Azra’nın önünde farklı boya kalemleri olmasına rağmen tüm çocukların yüzlerini aynı renge boyadığı gözlemlenmiştir. Yaşanan diyalog ve çalışma sayfasından yola çıkarak, Azra’nın farklı ten renklerine karşı bir ön yargı taşıdığı söylenebilir.

Fotoğraf 1

Azra'nın Boyama Sayfası



Fotoğraf 2

Cyril'in boyama sayfası



Sınıf ortamında yaşanan farklı bir örnek ise şu şekilde gerçekleşmiştir:

> *Çocuklar serbest zaman etkinliğindeyken araştırmacı, Cyril'in yanına oturup onunla yaptığı resim hakkında konuşurken Ahmet, araştırmacının yanına yaklaşarak,*
>
> Ahmet: Biliyor musun, Atakan, Cyril'e zenci dedi.
>
> Araştırmacı: Zenci ne demek, Ahmet?
>
> Ahmet: Arap'sın demek yani. Yanii ben de bilmiyorum *(deyip gülmüştür.)*

Bu örnekğe göre ise Atakan'ın, çevresinden esmer/siyahi insanlar hakkında tam olarak anlamadığı bir şey duymuş olması muhtemeldir ve Atakan, bunu arkadaşları ve Cyril ile paylaşmıştır.

Ferhan Öğretmen'in sınıfında yaşanan bu iki örnekte de Cyril'in ten rengi farklılığından dolayı arkadaşları tarafından farklı söylemler üretildiği görülmektedir. Bu örnekler çocukların gerçeklere kendi anlamlarını yüklediklerine, ırksallaştırılmış gruplar

hakkında yanlış sonuçlar çıkardıklarına (Farago ve diğerleri., 2015) ve bu düşüncelerin sınıf ortamına yansıdığına yönelik bulgular sunmaktadır.

Öğretmenlerin kültürel çeşitlilik ve farklılık konusunda okul öncesi düzeyinde nelerin öğretilmesi gerektiği hakkında bazı kafa karışıklıkları ve belirsizlikler yaşadıklarını söylemek mümkündür.

Sema Öğretmen, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nı kutlamak için öğrencilere sanat etkinliği yaptırmaya karar vermiştir. Öncelikle öğrencilere çalışma yaprakları dağıtılmış ve bu sayfalarda farklı çocuk resimleri yer almıştır. Çocuklardan çalışma sayfalarını boyamaları istenmiş ve boyama işleminden sonra kesilen kâğıtlardan taç yapılacağı anlatılmıştır. Etkinliğe başlamadan önce sınıf içerisinde şöyle bir konuşma gerçekleşmiştir:

Sema Öğretmen: Çocuklar, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nı kutlamak için farklı ülkelerden arkadaşlar sizleri ziyarete gelecek. Peki, size hangi ülkelerden arkadaşlar gelmesini istersiniz?

Yiğit Efe: Çin'den gelmesin, koronayı bulanlar *(deyip gülmeye başlamıştır.)*

Burak: Almanya'dan ve Türkiye'den gelsin.

Ahmet: Bursaspor'dan.

Leyla: Çekik gözlü gelmesin, korkarım ben. *(Sınıfta bulunan diğer çocuklar gülmeye başlamıştır.)*

Sema Öğretmen: Şişt! Tamam, çocuklar, şimdi herkes çalışma sayfalarını boyamaya başlayabilir.

Sema Öğretmen, farklı ülkeler ve kültürlerle ilgili sorunlar ortaya çıktığında kendinden emin olmadığından ve bu durumdan rahatsız olduğu için konuyu kapatıp, çocukların etkinliklerine odaklanmasını istemiştir. Sema Öğretmen, kültürel farklılıkların ortaya çıktığı bu anı açıklama ve tartışma fırsatı olarak değerlendirememiştir. Tam tersine,

konuşmayı bitirmek, çocuklarda farklı ülkelere karşı ön yargının ve ırkın fiziksel belirteçlerine karşı korkunun devam etmesine yol açabilir. Bu tür bir ortamda etkili bir öğretim için ırk ve kültür alanı ile ilgili özel konuların farklı gelişim aşamalarındaki çocukların özelliklerinin göz önünde bulundurularak sunulması gerekmektedir (Stier ve diğerleri, 2012).

Anya Öğretmen, okul öncesi dönemde fiziksel farklılıklara karşı daha duyarlı ve meraklı olan çocukların farkındalığını desteklemek için sınıfında öğrencilerin kültürel benzerliklerinin ve farklılıklarının rahat ve açık bir şekilde konuşulması gerektiğini belirtmiş ve yer verdiği etkinlik örneklerinden birini şöyle ifade etmiştir:

> "I share portraits of different skin colors, different nationalities, and different physical appearances, and I ask students to draw their own portraits. We are talking about everyone in the class having a different skin color, hairstyle and eye structure, etc. So I'm trying to show that the differences are normal. Our aim is to show and tell the differences. They learn not to be afraid to compare themselves to their friends and understand that they are all unique and different."
>
> [Farklı ten renkleri, farklı milletler ve farklı fiziksel görünüşlere sahip portreleri paylaşıyorum ve öğrencilerden kendi portrelerini çizmelerini istiyorum. Sınıftaki herkesin ten renginin, saç modelinin, göz yapısının vs. farklı olduğundan bahsediyoruz. Yani farklılıkların normal olduğunu göstermeye çalışıyorum. Amacımız farklılıkları göstermek ve anlatmaktır. Kendilerini arkadaşlarıyla karşılaştırmaktan korkmamayı öğrenirler ve hepsinin benzersiz ve farklı olduğunu anlarlar.]

Fotoğraf 3

Anya Öğretmen'in sınıfındaki öğrencilerin otoportre çalışmalarından örnekler



Yukarıda paylaşılan örneklerden de yola çıkılarak denilebilir ki, çocuklar sınıfta farklı kültürden gelen arkadaşlarına veya farklı kültüre karşı olumsuz tutum ve davranış geliştirebilirler. Öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe yönelik bakış açısı ve uygulamaları çocukların yanlış tutum geliştirmelerini engelleyebileceği gibi, tam aksine bu tutumların daha güçlü bir şekilde oluşmasını, istemeden de olsa destekleyebilir. Bu nedenle, araştırma kapsamında ele alınan ikinci araştırma sorusu öğretmenlerin kültürel açıdan farklı öğrenci ihtiyaçlarını yönetmek ve çocukların kültürel farklılıklara karşı farkındalık ve saygı geliştirebilmeleri için kullandığı stratejilerin neler olduğunu belirlemektir.

4.2. Öğretmenlerin Sınıftaki Çeşitliliği Yönetme Yolları

Katılımcı üç öğretmene, kültürel çeşitliliği öğretim stratejilerine nasıl yansıttıkları ve öğrenci çeşitliliğini desteklemek için neler yaptıkları sorulmuş, dönem boyunca her bir sınıf bu kapsamda gözlemlenmeye çalışılmıştır. Bu konuda geliştirilen stratejiler katılımcı öğretmenlere göre değişiklik göstermekle birlikte dört kategori ortaya çıkmıştır: (1) ders

programı ve etkinlik seçimleri, (2) öğretim stratejileri, (3) öğretmen tutumları ve (4) aile katılımı.

4.2.1. Ders programı ve etkinlik seçimleri. Kültüre duyarlı öğretimin temel amacı kültürel farklılıklar gösteren öğrencilerin akademik başarı, kültürel bağlılık ve bireysel etkinlikler yoluyla güçlendirilmesidir ve bu nedenle çokkültürlü sınıflardaki öğretmenlerin kültüre duyarlı bir müfredat ve etkinlikler planlaması gerekmektedir (Gay, 2010). Öğretmenlerin bağlı oldukları programlara göre, farklı kültürden gelen çocukların sınıfa entegrasyonunu artırmak için neler yaptıkları ve kültürel çeşitliliği nasıl destekledikleri sorulmuştur.

4.2.1.1. Özel gün ve kutlamalar. Ferhan ve Sema Öğretmenler sıklıkla özel gün ve kutlamalar kapsamında yapılan etkinlikler ile farklı kültürlerin tanıtımına yer verdiklerinden söz etmişlerdir.

Ferhan Öğretmen, Türkiye'nin yedi bölgesine ait kültürlerle çocukları tanıştırmanın yerel kültürlere sevginin aşılanması, çocukların estetik değerlerinin geliştirilmesi ve millet sevgisinin güçlendirilmesi açısından fayda sağlayacağını düşünmektedir ve bu durumu şöyle ifade etmiştir:

> "Pandemi dolayısıyla yapmadık ama farklı bölgeleri, bölge bölge işledik. Bölgelerin kıyafetleri, şarkıları, yemek kültürü, bunlarla alakalı çocuklara kostümler giydiriyorduk. Örneğin dünya çocuk gününde, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nı anlatırken çekik gözlü çocuklar, sarışın çocuklar, işte Alman çocuklar… hani farklı ülkelere ait çocukların özelliklerini anlatan, bazen maskeler yapıyorduk."

Sema Öğretmen, bazı özel günlerde çeşitli etkinlikler kapsamında farklı ülkelerin kültürel özelliklerini tanımaya yönelik etkinlikler yaptığını ifade etmiştir. Bu etkinliklerden biri aşağıdaki yer almaktadır:

Sema Öğretmen, sınıfında 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kutlamaları için, çocuklarla bütünleştirilmiş müzik ve sanat etkinliği planlamıştır. Müzik etkinliğinde şöyle bir şarkıya yer verilmiştir:

> Biz, Amerikan kovboyları, eller yukarı!
>
> Çekik çekik gözlüdür, Çin çocukları hey!
>
> Sarı sarı saçlıdır, Alman kızları.
>
> Elma elma yanaklı, Türk çocukları hey! (Alan notları, 22.04.2021)

Ancak öğretmenin ifadeleri ve seçilen etkinlikler incelendiğinde, öğretmenlerin kültürün klişeleşen ve popüler söylemlerin ötesine geçemeyen kalıplarda kaldığı gözlemlenmiştir.

4.2.1.2. Yapılandırılmış yaklaşım. Anya Öğretmen, resmî ve örtük olmak üzere iki program aracılığıyla çeşitlilik içeriği sunmaya ve desteklemeye yönelik bir yaklaşım uyguladığını ifade etmiştir.

> "We try to support diversity implicitly and explicitly. Explicit means that there is a section in the program where we explicitly talk about different cultures. Besides, since we are already in a class rich in diversity, we implicitly emphasize diversity everywhere. Our classroom routines, management reflect these. So that they feel that there are different languages, religions and cultures and that these differences are a richness."
>
> [Çeşitliliği örtük ve açık bir şekilde desteklemeye çalışıyoruz. Resmî programda farklı kültürler hakkında açıkça konuştuğumuz bir bölüm var. Ayrıca zaten çeşitlilik açısından zengin bir sınıfta olduğumuz için her yerde örtük olarak çeşitliliği vurguluyoruz. Sınıf rutinlerimiz, yönetim bunları yansıtıyor. Böylelikle öğrenciler farklı diller, dinler ve kültürlerin olduğunu ve bu farklılıkların bir zenginlik olduğunu hissediyorlar.]

Anya Öğretmen'in bağlı olduğu okulda IB-Primary Years Programı uygulanmaktadır. Anya Öğretmen, programda farklı ülkelerin ve kültürlerin tanıtımına yönelik bir bölümün olduğunu ve özellikle ilk aylarda bu temalara kapsamlı olarak yer verildiğini belirtmiştir. Bu temalar işlenirken aile ile iş birliğinin önemine dikkat çekmiş ve ailelerin de kültür paylaşımına dâhil edildiğini ifade etmiştir. Anya Öğretmen, programda her çocuğun kendi kültürel geçmişinin en azından bazı özelliklerini tanıması gerektiğine inanmaktadır.

Gözlemler sırasında dikkat çeken ve programda yer alan temalardan biri "Celebrating Language and Diversity" yani "Dil ve Çeşitliliğin Kutlanması" teması olmuştur. Hafta boyunca sınıfta farklı dillerin ve ilgili kültürlerin etrafında toplanmış birçok etkinlik planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Örneğin Kore dilinin ve kültürünün tanıtımında, sınıfta gönüllü Koreli öğrenciler seçilmiş ve bu öğrenciler Korece "Teşekkür ederim, afiyet olsun, iyi günler, hoşça kalın vb." günlük cümleleri arkadaşları ile paylaşmışlardır. Gün içerisinde öğrenciler ana dillerinde seçtikleri şarkı, tekerleme veya parmak oyunlarını arkadaşlarına tanıtmışlardır. Öğretmenler, seçilen dil ve ülkenin tarihi, kültürü, gelenekleri, yemekleri vb. ile ilgili etkinliklere yer vermiştir. Bu etkinlikleri pandemi öncesinde zenginleştirmek için gönüllü aile katılımlarının gerçekleştirildiği ve ailelerin kendi kültürlerine ait paylaşımlarda bulunmalarına destek verildiği belirtilmiştir. Anya Öğretmen, bu tür programlara yer verilen haftaların farklı etnik gruplardan öğrencilerin kültürel kimlikleriyle gurur duymaları için bir fırsat sağladığını düşünmekte ve çeşitliliği sadece bu haftalardan ve kutlamalardan ibaret görmediğini, dönem boyunca farklı etkinliklerle desteklediğini ifade etmiştir. Anya Öğretmen, kültürel çeşitliliği desteklemek için uyguladıkları etkinliklerden bazı örnekler paylaşmıştır:

> "Activities are so important to support cultural diversity and reflect children's cultures. When we learn geography, for instance, we have the kids talk about where they were in the world and what their country was like, any information

about their country that could bring from home and share with everybody. For example, in a movement activity, we ask the children to share a dance that home country and we do the dance. We also do our own research on the dances of the different countries they come from. If the kids have no idea about their country dance, they already know that we are ready to show them and they can put on a small performance for the rest of the class with us."

[Etkinlikler kültürel çeşitliliği desteklemek ve çocukların kültürlerini yansıtmak açısından çok önemlidir. Örneğin, coğrafya öğrendiğimizde, çocuklara dünyanın neresinde olduklarını ve ülkelerinin nasıl olduğunu, kendi ülkeleriyle ilgili, evden getirebilecekleri ve herkesle paylaşabilecekleri herhangi bir bilgiyi konuşmalarını sağlıyoruz. Örneğin, hareket aktivitesinde çocuklardan ülkelerine ait bir dansı paylaşmalarını istiyoruz ve dansı yapıyoruz. Ayrıca geldikleri farklı ülkelerin dansları üzerinde kendi araştırmamızı yapıyoruz. Çocuklar ülke dansı hakkında hiçbir fikirleri yoksa, onlara göstermeye hazır olduğumuzu zaten biliyorlar ve sınıfın geri kalanı için bizimle birlikte küçük bir performans sergiliyorlar.]

Anya Öğretmen'in kültürel çeşitliliği desteklemek için gerçekleştirdiği bir başka etkinlik örneği şöyledir:

Öğretmen bir kutu ile sınıfa girmiş ve çocuklardan bu kutunun içinde neler olabileceğini tahmin etmelerini istemiştir. Daha sonra kutunun kapağını açarak içerisinden çıkan fotoğrafları göstermiş ve "Sizinle bir tahmin oyunu oynayacağız, hazır mısınız?" diye sormuştur. Kutunun içerisinde, çocukların aile resimleri yer almaktadır. Öğretmen etkinliğe başladığında kutudan bir fotoğraf çekmiş ve bu fotoğrafın hangi çocuğa ait olduğunu tahmin etmeleri için sınıfa birkaç ipucu vermiştir. Hemen yanı başındaki haritadan, öncelikle

> *öğrencinin ana vatanını ve bu ülke hakkında kısa bir bilgi vermek için o ülkenin bayrağını göstermiş, ana dilinin ne olduğunu belirtmiştir. "Bu fotoğraftaki arkadaşınız ve ailesinin ana vatanı İtalya'dır ve ana dilleri İtalyancadır" demiş ve çocuklar daha fazla ipucuna ihtiyaç duyduğunda, çocuk ve aile hakkında daha fazla bilgi paylaşmıştır. Sırayla tüm fotoğraflar tahmin edilmiştir. Öğretmen, her bir öğrenci tahmin edildiğinde onu kendi yanına çağırıp, ona aile fotoğrafını vermiş ve her bir öğrenciden, ana dilinde "Ailemi çok seviyorum"un nasıl söylendiğini paylaşmalarını istemiştir. Aile fotoğraflarını alan ve masaya gelen çocuklar hevesle bu fotoğrafları arkadaşlarına göstermişlerdir. (Alan notları, 27.05.2021)*

Anya Öğretmen, öğrencilere farklı kültürlerin festivallerini, ritüellerini, geleneklerini ve eserlerini tanıtırken her bir öğrencinin kendi kültüründen bir şeyleri sınıfa getirmesini arzu etmektedir. Sınıfında farklı ülkelerden gelen öğrencilerin kültürlerini paylaşmasına olanak tanıdığı ve buna uygun etkinlikler hazırlandığı gözlemlenmiştir.

4.2.2. Öğretim stratejileri. Öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen çocukların sınıfa uyum ve katılım sağlamasını ve bunun yanı sıra çocukların farklılıklara karşı farkındalık geliştirmesini teşvik etmek için bazı öğretim stratejileri ve yaklaşımları kullandığı belirlenmiştir. Bunlar; (1) öğrencileri tanımak ve bireysel ihtiyaçların yönetilmesi, (2) ana dillerin dâhil edilmesi, (3) gruplama ve akran iş birliği, (4) ritüeller ve (5) çevre düzenlemesi ve materyal seçimidir.

4.2.2.1. Öğrencileri tanımak ve bireysel ihtiyaçların yönetilmesi. Çocukların kültürel geçmişlerini bilmek, aileler ve okullar arasındaki bağı anlamak için kritik öneme sahiptir (De Gaetano, Williams & Volk, 1998). Sınıftaki kültürel çeşitliliğin ve farkındalığın teşvik edilmesini sağlamak, öğretmenin öğrencilerini anlaması ve tanımasıyla başlar. Katılımcı üç öğretmen de gözlem yaparak sınıfındaki çocukları daha yakından tanıdığını belirtmiştir.

> "Özellikle ilk haftalarda öğrencileri gözlemlemek çok önemli. Örneğin Cyril legolardan çok güzel şekiller yapabiliyor, desenler oluşturuyor, onu keşfettim son birkaç ayda. Bunu bazen arkadaşlarıyla yapmaya çalışıyor bazen kendi yapıyor. Böyle mesela öğrencilerin özelliklerini keşfetmeye çalışıyorum, sonra her öğrencinin ilgi alanına göre etkinliklere yer vermeye çalışıyorum." (Ferhan Öğretmen)
>
> "Bireysel oyun saatinde gözlem yapıyorsunuz; kim kiminle oynuyor, kim kiminle oynamıyor. Gözlemleyerek öğreniyorum, gelen öğrencilerin özelliklerini." (Sema Öğretmen)
>
> "I think the most important part is to get to know individual children so that we can support children appropriately. This is most successfully achieved through discussion with the family and the child and through observation and documentation."
>
> [Bence en önemli kısım çocukları bireysel olarak tanımak, böylece çocuklara uygun şekilde destek olabiliriz. Bu, en başarılı şekilde, aile ve çocukla yapılan tartışmalar, gözlem ve belgeleme yoluyla elde edilir.] (Anya Öğretmen)

Öğretmenlerin tamamı, öğrencilerini dinleyerek ve gözlemleyerek onları tanımaya çalıştıklarını belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sahip olacağı en önemli araçlardan biri keskin bir gözlem becerisidir (Gonzalez-Mena, 2011) ancak öğretmenlerin öğrencilerin kültürel geçmişleri hakkında bilgi sahibi olmaları için gözlem tek başına yeterli olmayacaktır. Anya Öğretmen, dönem başlamadan her veli ile görüşme yapılıp, çocukların ve ailelerin kültürlerini daha iyi anlamak için birtakım soruların sorulduğunu açıklamıştır.

> "We ask parents questions about their child's interests, hobbies and phobias. And we ask them some questions to learn their culture more so that we gain awareness what celebrations and holidays they have throughout the year, what

languages are spoken other than English, what is their family compositions, religious background, community environment, etc. This serves as a way for us to learn more about each child and where they come from. At the beginning of the semester, we also ask them if there is anything they would be willing to get more knowledge via seminar about child development."

[Ebeveynlere çocuklarının ilgi alanları, hobileri ve fobileri hakkında sorular soruyoruz. Ve onlara kültürlerini daha fazla öğrenmek için bazı sorular soruyoruz, böylece yıl boyunca (ailelerin) hangi kutlamaları ve tatilleri yaptıkları, İngilizce dışında hangi dillerin konuşulduğu, aile yapıları, dinî geçmişleri, topluluk ortamı vb. konularda farkındalık kazanıyoruz. Bu, her çocuk ve nereden geldikleri hakkında daha fazla bilgi edinmemizi sağlıyor. Dönem başında, çocukların gelişimi ile ilgili seminerler yoluyla, daha fazla bilgi edinmek isteyebilecekleri bir şey olup olmadığını da soruyoruz.]

Anya Öğretmen, aileler ile yapılan bireysel görüşmelerle her çocuğun kültürel ve aile geçmişini, kendine özgü ailesini, değerlerini, dilini, yaşam tarzlarını ve inançlarını anlamaya çalıştıklarını belirtmiştir.

Ferhan Öğretmen, gözlem aracılığıyla çocukların güçlü ve zayıf yönlerini keşfederek, onları bireysel olarak desteklediğini belirtmiştir.

"Çocuklarla bireysel olarak sohbet etmeyi çok seviyorum. Onların fikirleri ve görüşlerini daha iyi öğrenebiliyorum bireysel sohbetlerde. Örneğin Cyril legolardan çok güzel şekiller yapabiliyor, desenler oluşturuyor. Onu keşfettim son birkaç ayda, bunu bazen arkadaşları ile de paylaşması için teşvik ediyorum. Çocukların böyle güçlü yanlarını, zayıf yanlarını keşfetmeye çalışıyorum. Etkinliklerimi de buna göre çeşitlendiriyorum. Örneğin bazı öğrencilerin resim yeteneği çok güzel, harika resimler çiziyorlar; kimisi

hikâyeden hoşlanıyor kimisi hareket etkinliklerinden. Bunları keşfettikten sonra, haftanın içine dağıtıyorum bu tarz etkinlikleri."

Ferhan Öğretmen'in, sınıf uygulamalarını çocukların kültürel geçmişleriyle daha uyumlu olacak şekilde ayarlamak ve bunu etkinliklerle destekleyerek, temellendirmesi nispeten zayıf olsa da etkinlik uygulamalarında çocukların ilgi alanlarına ve öğrenme yaklaşımlarına göre uyarlamak için gerekli çabayı gösterdiği gözlemlenmiştir.

Sema Öğretmen'in sınıfında dikkat çeken noktalardan biri; görüşmeler sırasında, etkinlikleri hazırlarken bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak planladığını belirtmesine rağmen uygulamalar sırasında çoğu zaman tüm çocuklar için aynı etkinlikleri, aynı sürede, aynı materyal ve öğretim tekniği ile uyguladığı gözlemlenmiş ve bunun yanı sıra farklı kültürlerden gelen çocukların kültürel geçmişleri eğitim ortamına yansıtılmamıştır.

> *Öğretmen, çocuklara okuma yazma çalışma sayfası dağıtmıştır ve bu sayfada düz, eğik ve zikzak çizgiler yer almaktadır. Öğretmen, öğrencilere boya kalemlerini almalarını ve bu çizgileri takip ederek üzerinden boya kalemleri ile geçmelerini istemiştir. Mohammed arabası ile yerde oynarken önce masaya yaklaşmış ve bir süre arkadaşlarını gözlemlemiştir. Daha sonra sandalyesini alarak masaya oturmuş ve çizgileri takip etmeye başlamıştır. Sınıftaki otizmli öğrenci Hakan, kalemler dağıtıldığı sırada keçeli kalemlerini alarak çizgilerin üstünden gitmiştir. Etkinlik bitiminde masalarda dolaşarak çocukların etkinliklerini topladığı sırada, Mohammed düz çizgileri bitirip zikzak çizgilere yeni geçmiştir. Öğretmen, "Mohammed, bitti artık, topluyoruz kalemleri" demiş ve Mohammed'in çalışma sayfasını almıştır. Hakan'ın kâğıdını alacağı sırada "Ee, ama ben size boya kalemlerinizi kullanın demedim mi, bak keçeli kalem kâğıdı yırtmış" demiştir.*

Anya Öğretmen de görüşmeler sırasında bireysel farklılıkların önemine değinmiş ve bunu göz önünde bulundurarak "eşit katılımlı" etkinlikler tasarladığını açıklamıştır. Bunu başarmak için Anya Öğretmen'in, sınıfında çocuklara etkinliklere nasıl katılmayı seçecekleri konusunda geniş bir çeşitlilik ve seçim hakkı sunduğu gözlemlenmiştir. Örneğin okuma yazmaya hazırlık etkinliğinde ifade edilmese de dört grup oluşturulmuştur: bireysel olarak çalışmasını yürütenler, akranları ile etkinliği tamamlayanlar, etkinliğe başlamadan önce bir süre diğer arkadaşlarını gözlemlemek isteyenler ve çalışmaya başlamadan önce öğretmenle pratik yapmak isteyenler. Bireysel, grup ve öğretmen desteğinin kasıtlı kullanımı yoluyla, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan Anya Öğretmen'in çocukların kendi stillerine ve öğrenme hızlarına göre etkinlikleri uyarladığı gözlemlenmiştir.

Tüm çocukların öğrenme ve yetkinlik sahibi olabileceğine dair güçlü fikri yansıtan Anya Öğretmen, farklılaştırılmış veya bireyselleştirilmiş öğretime vurgu yaparak, öğrencilerin öğrenme yeteneklerini göz önüne alarak, genişletilmiş süre ve destek sağladığını şöyle belirtmiştir:

> "All children have the capacity to learn and succeed but some children may need more time, or more support. This does not indicate that the student is behind. For example, you know Kristina's English is not good enough so she needs time to switch from one language to another."
>
> [Tüm çocuklar öğrenme ve başarılı olma kapasitesine sahiptir ancak bazı çocukların daha fazla zamana ihtiyacı olabiliyor ya da daha fazla desteğe. Bu, öğrencinin geri planda olduğunu göstermez. Örneğin Kristina'nın İngilizcesi yeterli düzeyde değil, bu nedenle bir dilden diğerine geçebilmesi için zamana ihtiyacı vardır.]

4.2.2.2. Ana dillerin dâhil edilmesi. Üç öğretmen de farklı dil geçmişlerinden ve farklı kültürden gelen çocuklara eğitim verirken dil problemi yaşadıklarını belirtmiştir. Ferhan Öğretmen bunu şöyle ifade etmiştir:

> "Bu tarz öğrencilerde dil problemi zorlayıcı olabiliyor. Ben onun ne demek istediğini tam olarak anlayamıyorum, o da benim ne demek istediğimi anlayamıyor. Zamanla öğrenci uyum sağlayabiliyor ama adapte olma süreci uzayabiliyor. Örneğin Cyril ilk geldiğinde çok sessizdi, kendini ifade edemiyordu, tek başına oynuyor, sorduğum soruları anlamıyordu. Dönemin sonuna doğru büyük ilerleme katettiğimizi düşünüyorum. Artık tam olmasa da kendini ifade etmeye, sorduğum sorulara cevap vermeye ya da arkadaşları ile iletişime geçmeye başladı."

Sema Öğretmen, öğrencinin yaşadığı dil probleminin öğrencinin davranışlarına ve etkinliklere katılım durumuna yansıdığını belirtmektedir.

> "Öğrencimle en büyük sorunumuz dil. Türkçe bilmediği için kendini ifade edemiyor ve bu nedenle çevresine karşı saldırgan davranışlar sergiliyor. Özellikle arkadaşlarına kendini anlatamadığında, onlara zarar verebiliyor, oyunlarını bozabiliyor. Etkinliklere çok katılmıyor."

Anya Öğretmen, yaşanılan dil problemleri ile ilgili şunları belirtmiştir:

> "Language can become a problem for children whose mother tongue is not English. For example, when she/he comes to our school, it can be the first year of a student in speaking English. The language problem experienced by the student is among the factors that prevent him from being withdrawn and communicating with his friends. However, you know, the role of the teacher is very important here, because the teacher needs to develop some methods and strategies to make the child active in the classroom. I believe that a good way

> to overcome this problem is to allow the student to bring their mother tongue into the classroom."
>
> [Ana dili İngilizce olmayan çocuklar için dil, bir sorun hâline gelebilir. Örneğin okulumuza geldiğinde bir öğrencinin İngilizce konuşmada ilk yılı olabilir. Öğrencinin yaşadığı dil sorunu, onun içine kapanmasını ve arkadaşlarıyla iletişim kurmasını engelleyen etkenler arasındadır. Ancak biliyorsunuz, burada öğretmenin rolü çok önemli çünkü öğretmenin, çocuğu sınıfta aktif hâle getirmek için bazı yöntem ve stratejiler geliştirmesi gerekiyor. Bu sorunun üstesinden gelmenin iyi bir yolunun öğrencinin ana dilini sınıfa getirmesine izin vermek olduğuna inanıyorum.]

Farklı ülke kültürlerinden gelen çocukların dil problemi yaşamaları yaygın görülen problemler arasındadır ve tüm katılımcı öğretmenler bunu belirtmiştir. Ancak Anya Öğretmen, yaşanan zorluğu gidermek için çocukların kültürel ve dilsel bilgilerini okul öğrenimine entegre etmenin en önemli yöntem olduğunu belirtmiştir. Anya Öğretmen'e göre, kendi dilini sınıfa taşıyan çocuk, sınıfın ortak dilini de daha kolay öğrenebilmektedir. Anya Öğretmen diğer öğretmenlerden farklı olarak çocukların dilsel geçmişlerini yok saymak yerine, bunu öğrenme süreçlerine yansıtmaya çalışmaktadır. Akkari, Loomis ve Bauer'a (2011) göre, eğitim araştırmacıları, öğretmenlerin öğrencilerinin dilini ve kültürünü öğrenmenin önündeki engeller olarak görmek yerine kaynak olarak kullanmaya teşvik etmelidir.

Sema ve Ferhan Öğretmenlerin sınıflarında iki dil bilen öğrenciler için öğretimsel farklılaşmalara rastlanmazken, Anya Öğretmen sınıf içerisinde çocukların okula getirdikleri dili tanımanın ve bunlara değer vermenin önemini vurgulamış ve çocukların okula getirdikleri dilin çocuğun kimlik gelişimi için çok önemli olduğunu belirtmiştir.

> "The kids like to share their own languages so even during lunchtime just giving them that freedom to use their own language. I don't say "only use English. We are in international school". Just give them time to really share their culture because I want to share their language. They like to talk about their country so give them that freedom. In this way, you support the identity development of children."
>
> [Çocuklar kendi dillerini paylaşmaktan hoşlanırlar, bu yüzden öğle yemeğinde bile onlara kendi dillerini kullanma özgürlüğü veririm. "Uluslararası bir okuldayız, sadece İngilizce kullanınız" demiyorum. Onlara kültürlerini gerçekten paylaşmaları için zaman veririm çünkü ben onların dilini paylaşmak istiyorum. (Çocuklar) Ülkeleri hakkında konuşmayı severler, bu yüzden onlara bu özgürlüğü verin. Böylelikle çocukların kimlik gelişimini desteklemiş olursunuz.]

Anya Öğretmen, çocukların dillerini, kültürlerini göz ardı etmek yerine, iki dilli kimliklerinin uygun şekilde yerleştirildiği sınıf içi pratiklerine ve program planlamasına ana dili veya kültürü dâhil ettiği görülmektedir.

> Bugün sınıfta anneler günü için sanat etkinliği hazırlığı vardı. Her öğrencinin annesi ile olan fotoğrafı istenmişti. Çocukların, annesi ile olan fotoğraflarını süslemeleri için gerekli materyaller öğretmen tarafından temin edilmiştir.
>
> Anneye karşı duyulan sevgiden bahsederken öğretmen, tüm çocuklara kendi dillerinde "Seni seviyorum anne"nin nasıl söyleneceğini sordu. Tüm çocuklar da kendi dillerinde bu sözcüğün nasıl söylendiğini paylaştı.
>
> Çocuklar matematik etkinliğinde sayılar üzerinde çalışırken çocuklara sayıların isimlerini kendi dillerinde sormaya dikkat ettiği. (Alan notları, 21.05.2021)

Copple ve Bredekamp (2009), çocukların kendi dillerini ve kültürlerini sınıfın günlük etkileşimlerine ve etkinliklerine yansıttığını duymalarının ve görmelerinin önemli olduğunu onaylamaktadır. Farklı dillere maruz kalarak farkındalık geliştirmenin geniş bir yelpazedeki insanlara karşı empati duygularını geliştirme çabalarıyla iyi bir uyum yaratacağını söylemek mümkündür. Ferhan Öğretmen'in sınıfında gözlemlenen, aşağıda paylaşılan olay farklı dillerin tanıtılmasının önemine yönelik bir örneği ifade etmektedir:

> Cyril ve arkadaşı aynı masada yan yana farklı oyunlar oynarken, Cyril mırıldanarak oyun oynamaktadır. Cyril bir ağaç çizmiş ve üzerine meyveler eklemiştir. Bu sırada ağaçtaki meyvelerin isimlerini İngilizce olarak söylerken bunu duyan arkadaşları şaşkın ve aynı zamanda gülerek, "Ne diyorsun ki sen? Ben hiçbir şey anlamadım, sen ne konuştun?" diyerek kendi aralarında gülmeye başlamışlardır. Bunu fark eden Cyril birden gülüp, hafif mahcup bir ifadeyle farklı masaya doğru yönelmiştir. (Alan notları, 05.05.2021)

Bu noktada, öğretmenler çocukların ana dillerinin çeşitli biçimlerini sunarak, sözcükleri ve şarkıları günlük sınıf yaşamına dokuyarak, çocukların insanların nasıl iletişim kurduğuna dair fikirlerini genişletmelerine yardımcı olabilir. Çocukların ana dillerinin çeşitli biçimlerini sunmak, kültürel ve dilsel olarak farklı öğrenciler için fayda sağlayacağı gibi Türkçe konuşan çocuklar için de faydalıdır çünkü bu, onların kültürel farkındalıklarını arttırır ve onları diğer dilleri öğrenmek ve diğer kültürleri tanımak üzere motive eder (Lee, 2012).

4.2.2.3. Gruplama ve akran iş birliği. Çeşitliliğe sahip bir sınıfta, çocukların sınıf ortamına daha kolay adapte olabilmesi ve onların akademik ve sosyal açıdan gelişimlerine katkıda bulunmak için Ferhan ve Anya Öğretmenler gruplama yöntemini kullandığını belirtmiştir. Ferhan Öğretmen, öğrencilerinin güçlü yanlarını göz önüne alarak gruplandırma yaptığını ifade etmiştir:

> "Cyril, özellikle ilk geldiğinde içine kapanıktı, arkadaşları ile grup oyunlarına katılmıyor, tek başına takılıyordu. Sınıfımızda sosyal becerileri daha yüksek birkaç öğrencim var. Onlardan biri ile Cyril'i aynı masaya oturttum ve ilerleyen zamanlarda fark ettim ki ikisi de konuşkan olup çıktılar (Gülmektedir)." (Ferhan öğretmen)

Çocukların hem akademik hem de dil yeterliliklerinde daha yüksek seviyelerde başarılı olan akranlarına maruz kalmaları onların gelişimlerini desteklemekte faydalı olabileceği gibi farklı kültürlerden gelen öğrencilere karşı tutumlarını, iletişimsel ve kültürel yeterliliklerini geliştirebilir. Bu örnekte Ferhan Öğretmen, farklı kültürden, sınıfa yeni gelen öğrenciye yardım etmeleri için akran etkileşiminin önemine dikkat çekmektedir.

Anya Öğretmen ise öğrencilerin yeteneklerini ve karakterlerini göz önünde bulundurarak öğrencileri gruplandırdığını belirtmiştir:

> "I balance them as I group them. In other words, when I paired a student who spoke more outspoken and a student who was quieter with each other, I saw that those who spoke a lot were more dominant at first. But whenever this pairing lasts longer, the quiet student is more eager to talk, and the one who speaks a lot learns to listen a little more."
>
> [Onları gruplarken dengelerim. Yani daha çok konuşan bir öğrenci ile daha sessiz olan bir öğrenciyi birbirleri ile eş yaptığımda, ilk başta çok konuşanların daha baskın olduğunu gördüm. Ama bu eşleşme ne zaman daha uzun sürse, sessiz olan öğrenci biraz daha konuşmak için hevesli oluyor, çok konuşan ise dinlemeyi öğreniyor.]

Grup, öğrencilerin farklı özelliklerine dayalı olarak oluşturulmalı ve çeşitli akran özelliklerine maruz kalmayı en üst düzeye çıkarmak için değiştirilmelidir (Gonzalez, 2009).

> Anya Öğretmen, matematik etkinliği sırasında rakamların yazımında akranlarına göre zorlanan Kristina'yı fark ettiğinde onu bir süre gözlemlemiş ve onun desteğe ihtiyacı olduğunu anlamıştır. Sınıf arkadaşı Larien ise rakamlar ve harflerin yazımında arkadaşlarına göre ileri becerilere sahiptir. İş birliğini artırmak için öğretmen, Kristina ve Larien'i aynı masaya oturtmuş, onlardan birbirlerine destek olmalarını ve çalışmalarını aynı sürede teslim etmelerini istemiştir. (Alan notları, 14.05.2021)

Anya ve Ferhan Öğretmenlerin tüm öğrencilere etkili öğrenme fırsatı verebilmek için akran desteğinden faydalandıkları belirlenmiştir. Sınıflarında akran desteğini teşvik eden öğretmenlerin farklı kültürden gelen öğrencilerin uyumunu daha kolaylaştırdığı ve sınıfta öğrencinin daha kolay kabul edilmesini sağladığı gözlemlenmiştir.

4.2.2.4. Ritüeller. Anya ve Ferhan Öğretmenlerin sınıfında her gün tekrarlanan çember saati vardır. Genellikle iki sınıfta da sabah güne başlamadan önce gerçekleştirilir. Anya Öğretmen, gün bitiminde de çember saatine yer vermektedir. İki öğretmen de çocukların duygu durumları, mevsimler ve günler, özel günler ve kutlamalar ile ilgili sohbetlerini çember saatinde gerçekleştirmektedir. Çember saatinde Ferhan Öğretmen, güne başlamadan önce sırayla tüm çocukları dinler, onların o gün kendilerini nasıl hissettiklerini öğrenir ve gün içerisinde neler yapacaklarını konuşurlar. Ferhan Öğretmen özellikle çember saatine çocukların dilsel ve sosyal gelişimi için önem verdiğini belirtmiştir.

Anya Öğretmen, çember saatini güne başlamadan ve kitap okuma etkinliğinde gerçekleştirmektedir. Benzer şekilde Anya Öğretmen'in sınıfında da çember saatinde, sabah güne başlamadan önce çocuklarla birlikte, okula geldiklerinde kendilerini nasıl hissettikleri, hava durumu ve mevsimler ile ilgili konuşulmaktadır. Sınıf içerisinde gün içerisinde yaşanan bir problemi Anya Öğretmen çember saatinde konuşmakta ve uygun davranışları öğrencileri ile çember saatinde paylaşmaktadır.

4.2.2.5. Çevre düzenlemesi ve materyal seçimi. Anya Öğretmen uluslararası bir okulda görev yapmaktadır ve bu nedenle okulun dış mekânı ve sınıf içerisinde kültürel zenginliğe yönelik birçok düzenleme yapılmıştır. Okulun koridorunda farklı ülke bayrakları yer almaktadır. Anya Öğretmen, kültürel çeşitliliği desteklemek için sınıf içerisinde bazı düzenlemeler yaptığını belirtmiştir. Örneğin sınıfta, her bir öğrencinin öğretmenleri ile çekilmiş oldukları resimler yer almakta, öğrencilerin ana dillerine ait temel bazı kelimeler sınıf duvarlarına asılmakta, dünya haritasında her öğrencinin ülkesi işaretlenip sınıf panosunda sergilenmekte ve öğrencilerin aileleri ile birlikte oluşturduğu aile resimleri sınıf girişinde onları karşılamaktadır. Çeşitliliğin sınıf ortamının her yerinde temsil edildiği ve farklılıklar ile birlikte bir olma mesajının verildiği gözlemlenmiştir. Anya Öğretmen, kültürel çeşitliliği desteklemek için sınıf içerisinde yapılan çevre düzenlemelerine dikkat çekmiştir:

> "It is very important for students to feel that they belong here, from the moment they enter the school until they come to the classroom, and to see their own home culture representation here. In the classroom environment, each of the students has their own private area and they can exhibit what they want there. And also, the photographs taken by each student with us and their families are hung in certain parts of the classroom as you know. We take care not to use cultural stereotypical images and materials in our classroom."
>
> [Öğrencilerin okula başladıkları andan sınıfa gelene kadar kendilerini buraya ait hissetmeleri ve burada kendi ev kültürü temsillerini görmeleri çok önemlidir. Sınıf ortamında öğrencilerin her birinin kendine ait özel alanı vardır ve orada istediklerini sergileyebilirler. Ayrıca her öğrencinin bizimle ve ailesiyle birlikte çektiği fotoğraflar da bildiğiniz gibi sınıfın belirli yerlerine asılıyor. Sınıfımızda kültürel kalıplaşmış görsel ve materyalleri kullanmamaya özen gösteririz.]

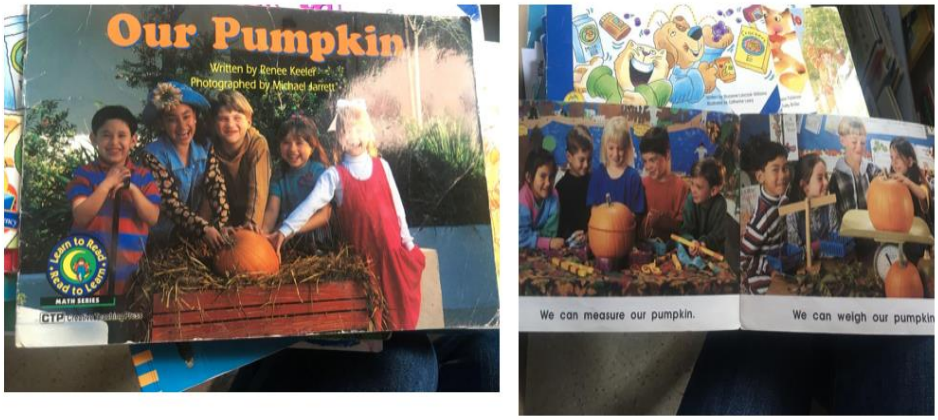
Anya Öğretmen, kültürel farklılıkları çocuklarda desteklemek için kullandığı materyalleri şu şekilde belirtmiştir:

> "Mainly story books are important. If we don't have it in the school to reflect diversity, we use it on YouTube like a digital audio story share with them. So again, like with the flashcards, we show the real picture of something especially for includes people that many different nationalities, appearances, and disabilities."
>
> [Özellikle hikâye kitapları önemlidir. Çeşitliliği yansıtmak için okulda yoksa, YouTube'da onlarla dijital bir sesli hikâye paylaşımı gibi kullanırız. Yine bilgi kartlarında olduğu gibi, özellikle birçok farklı milletten, görünüşten ve engel grubundan insanları içeren bir şeyin gerçek resmini paylaşıyoruz.]

Farklı kültürlere ait insanların fotoğraflarını paylaşarak ve bu fotoğraflar üzerinden konuşarak çocukların kültürel farklılıklar hakkında görüş kazanmalarını sağlayan Anya Öğretmen, kitaplar, dijital medya ve farklı araçlar sayesinde çocukların farklı kültürleri keşfetmelerine olanak tanımaktadır.

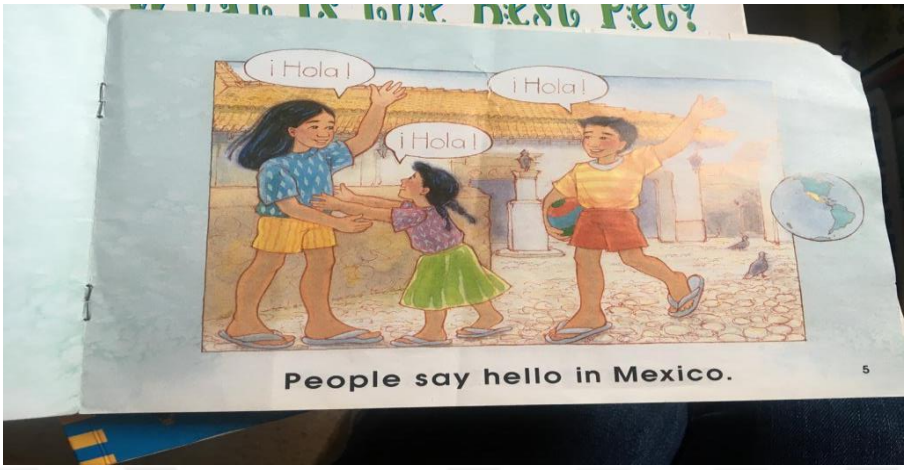
Fotoğraf 4

Anya Öğretmen'in sınıfında bulunan, çeşitli grupların temsil edildiği kitap örneği



Fotoğraf 5

Anya Öğretmen'in sınıfında bulunan, farklı dil gruplarının olduğunu anlatan kitap örneği



Küçük çocukların farklı ırklara ve kültürlere karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmak için en uygun öğretim araçlarından biri olan çokkültürlü resimli kitaplar, çocukların günlük hayatta pek karşılaşmadıkları farklı ırklar ve kültürler hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olmada önemli bir rol oynamaktadır (Ching, 2005; Salas, Lucido & Canales, 2001).

Sema ve Ferhan Öğretmenler, kültürel farklılıkları dikkate alarak çeşitliliği desteklemek için farklı materyaller kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

> "Açıkçası özel olarak kullandığımız materyal yok aslında. Sözel konuşarak, göstererek yapıyorum, diyebilirim. Özel olarak sınıfta kullandığımız bir şey yok." (Sema Öğretmen)

Görsel imgeler, oyuncaklar, oyun gereçleri, bebekler, yapbozlar ve hikâye kitapları gibi öğretim materyalleri, kültürler içinde oluşturulan ve çocuklar ile çevrelerindeki insanlar arasındaki etkileşime aracılık eden işaretler veya araçlar olarak görülebilir (Vygotsky, 1978). Bu etkileşimler sırasında çocuklar, dünyayı anlamlandırmak, sosyal ve kültürel kavramları içselleştirmek için kültürel işaretleri ve araçları kullanır. Çocuklar, sınıf materyalleri ve kitaplar aracılığıyla sosyal ve kültürel mesajları alabilir ve içselleştirebilir. Çevre düzenlemesi ve sergilenen görsel materyaller dikkate alındığında, Anya Öğretmen'in, sınıfında kapsayıcı

bir saygı ve aidiyet ortamı yaratma yollarını denediği ve bunun için farklı temsil yolları oluşturduğu gözlemlenmiş ancak Sema ve Ferhan Öğretmenlerin sınıflarında kültürel işaretlere ve araçlara rastlanmamıştır.

4.2.3. Öğretmen tutumları. Bir öğretmenin sınıftaki tutumları cinsiyet, etnik köken, yaş, din veya dilden bağımsız olarak tüm öğrencilerin potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmada kilit bir faktördür (Tarman & Tarman, 2011). Bu kategori gözlemler sırasında elde edilen bulgularla oluşturulmuştur. Öğretmen tutumları başlığı altında iki alt kategori ortaya çıkmıştır: (1) öğretmen-çocuk etkileşimi ve (2) sınıf içerisinde çatışma çözümü.

4.2.3.1. Öğretmen-çocuk etkileşimi. Öğretmen-çocuk etkileşimi, çocukların gelişimsel sonuçlarıyla ilgili etkili öğrenme ortamlarının (Raikes & Edwards, 2009) önemli bir bileşenidir (Gialamas, Mittinty, Sawyer, Zubrick & Lynch, 2014; Keys ve diğerleri, 2013). Gelişimsel olarak uygun eğitimciler, çocuklarla sıcak, sevecen ilişkiler sergiler (Miller, 2013).

Katılımcı öğretmenler ile farklı kültürden gelen öğrenci veya öğrenciler arasındaki iletişimi kolaylaştıran sözel olmayan ifadelerin (jest, mimik, temas vb.) kullanımı ve duygusal deneyimlere karşı duyarlılık öğretmen ile çocuk etkileşimini artırmak için kullanılan yöntemler arasındadır. İki katılımcı öğretmenin, çocuklarla aynı dili paylaşmasalar bile onlarla iletişim kurma biçimleri konusunda çeşitli yollar geliştirerek etkileşime geçtikleri gözlenirken, bir katılımcı öğretmenin sınıfın ortak dilini bilmeyen öğrenci ile iletişim kurmanın çeşitli yollarına yönelik düşük düzeyde ilgi gösterdiği gözlemlenmiştir.

Anya Öğretmen, özellikle farklı ülkeden gelen ve dil problemi yaşayan çocuklar için sözsüz olarak (örneğin göz teması, gülümseme, görsel işaretler ve jestler yoluyla) iletişim kurmaya çalıştığını belirtmiştir:

> "I think the most important thing is to create a close and safe relationship with children. Getting down to their levels and making eye contact when communicating with them, smiling, giving feedback on their work with simple

words, sometimes making them feel that you are with them by hand contact are some of the simple but effective ways for the child to develop confidence in you."

[Bence en önemli şey çocuklarla yakın ve güvenli bir ilişki kurmak. Seviyelerine inmek ve onlarla iletişim kurarken göz teması kurmak, gülümsemek, yaptıkları işlerle ilgili basit kelimelerle geri bildirimde bulunmak, bazen el teması ile onlara yanlarında olduğunuzu hissettirmek, çocuğun size olan güvenini geliştirmesi için basit ama etkili yollardan bazılarıdır.]

Ferhan Öğretmen ise çocuklarının duygusal deneyimlerine karşı duyarlılığın önemli olduğunu ifade etmiştir:

"Bence en önemlisi çocuklarla empati yapabiliyor olmanız. Farklı bir ülkeden ya da şehirden gelen çocuk bazen kendini sınıf ortamında yalnız hissediyor olabilir, içine kapanabilir. Öğretmen olarak benim en çok dikkat ettiğim şey, içine kapanık olan, kendini sınıfta üzgün hisseden çocukların o duygu ile baş etmesini sağlamak için onların yanına gidip onlarla özellikle vakit geçirmek ve onlara, burada yalnız değilsiniz, mesajını vermek."

Ferhan Öğretmen'in, Cyril'e sınıf iletişimine aktif olarak katılmasını, kendini daha rahat ifade edebilmesini sağlamak için daha fazla süre verdiği ve dil becerisini geliştirebilmesi için daha fazla açık uçlu soru yönelttiği gözlemlenmiştir.

Ferhan Öğretmen: Cyril, hafta sonu neler yaptın, bizimle paylaşır mısın?

Cyril: (Biraz bekledikten sonra.) Oyun.

Ferhan Öğretmen: Hafta sonu oyun oynadın demek. Peki, söyle bakalım, ailenle mi oynadın, arkadaşlarınla mı oynadın yoksa tek başına mı oynadın?

Cyril: (Biraz düşündükten sonra.) Tek. (Alan notları, 03.05.2021)

Sema Öğretmen'in ise Türkçe konuşma ve anlama becerisi çok sınırlı olan Mohammed ile disiplin ve kontrol cümleleri haricinde, etkili iletişimde bulunmak için herhangi bir somut adım atmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenin farklı kültürden ve dilden gelen öğrencisi ile iletişimi basit düzeyde olup, daha çok, öğrenciyi uyarmak için onunla iletişime geçmektedir.

> Sema Öğretmen, Mohammed ile iletişim kurarken "Mohammed!", "Seesiz ol lütfen", "Mohammed, sessiz olmazsan etkinliğe katılamayacaksın", "Mohammed, arkadaşını rahatsız etme" gibi söylemleri gün içerisinde sıklıkla tekrar etmektedir. (Alan notları, 7.04.2021)

Gay'e (2014) göre, bu tür öğrenci etkileşimlerini gerçekleştiren öğretmenler tarafından "öğrenciler, akademik başarı sergilemekten ziyade sınıfta istenmeyen davranışlar sergiledikleri için azarlanırlar."

> Öğretmen, Türkçe etkinliğine başlayabilmek için tüm çocuklara artık serbest zamanın dolduğunu söyleyerek, herkesin oyuncakları toplayarak masasına geçmesini istedi. Tüm öğrenciler masalarına geçti ancak Mohammed yerde araba sürmeye devam ediyordu. Öğretmen etkinliğe başladı ve Mohammed'i etkinliğe katabilmek için herhangi bir girişimde bulunmadı. (Alan notları, 13.04. 2021)

Sema Öğretmen'in, farklı kültürden gelen öğrenci ile etkili iletişim gerçekleştiremediği belirlenmiştir.

4.2.3.2. Sınıf içerisinde çatışma çözümü. Çocuklar bir anlaşmazlığın içine düştüklerinde potansiyel olarak karşılıklı bağımlılık, esneklik ve çeşitlilik hakkında çok şey öğrenirler. Çatışmaları çözmek, çocukların farklı bakış açılarını nasıl tanıyacaklarını bilmelerini, kendi isteklerini başkalarınınkilerle dengelemeyi, öfke ve saldırganlığı yönetmeyi, eylemlerinin başkaları üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi bilmelerini gerektirir.

Aşağıda yer verilen olay örgüleri, öğretmenlerin, sınıflarında benzer olaylar yaşamalarına rağmen sınıf içerisinde çatışma çözümünü farklı şekillerde yönettiklerini göstermektedir:

> *Sema Öğretmen'in sınıfında çocuklar serbest zaman etkinliğinde çeşitli oyunları bireysel ya da küçük gruplar şeklinde oynuyorlardı. Üç kız öğrenci evcilik köşesinde oynarken, üç erkek öğrenci blok köşesinde köprü yapıyor, birkaç öğrenci diğer öğrencilerin oyunlarını gözlemliyor ve bir öğrenci masada resim çiziyordu. Mohammed blok köşesinde köprü yapan öğrencilerin yanında durmuş, belli bir süre onları gözlemlemiş ve oyuna dâhil olabilmek için birkaç hamle yapmıştır; arkadaşının yanına oturmuş ve ona lego uzatmış ancak arkadaşı kabul etmemiş, kendi yerden bir lego alıp köprüye yerleştirmeye çalışmış ancak oyun grubunda yer alan bir öğrenci onun taktığı legoyu yerinden çıkarmıştır. Mohammed gruba dâhil olamayacağını anlayıp onların yanı başında kendi köprüsünü oluşturmaya karar vermiş olacak ki bir kutu legoyu kucaklayıp arkadaşlarının yanına oturmuş ve kendi köprüsünü inşa etmeye başlamıştır. Köprüler yavaş yavaş ortaya çıkarken köprünün uzunluğu hakkında, dile getirilmese de iki grup arasında bir kıyaslama başlamıştır. Üç çocuğun köprüyü devam ettirecek legoları kalmadığında grup üyelerinden Selçuk, Mohammed'in köprüsünde bulunan legoyu almaya çalışmış ve Mohammed vermek istememiştir. İki grup arasında gerilim yükselmiş ve Mohammed, legoyu almaya çalışan Selçuk'un elini ısırmıştır. Selçuk ağlamaya başladığında öğretmen durumu fark ederek grubun yanına gelmiş ve "Artık yeter, bırakıyorsun bu oyunu ve diğer masada bekliyorsun" diyerek, Mohammed'in kolundan tutup onu farklı bir masaya götürmüştür. Öğretmen, Selçuk'un yanına gelerek eline bakmış ve eline buz koymuştur. Buzu tutarken öğrenciye şöyle söylemiştir: "Oğlum, ben size kaç defa diyeceğim (Mohammed'e) yaklaşmayın diye, bak, elin kızarmış. Kendi oyununuzda oynayınsana, neden karışıyorsunuz." (Alan notları, 01.06.2021)*

Yaşanan bu olayda Sema Öğretmen, öncesinde ne olduğunu, her iki çocuğun da durum hakkında nasıl hissettiğini, yaşanan olayın neden kaynaklandığını öğrenmeye çalışmadan Mohammed'i oradan uzaklaştırarak olayı sonlandırmış ve Selçuk'u bir daha Mohammed'e yaklaşmaması için tembih etmiştir. Sema Öğretmen'in sınıfındaki öğrenciler, farklı kültürden gelen yeni öğrenciye yardım etmelerini, birlikte ve iş birlikli oyun oynamayı öğrenmelerini temsil edecek bir örnekle karşılaşmamışlar, aksine öğretmen, Mohammed ile çocuklar arasında güçlü bir bağ kurulmasını engelleyen, olumsuz bir tutum sergilemiştir.

Gözlemler sırasında araştırmacı, Mohammed'in birkaç defa, arkadaşları ile problem yaşadığında şiddet uygulayarak karşılık verdiğini gözlemlemiştir. Ancak öğretmen, öğrencinin bu davranışlarını geldiği ülke ile ilişkilendirerek, "Mohammed, Arap ülkesinden geliyor ve arkadaşlarına zarar veriyor" şeklinde yorumlamıştır. Gay (2010) bu durumu şöyle özetlemektedir: "Bazı öğrenciler ait oldukları etnik gruba atfedilen ön yargılar yüzünden diğerlerine göre daha çok olumsuz öğretmen beklentisine maruz kalırlar ve öğretmenin bu öğrencilerle yapıcı bir şekilde ilgilenme olasılığı düşüktür." Çocuklar hakkında herhangi bir yargıya varmadan önce onlardaki bu davranışlara yol açan nedenlerin neler olduğunun araştırılması gerekmektedir. Mohammed'e karşı sıklıkla etiketleyici bir tutum sergileyen Sema Öğretmen, öğrenciye karşı ilgisiz ve suçlayıcı tutumunu devam ettirmiştir. Gonzalez-Mena'ya (2011) göre, okul öncesi öğretmenlerinin ön yargılı tutumun ne anlama geldiğini anlamaları ve bunun üzerinde çalışmaları gerekmektedir. Bunu yapmak için de bilinçsiz ön yargıların farkına varılması, gizli tutumların ortaya çıkarılması ve onların incelenmesi gerekmektedir.

Anya Öğretmen'in sınıfında da benzer bir olay gerçekleşmiştir:

> *Anya Öğretmen'in sınıfında Marcello, diğer arkadaşlarına göre daha hareketli ve sınıf kurallarına uymakta zorlanan bir öğrencidir. Öğretmeni etkinlikler sırasında onu sıklıkla uyarmakta ve bazı günler onun yerini değiştirmektedir. Öğrenciler dışarıda*

oyun alanında oynarken Marcello ve arkadaşı aynı anda salıncak sırası beklemeye başlamış, diğer arkadaşları indiğinde ikisi birden salıncağa yönelmiş ve birbirlerini itmeye başlamışlardır. İtişirken Gain yere düşmüş ve ağlamaya başlamıştır. Anya Öğretmen bu durumu fark ettiğinde öğrencilerin yanına gelmiş, öncelikle yere düşen öğrencinin bir şeyi olup olmadığını kontrol etmiş, sonra uygun bir yer bularak oturmasını sağlamış ve öğrenciye suyunu uzatmıştır. Gain suyunu içtikten sonra biraz daha sakinleşmiştir. Öğretmeni Marcello'yu da yanlarına çağırarak, öncelikle neler olduğunu ve neden böyle bir olay yaşandığını iki öğrenciden de dinlemiştir. İki öğrenci kendini ifade edene kadar sabırla bekleyen ve göz kontağını devam ettiren öğretmen, durumu çocuklardan dinledikten sonra kısa bir cümle kurarak olayı özetlemiştir. Yaşanılan bu durumun hoş olmadığını ifade ettikten sonra sınıf kurallarını hatırlatmış ve Marcello'ya arkadaşının başına daha kötü bir şey gelebileceğini hatırlatmıştır. Bu süreçte gerginlik yaşayan Gain ve Marcello'yu öğleden sonra öğretmen, sanat etkinliğinde aynı gruba dâhil etmiş ve birlikte çalışarak birbirlerine karşı düşüncelerinin üstesinden gelebileceklerini düşünmüştür.

Sınıf içerisinde istenmeyen bir davranışla karşılaşan öğretmenlerin öncelikle araştırması gereken şey, istenmeyen davranışın neden görüldüğüdür. Sınıflarında, istenmeyen benzer olaylarla karşılaşan Anya ve Sema Öğretmenlerin olaylara bakışları ve tutumları farklılık göstermektedir. Marcello ve Mohammed, Arap öğrencilerdir ve ikisi de sınıflarında hareketli, kurallara uymakta istekli olmayan tavırlar sergilemektedir. Sema Öğretmen'den farklı olarak, Anya Öğretmen düşme ve ağlama anını gördükten sonra tek bir çocuğu sorgulamaktan ziyade öncelikle ağlayan çocuğu sakinleştirmiş ve iki çocuğun da kendini ifade etmesini sağlamıştır. Öğrenciler arasında gerilimin daha fazla artmaması için, bir süre sonra onları aynı takıma alarak paylaşımda bulunmalarını sağlamıştır. Anya Öğretmen'in çabası, çocukların birbirlerine karşılıklı anlayış geliştirmeleri için, aralarında çekişme yaşanan

çocuklara tartışmak için fırsat yaratmaktır. Bu nedenle, öğretmenlerin çocukları dinleme biçimlerinin ve sınıf içerisinde çatışma çözüm önerilerinin çocukların sınıf ortamındaki deneyimlerini kolaylaştırmada önemli faktörlerden biri olduğunu belirtmek mümkündür.

4.2.4. Aile katılımı. Aileler ve öğretmenler arasındaki iletişim her zaman kolay değildir ancak aile farklı kültürlerden geldiğinde, farklı dilleri hatta aynı dili konuşsalar da iletişim zor olabilir. Katılımcı üç öğretmen de aile katılımında dil engeli ile karşılaşabildiklerini belirtmişlerdir. Sema Öğretmen, aile ile iletişim problemi yaşadığını şöyle ifade etmiştir:

> "Dil engeli nedeniyle velimle çok fazla bağlantımız olamıyor. Sadece okula bırakırken veya okuldan alırken selamlaşıyoruz. Onun haricinde bir problem olduğunda, baba biraz Türkçe biliyor, onunla iletişime geçmeye çalışıyoruz ama anne ile neredeyse hiç iletişimimiz yok. Dediğim gibi, sadece "Günaydın", "Merhaba, "İyi günler" gibi kısa bir konuşmamız oluyor. Türkçe bilen bir akrabaları var, o bazen geliyor. Biz de iletişime geçmek istediğimizde onun olmasını istiyoruz."

Ferhan Öğretmen ise babanın Türkçe bilmemesinden dolayı ailenin farklı üyeleri ile görüşmeleri gerçekleştirdiğini belirtmiştir:

> "İletişimi anne ile kuruyoruz. Dedesi ile, annesi ile görüşüyorum ama babası ile dil probleminden dolayı çok fazla iletişime geçmedim."

Aileler için ilişkiler kurmanın ve destekleyici bir atmosfer sağlamanın yolu iletişimden geçer. Bu, ailelerin ve eğitimcilerin düzenli olarak birbirleriyle konuşmaları gerektiği anlamına gelir ancak okul öncesi öğretmenlerinin işinin doğası göz önüne alındığında, bu her zaman kolay değildir (Gonzalez-Mena, 2011). Katılımcı üç öğretmenin de çocukların hayatında öğrenme ve gelişme yolunda anne-baba desteğinin ve yardımının gerekliliğinden şüphesi yoktur. Katılımcı üç öğretmen de aile katılımının ve okul ile ebeveynler arasındaki iş

birliğinin önemini dile getirmiş ve farklı kültürden gelen aileler ile dil problemi yaşandığını belirtmiştir ancak yalnızca Anya Öğretmen bu problemle baş etme noktasında farklı stratejiler kullandığını ifade etmiştir.

Anya Öğretmen, aileye not göndermesi gerektiğinde, bu notların ana dile çevrilmesinin bazı veliler için faydalı olduğunu ve bu notların çevrilmesinde meslektaşlarından yardım aldığını belirtmiştir. Böylelikle Anya Öğretmen, aileler ile yaşanan dil problemine alternatif bir çözüm sağlayarak aile üyelerini sınıf etkinlikleri hakkında bilgilendirmekte ve akademik etkinliklerin ev ortamına taşınmasına yardımcı olmaktadır. Anya Öğretmen ailelere haftalık bilgilendirme notları paylaşmakta olduğunu ve bunun yanı sıra aylık neler yaptıklarını çocuklarla birlikte değerlendirebilmek ve aileleri haberdar etmek için haber bülteni paylaştıklarını belirtmiştir.

> "We send out a monthly newsletter. That is meant to support children in what they do throughout the month and inform parents what they're doing."
>
> [Çocukların ay boyunca yaptıklarını desteklemek ve ebeveynleri ne yaptıkları konusunda bilgilendirmek için aylık bir bülten gönderiyoruz.]

Anya Öğretmen, aileler ile görüşme yapılarak ailenin ve çocuğun kültürü hakkında kapsamlı bilgiye sahip olmanın önemini, yakın zamanda karşılaştığı bir sorun ile örneklendirmiştir:

> "I think there was an issue one time when we were in an online class. We had a child in my class. She just was exploring her body and so while she was doing that she flipped open her shirt. She's only five so there was nothing to see obviously and it was very innocent but right after the class I did have a parent that called me because she's extremely conservative and she's Muslim and she was very concerned about the indecent exposure. Those kinds of things that seem innocent to you can be a problem for some parents due to cultural

> differences. You have to keep in mind when you work with these parents that you have to remind the kids you know the values of their parents and want them to learn as well just to keep that in mind so actually not so much a difficulty but more that is something that you just need some notes." [Sanırım bir keresinde çevrim içi bir sınıftayken bir sorun olmuştu. Bizim sınıfta bir çocuğumuz vardı. Sadece vücudunu keşfediyordu ve bunu yaparken gömleğini açtı. O sadece beş yaşında, bu yüzden açıkça görülecek bir şey yoktu ve çok masumdu ama dersten hemen sonra, aşırı muhafazakâr ve Müslüman olduğu için beni arayan bir ailem vardı ve uygunsuz teşhir konusunda çok endişeliydi. Size masum görünen şeyler kültürel farklılıklardan dolayı bazı veliler için problem olabilir. Bu ebeveynlerle çalışırken, çocuklara ebeveynlerinin değerlerini bildiğinizi ve onların da öğrenmelerini istediğinizi hatırlatmanız gerektiğini akılda tutmalısınız, sadece bazı notlara ihtiyacın olan bir şey.]

Anya Öğretmen, kültürel farklılıklardan dolayı karşılaştığı sorunun üstesinden gelebilmek için özellikle çocukların ve ailelerin kültürel değerlerinin bilinmesi ve sınıf içi uygulamalarda bu noktalarda daha dikkatli ve hassas davranılması gerektiğini vurgulamıştır.

4.3. Öğretmenlerin Kültürel Çeşitliliğe Yönelik Görüşleri ve Uygulamalarının Başlıca Kaynakları

Gözlemler ve görüşmeler sırasında öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe yönelik görüşlerinin şekillenmesinde ve farklılık göstermesinde başlıca kaynaklar olarak belirlenen iki kategori ortaya çıkmıştır: (1) kişisel deneyimler ve (2) akademik geçmiş.

4.3.1. Kişisel deneyimler. Öğretmenlerin kişisel deneyimleri onların düşünce ve uygulama biçimleri üzerinde etkiye sahiptir. Kişisel deneyimler ebeveyn tutumları, içinde yaşanılan topluluk ve arkadaşlar gibi sosyal araçlar sayesinde şekillenmektedir. Bu çalışmada,

katılımcı üç öğretmenin kültürel çeşitliliğe yönelik farkındalıkları görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ile analiz edilirken, öğretmenlerin geçmişinin, kültürel çeşitliliği nasıl algıladıkları ve sınıf içi uygulamaları nasıl şekillendirdikleri üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu fark edilmiştir.

İki öğretmenin farklı ırksal/kültürel geçmişe sahip insanlarla olan deneyimlerinin çok sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. Sema Öğretmen'den, kişisel geçmişin çeşitlilik algısını nasıl etkilediğini daha iyi anlamak için görüşmeler sırasında, büyüdüğü ve yetiştiği topluluğu tarif etmesi istenmiş ve Sema Öğretmen bunu şöyle ifade etmiştir:

> "Ben beş yaşındayken Bursa'ya gelmişiz. Hayal meyal hatırlıyorum. 20 yıldır aynı mahalledeyiz. Bizim mahallemizde biraz memleketçilik vardır. Zamanında aynı köyden, aynı şehirden göç etmiş insanlar olduğu için herkes aşağı yukarı birbirini tanır, korur, gözetirler. Dedem mahallenin muhtarlığını yaptı bir süre, ondan dolayı da ailem sevilir sayılır. Ama şu anda her şey değişti, Bursa her yerden göç alan bir şehir."

Sema Öğretmen, üniversite eğitimine kadar homojen bir toplulukta yer almış ve belirli çevrede yetişmiştir. Öğretmenin homojen bir yapıda büyümesi onun farklılıkları algılayış şeklini sınırlandırmış olabilir.

Ferhan Öğretmen Erzurum'da doğmuş, eğitim ve çalışma hayatının büyük bir kısmını orada geçirmiştir. Dokuz yıl Erzurum'da görev yaptıktan sonra Bursa'ya gelmesi Ferhan Öğretmen'in kültürel açıdan zor zamanlar geçirmesine neden olmuştur. Ferhan Öğretmen bu durumu şu şekilde belirtmiştir:

> "Cyril'in şu an bu sınıfta kendini ne kadar farklı hissettiğini anlayabiliyorum. Erzurum'dan geldikten sonra, aynı ülkenin farklı bir şehrine göç etmek bile beni o kadar yormuştu ki… Ailelerle hiç iletişim kuramayacağım, öğretmenlerle sanki hiç anlaşamayacağım gibi gelmişti."

Ferhan Öğretmen'in farklı bir şehre göç etmesi Cyril'e empati sergilemesine neden olmuştur. Gözlemler sırasında da Ferhan Öğretmen'in Cyril'e karşı duygusal açıdan daha sıcak davrandığı anlaşılmıştır. Öğretmenin geçen yıllarda da farklı ülke kültüründen öğrencisi olması ona kısmi olarak tecrübe kazandırmıştır. Ferhan Öğretmen herhangi bir yurt dışı seyahatinde bulunmamıştır; yabancı uyruklu arkadaşı olmamıştır.

Anya Öğretmen, geçmiş deneyimlerini öğretmen olmakta ve farklı öğrenci toplulukları ile çalışmakta birincil neden olarak göstermiştir. Azınlık ve farklı olmanın nasıl bir his olduğunu anlamanın, öğretmenlik yaşantısında çeşitliliği nasıl yöneteceğine ve farklı kültürlerden gelen çocukların ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağına yönelik farkındalık geliştirmesi için iyi bir deneyim olduğunu belirtmiştir:

> "I became a preschool teacher because I saw in my upbringing that preschool education was not enough to hear different people like me. Obviously, I grew up in Hong Kong, a country dominated by China. There was almost a very limited range of things that appealed to students from a different background who spoke a different language, which caused me problems with the teaching stly as well. At that time, a very structured education approach was dominant, so I wanted to give a less structured, a little more child-centered, inquiry-based education and I entered this field."
>
> [Okul öncesi öğretmeni oldum çünkü yetiştirilme tarzımda okul öncesi eğitimin benim gibi farklı insanları duymaya yetecek kadar yeterli olmadığını gördüm. Açıkçası, Çin'in egemen olduğu bir ülke olan Hong Kong'da büyüdüm. Farklı bir dil konuşan, farklı bir geçmişe sahip öğrencilere hitap eden, neredeyse çok sınırlı şey vardı ve bu durum benim de öğretim tarzıyla ilgili sorun yaşamama neden oldu. O zamanlar çok yapılandırılmış bir eğitim yaklaşımı hâkimdi, bu nedenle ben de daha az yapılandırılmış, biraz daha

çocuk merkezli, sorgulamaya dayalı bir eğitim vermek istiyordum ve bu alana girdim.]

Katılımcıların çeşitlilik algılarını şekillendiren kişisel deneyimler içinde Anya Öğretmen için en önemlisi, çocukluğunda azınlık grup içerisinde yer almasının onun çeşitliliğe yaklaşımını etkileyen ilk deneyimleri olmasıdır. Çokkültürlü ortamda büyümesi ve azınlık bir grupta yer alması, Anya Öğretmen'in farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrenciler ile daha güçlü ilişkiler geliştirmesini sağlamıştır. Bu durum onun farklılık algılarını geliştirmesine yardımcı olmuştur.

Kültürel ve dilsel çeşitlilik ile sınırlı temasları olan Ferhan ve Sema Öğretmenlerin, yaşamı boyunca çeşitlilik konusunda zengin deneyimler yaşayan Anya Öğretmen'e göre çeşitliliği çok daha dar bir şekilde kavramsallaştırdıkları ve sınıf içi uygulamalara yer verdikleri görülmektedir. Örneğin birden fazla farklı ülkede öğretmenlik yapmış, yurt dışında farklı ülkelerde yaşamış Anya Öğretmen, diğer iki öğretmene göre fark edilir şekilde daha küresel bir çeşitlilik perspektifine sahiptir. Kültürel çeşitliliğin anlaşılmasını teşvik eden uygulamalara maruz kalmamak, öğretmenlerin kültürel olarak duyarlı bir sınıfı kabul etmelerini veya geliştirmelerini zorlaştırabilir (Nagel & Peterson, 2010).

Ancak Sema ve Ferhan Öğretmenlerin, sınırlı çeşitliliğe maruz kalsalar da farkındalık düzeyleri ve sınıf içi pratikleri farklılaşmaktadır. Ferhan Öğretmen, farklı kültürden gelen öğrencileri desteklemekte kararlı ve olumlu bir tavır sergilerken, Sema Öğretmen, farklı kültürden gelen öğrencileri tamamen görmezden gelmektedir. Bunun yanı sıra Ferhan Öğretmen'in kültürel çeşitliliğe karşı hazır olma durumu daha yüksek görünmektedir.

4.3.2. Akademik geçmiş. Öğretmenler kültürel çeşitliliğe yönelik bakış açılarının şekillenmesinde mesleki gelişim deneyimleri ve akademik geçmişlerine atıfta bulunmuşlardır. Ferhan ve Sema Öğretmenler farklı kültürlerden ve ırklardan çocuklarla çalışabilmek için herhangi bir ders veya eğitim almadıklarını belirtirken, Ferhan Öğretmen sadece lisans

eğitiminde, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik bir ders aldığını eklemiştir. Singapur'da lisans eğitimini tamamlayan Anya Öğretmen, kültürel çeşitliliğe yönelik görüşlerinin oluşmasında üniversitede aldığı eğitim ve öğretimin etkili olduğunu ifade etmiştir:

> "I have an early childhood education Bachelor of Education degree, but the program includes diversity, especially as part of their special needs courses. While completing my education, I was working part time and had foreign students. Therefore, I was very eager to attend seminars, workshops and conferences about diversity organized by different universities."
> [Lisans derecem erken çocukluk eğitimi üzerine ancak program, özellikle özel eğitim derslerinin bir parçası olarak çeşitlilik içeriyor. Eğitimimi tamamlarken yarı zamanlı çalışıyordum ve yabancı öğrencilerim oldu. Bu nedenle, farklı üniversiteler tarafından düzenlenen, çeşitlilikle ilgili seminerlere, çalıştaylara ve konferanslara katılmaya çok hevesliydim.]

Anya Öğretmen, farklı kültürlerle çalışırken aldığı eğitimin yanı sıra, yarı zamanlı ve tam zamanlı olarak çalıştığı uluslararası okulların, düşünce ve uygulamalarını şekillendirdiğini belirtmiştir.

Mesleki gelişim denilince öğretmenlerin aklına ilk olarak hizmet içi eğitimler gelmektedir. Ferhan Öğretmen bu konuda herhangi bir hizmet içi eğitim almadığını belirtirken, aynı zamanda hizmet içi eğitimin olmadığını da düşünmektedir ve bu durumu şöyle ifade etmiştir:

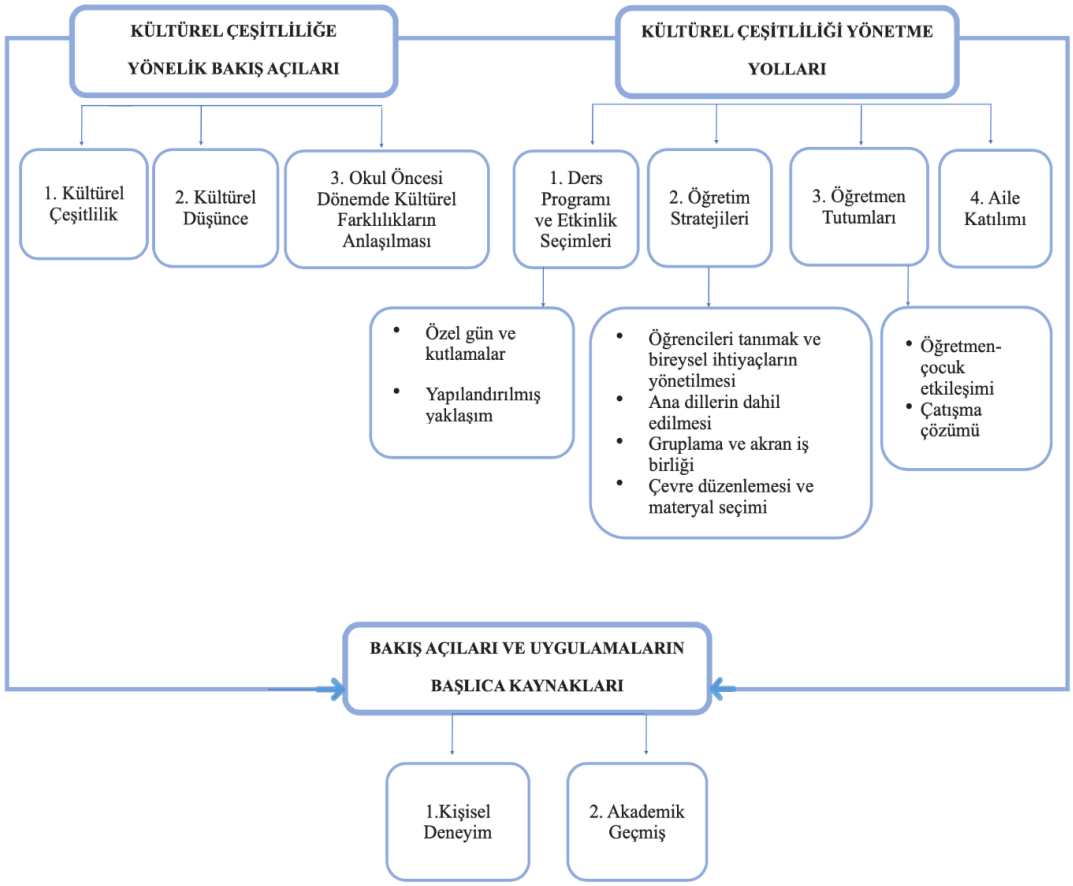
> "Farklı kültürlerden gelen öğrencilere yönelik hizmet içi eğitim almadım. Bu konuda böyle bir eğitim verildiğini de düşünmüyorum. Ben eksik hissettiğim konularda kendimi, kitap okuyarak tamamlıyorum."

Sınıf içi çeşitlilik ve kültürel farklılıklara dair anlayışın gelişmesinde, alınan eğitimin tek başına etkili olduğunu söylemek mümkün olmasa da öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe yönelik görüşlerinin şekillenmesinde eğitim ve öğretim deneyimlerinin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Ferhan Öğretmen 2005 yılında, Sema Öğretmen ise 2015 yılında lisans eğitimini tamamlamıştır. Ancak aynı bölümden farklı yıllarda mezun olan öğretmenlerin farklı gruplar ile çalışmaya yönelik sadece özel eğitim dersi almış olmaları, farklı kültürden gelen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çok az şeyin değiştiğini gösteren bir kanıt olabilir.

Şekil 7'de araştırmanın amacı doğrultusunda üç katılımcı öğretmenden elde edilen bulgular özetlenmektedir.

Şekil 7

Öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe dair bakış açıları



Şekil 7’de görüldüğü gibi araştırma kapsamına alınan üç öğretmenden elde edilen bulgular incelendiğinde üç tema ortaya çıkmaktadır; kültürel çeşitliliğe yönelik bakış açıları, öğretmenlerin kültürel çeşitliliği yönetme yolları ve öğretmenlerin bakış açıları ve uygulamalarının başlıca kaynakları.

5.Bölüm

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

5.1. Sonuç ve Tartışma

Ülkelerin daha hareketli hâle gelmesi ve çokkültürlü toplumlar, Türkiye de dâhil birçok ülkede etnik ve kültürel çeşitlilik yaratmaktadır. Öğretmenlerin kültürel çeşitliliği öğrenciler için bir avantaja çevirebilmesi, sosyal adalet ve eşitliğe katkıda bulunabilmesi için öncelikle kültür ve kültürel çeşitlilik noktasında derin bir anlayışa sahip olması beklenmektedir (Nayır, 2020). Bu nedenle, öğretmenlerin farklı kültürden gelen öğrencinin olduğu bir sınıfta kültürel çeşitlilik anlayışları ve bu anlayışların sınıf içi pratiklere nasıl yansıdığını öğrenmek önem teşkil etmektedir.

Bu etnografik durum çalışmasının amacı, okul öncesi öğretmenlerinin farklı kültürlerden gelen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için kültürel çeşitliliğe yönelik bakış açılarının ve uygulamalarının incelenmesidir. Araştırma kapsamına üç farklı okul türü olan, devlet okulu, özel okul ve uluslararası okullarda görev yapan üç öğretmen ve sınıfları dâhil edilmiştir. Bu çerçevede iki soru ele alınmıştır:

1. Sınıfında farklı ülke kültüründen öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kültürel çeşitliliğe yönelik bakış açıları nasıldır?
2. Sınıfında farklı ülke kültüründen öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenleri, kültürel açıdan farklı öğrenci ihtiyaçlarını yönetmek için hangi stratejileri kullanmaktadırlar?

5.1.1. Sınıfında farklı ülke kültüründen öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kültürel çeşitliliğe yönelik bakış açıları nasıldır?

Sınıflarda çeşitliliğin kabul edilmesi, küçük çocuklar için olumlu sınıf ikliminin önemli bileşenlerinden biridir (Sanders & Downer, 2010). Kültürel çeşitlilik, “bireylerin

düşünce ve davranış biçimlerini etkileyen ırk, etnik köken, cinsiyet, fiziksel yetenekler, cinsel yönelim, yaş, din, sosyal sınıf, bölgesel farklılıklar ve diğer birçok boyutu içeren bir kavramdır" (Nayır, 2020). Verilerin analizine dayanarak, katılımcı öğretmenlerin kültürel çeşitliliği farklı bakış açılarıyla algıladıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcı üç öğretmenden sadece Anya Öğretmen kültürel çeşitliliğin öğrencilerin milliyetleri, kültürel geçmişleri, sosyoekonomik durumları, cinsiyetleri ve görünüşleri hatta yetenekleri ve ilgileri olduğunu belirtmiş ve sınıfındaki çeşitliliği kapsamlı bir şekilde açıklamıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin okul deneyimleri üzerinde aile ve kültürün önemli bir rolü olduğuna, bu kültürlerin öğrenme aracı olarak kullanılması gerektiğine, çocukların birbirini kabul etmeleri için kültürel farklılıkların sınıf ortamında paylaşılması ve konuşulmasının önemine inanmaktadır. Uluslararası bir okulda çalışan, yabancı uyruklu Anya Öğretmen'in kültürel çeşitlilikle ilgili kapsayıcı kavramlara sahip olduğu ve kültüre daha duyarlı yaklaşım sergilediği gözlemlenmiştir. Ferhan Öğretmen, sınıfında bulunan yabancı uyruklu öğrencinin sınıfa adapte olmasından dolayı sınıfında kültürel çeşitliliğin olmadığını ifade ederken, kültürün çocukların öğrenmelerinde önemli bir rol oynamadığını ve tüm çocukların benzer şekilde öğrendiğini belirtmiştir. Ferhan Öğretmen'in "farklı" olanın baskın kültüre benzemesini ima eden tekkültürlülük modelini yansıttığı belirlenmiştir. Sema Öğretmen ise çocukların hemen hemen hepsinin aynı mahallelerden ve kültürlerden geldiğini belirterek, sınıfında kültürel çeşitliliğin olmadığını söylemiştir ve kültürün çocukların öğrenmesinde, onların okul deneyimleri üzerinde etkili bir faktör olmadığını belirtmiştir. Bu durumda, Sema Öğretmen'in kültürel eksiklik perspektifinden kaynaklı tekkültürlülük modelini yansıttığı söylenebilir. Literatür, öğretmenlerin, kendi kültürel inançlarını müfredata dâhil etme ve öğrencilerinin kültürel heterojenliğini görmezden gelme eğiliminde olduğunu ileri sürmektedir (Gay, 2000; Sleeter, 2001) ve elde edilen veriler bunu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe bakış açılarını daha iyi anlamak için Bannett (1998) Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli'nde ifade edecek olursak; Ferhan ve Sema Öğretmenlerin bakış açılarının kültürel bir etnomerkezciliği yansıttığı, Anya Öğretmen'in bakış açısının ise etnogöreceliğe daha yakın olduğu söylenebilir. Ferhan Öğretmen, sınıfında farklı ülke kültüründen gelen öğrencisine egemen kültürde hayatta kalmak için gerekli olan becerileri, değerleri ve tutumları geliştirmelerinde yardımcı olmanın önemine inanmıştır. Ferhan Öğretmen, önceden tanımlanmış tekkültürlü okul rutinlerini devam ettirerek Cyril'in, bulunduğu sınıf kültürüne bir an önce adapte olmasını amaçlar. Bu nedenle, farklı kültürden gelen öğrenci, sınıfa uyum sağladığında, sınıfındaki kültürel çeşitliliğin ortadan kalkarak tüm çocukların neredeyse benzer özellikler sergilediğini ifade eder. Ferhan Öğretmen'in kültürel çeşitlilik anlayışının Bennett'in (1998) kültürel değerlere yönelik tasarladığı gelişim modelinde belirttiği "indirgeme" şemasını yansıttığı söylenebilir. Bu aşamada öğretmenler sıklıkla kültürel farklılıkları önemsizleştirerek, tüm çocukların aynı olduğu vurgusunu yapar ve öğrencilerin kendi kültürlerini eritme yoluna giderler. Sema Öğretmen'in ise sınıfında bulunan Arap kökenli öğrenciye yönelik algıları incelendiğinde, bu öğrenciye karşı olumsuz ön yargılara sahip olduğunu söylemek mümkündür. Sema Öğretmen, farklı ülkeden gelen öğrencisi Mohammed'in kültürel özelliklerini yüzeysel olarak tanımaktadır. Öğretmenin Mohammed'in kültürüne karşı yaklaşımı "biz" ve "onlar" şeklindedir. Örneğin, "Arap kültürü bize göre çok farklı, bizim kültürümüzde insanlar daha sakin diyebilirim, Arap çocukları kural tanımıyor" şeklindeki söylemlerine göre öğretmenin gelişim modelinde "savunma" basamağında olabileceği söylenebilir. Bu aşamada bulunan kişiler sıklıkla kendi kültürü ve diğer kültürler arasında kıyaslama yapar ve diğer kültürlerde oluşan farklılıklara olumsuz bir yargı ile yanıt verir. "Savunma" aşamasındaki öğretmen sıklıkla "biz" ve "onlar" şablonunu uygulayarak, Mohammed'e, kültürünü yorumlarken "Arap" olarak bakmaktadır. Çocukların kültürel farklılıklarını, kültürel olarak güçlü yanlarını ve bilgi kaynaklarını anlayan ve takdir

eden Anya Öğretmen'in, çeşitliliği desteklemeye yönelik olasılığı meslektaşlarına göre daha yüksektir. Öğretmenin Bennett'in gelişim modelinde etnogöreceliğin "uyum" basamağında olabileceği söylenebilir. Bu aşamada bireyler, farklı kültürler ile kendi kültürleri arasında uygun iletişim davranışları geliştirir ve farklılıkları destekler.

Elde edilen bir diğer sonuca göre ise, katılımcı öğretmenlerin kültürel çeşitliliği nasıl anlamlandırdıkları ile çocukların farklılıkları nasıl algıladıklarına inandıkları arasında yakından bağlantılı olduğunu söylemek mümkündür. Sınıfındaki kültürel çeşitliliğe sınırlı farkındalık gösteren ve kültürel eksiklik perspektifine sahip olan Ferhan ve Sema Öğretmenler kültürel farklılıkların çocuklar için herhangi bir şey ifade etmediğini, onların farklılıkları fark etmek veya ön yargıyı anlamak için çok küçük olduklarını belirtirken, kapsamlı bir çeşitlilik olgusu sunan ve kültüre duyarlı yaklaşım sergileyen Anya Öğretmen, çocukların erken yaşlarda farklılıkların farkında olduğunu belirtmiştir. Elde edilen etnografik verilerden yola çıkarak, çocukların kültürel farklılıklara ve özellikle fiziksel ve dilsel farklılıklara dair tutum ve ön yargı geliştirdiğini söylemek mümkündür.

Elde edilen bulgular göz önüne alındığında, katılımcı üç öğretmenin, kültürel çeşitliliği farklı düzeylerde algıladıkları söylenebilir. Özellikle etnik çeşitliliğin yeni bir olgu olduğu, yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşmanın yaygın olmadığı, nispeten homojen bir topluluğa hitap eden Sema ve Ferhan Öğretmenlerin, sınıflarında değişen demografik özelliklerin farkında olmadıkları ve kültürel çeşitliliğe yönelik sınırlı bir anlayışa sahip oldukları anlaşılmaktadır. Anya Öğretmen ise farklı kültürlerden gelen öğrencilerin yaygın olarak bulunduğu, uluslararası bir okulda çalışmaktadır. Anya Öğretmen'in, sınıfında yer alan kültürel çeşitliliğe ve çocukların kültürlerine karşı yüksek farkındalığa sahip olduğu söylenebilir.

5.1.2. Sınıfında farklı ülke kültüründen öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenleri, kültürel açıdan farklı öğrenci ihtiyaçlarını yönetmek için hangi stratejileri kullanmaktadır?

Farklı kültürel geçmişlerden öğrencileri bulunan öğretmenlerin, öğrencilerinin ev kültürü ile okul kültürü arasında bir köprü olması beklenir (Gay, 2010). Bu, öğretmenlerin farklı kültürel geçmişlerden gelen çocukların kültürel ve dilsel eğitim gereksinimlerine uygun öğretim stratejilerini, programı ve fiziksel ortamları uyarlamaları gerektiği anlamına gelir. Bu unsurların her biri, okuldaki kültürel çeşitlilik hakkında yaygınlaştırmayı, saygıyı ve bilgiyi teşvik edebilir (Ladson-Billings, 1995). Çalışmanın ikinci amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kültürel açıdan farklı öğrenci ihtiyaçlarını yönetmek için sınıflarında hangi stratejilere yer verdiklerini belirlemektir. Katılımcı öğretmenlerin kültürel çeşitliliği yönetmek için kullandıkları stratejiler; (1) ders programı ve etkinlik seçimleri, (2) öğretim stratejileri ve (3) öğretmen tutumları ve (4) aile katılımı başlıkları altında incelenmiştir.

*Ders programı ve etkinlik seçimleri*nin farklı kültürden gelen çocukların sınıfa entegrasyonunu artırmak ve kültürel farklılıkların okul öncesi öğrencileri için anlaşılmasını ve kabul edilmesini sağlamak için öğretmenler tarafından öncelikli olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Katılımcıların, kültürel çeşitliliği desteklemeye yönelik kullandıkları program ve etkinlik seçimleri ile iki farklı yaklaşımı yansıttığı belirlenmiştir: (1) turist/katkı yaklaşımı ve (2) kültüre duyarlı yaklaşım. Katılımcı iki öğretmenin etkinlik planları ve uygulamaları incelendiğinde katkı yaklaşımı olarak bilinen tatilleri ve festivalleri öğretmeye odaklandıkları görülmektedir (Grant ve Sleeter, 1985). Ferhan ve Sema Öğretmenler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan okul öncesi programını uygulamaktadır. Programda farklı kültürlerin desteklenmesi ve tanıtılmasına yönelik sosyal ve duygusal gelişim alanında "farklılıklara saygı gösterir" ve "farklı kültürel özellikleri açıklar" şeklinde iki kazanıma yer verilmektedir (MEB, 2013: 76). Bu kazanımlara yönelik, programda aşağıdaki açıklamalar yer almaktadır:

> Bu kazanımın gerçekleştirilmesine çocuğun kendi ülkesinin kültürünü tanıması ile başlanır ve farklı kültürlerin tanıtımı ile devam edilir. Örneğin, çocuklara her ülkenin bir bayrakla temsil edildiği anlatılır ve kendi ülkesinin bayrağı tanıtılır. Çeşitli etkinliklerde çocukların kendi ülkesinin kültürüne ait bayramlar, yemek, giysi, müzik, oyuncak, oyun, dans, para gibi özellikleri ele alınabilir. Daha sonra bu çalışmalar farklı kültürler için de yapılır. Bunun yanı sıra ülkelerin farklı olduğu kadar ortak değerleri olduğu da vurgulanmalıdır (MEB, 2013: 29).

Türkiye'de okul öncesi eğitim programında çocuğun kendi ülkesinin kültürünü tanıması ile başlayıp sonrasında farklı kültürleri de tanımasını içeren, genişleyen bir çevre yaklaşımının benimsendiği görülmektedir (Karakaya, Türk & Aslan, 2015). Ancak programda, çocukların kültürel ve dilsel farklılıklarına ve bu farklılıkları geliştirmek ve değer vermek için fırsatlar sağlamada uygulayıcının kritik rolüne özellikle atıfta bulunulur (Ang, 2010). Sema ve Ferhan Öğretmenler, kültürel çeşitliliği desteklemek için özel gün ve haftalarda farklı kültürlerin tanıtımına yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Özel gün ve kutlamalar nedeniyle farklı kültürlerin özelliklerine yer vermeye çalışan Sema ve Ferhan Öğretmenlerin seçtikleri atıfların genelleyici ve popüler söylemlerden öteye geçemeyen atıflar ve kaynaklar olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle, katılımcı iki öğretmenin farklı kültürlere karşı duyarlılık geliştirebilmek için tercih ettikleri etkinliklerin, yalnızca yüzeysel düzeyde bir çeşitlilik anlayışını ve bir anlamda yüzeysel bir kültür anlayışını yansıttığı anlaşılmaktadır. Çocuklara farklı kültürleri öğretmek ve farklı kültürlerden gelen çocukların kültürlerini sınıfa yansıtmak için öğretmenlerin "turist/katkı" yaklaşımının ötesine geçmeleri gerekmektedir. Sınıf içi gözlemlerden de elde edilen bulgular göz önüne alındığında, katkı yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin sınıfında yer alan çocukların farklı kültürlere karşı farkındalıkları düşük düzeydedir ve bazı öğrenciler farklı kültürel özelliklere karşı ön yargı geliştirmiştir. Anya Öğretmen'in ise katkı yaklaşımının ötesine geçerek ve kültüre duyarlı yaklaşım

sergileyerek çeşitliliğin bileşenlerine, örtük ve resmî program aracılığıyla, sınıfında sıklıkla yer verdiği gözlemlenmiştir. Gay (2000; akt. Gay, 2002), kültüre duyarlı öğretimi "öğretimin daha etkili olabilmesi için farklı etnik kökene sahip olan öğrencilerin kültürel özelliklerini, deneyimlerini ve bakış açılarını kullanmak" olarak ifade etmiştir. Farklı kültürlere yönelik etkinlikleri sadece özel gün ve kutlamalardan ibaret görmeyen Anya Öğretmen, dönem boyunca, çocuklara paylaşımda bulunma, canlandırma ve kurgular yoluyla kendi kimliklerini ve arkadaşlarının kimliklerini keşfetme fırsatı sağlamaktadır. Anya Öğretmen'in sınıfında, Banks (2016) tarafından özetlenen çokkültürlü içeriğin dört entegrasyonuna yer verildiği söylenebilir. Bu dört seviyenin, her biri hem yapılandırılmış hem de spontane uygulamaları Anya Öğretmen'in sınıfında yer almaktadır. Öğretmenin sergilediği, kültüre duyarlı yaklaşım anlayışıyla sınıf içerisinde yer alan çocukların birbirlerini saygı ve hoşgörüyle kabul ederek farklılıklara karşı yüksek farkındalık ve kabul geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen çocukların sınıfa uyum ve katılım sağlamasını ve bunun yanı sıra çocukların farklılıklara karşı farkındalık geliştirmesini teşvik etmek için kullandığı *öğretim stratejileri* arasında (1) öğrencileri tanımak ve bireysel destek, (2) ana dillerinin tanınması, (3) gruplama ve akran iş birliği, (4) ritüeller, (5) çevre düzenlemesi ve materyal seçimi yer almaktadır.

Gonzalez, Moll ve Amanti (2005), sınıf uygulamalarının çocukların günlük yaşamları ve uygulamaları ile ilgili olması gerektiğini ileri sürmektedir. Çocukların bilgi kaynakları ve kültürleri okul öğrenimine entegre edildiğinde, çocuklar zaten bildiklerini ve evden öğrendiklerini okul öğrenim sürecine dâhil edebilirler; dolayısıyla öğrenme onlar için daha anlamlı ve geçerli olacaktır (Fox & Gay, 1995). Bu nedenle, çocukların geldikleri kültürleri onlarla anlamlı bir ilişki kurmak için önemseyen Anya Öğretmen, diğer meslektaşlarına göre farklı kültürden gelen çocukları sınıfa dâhil etme noktasında daha başarılıdır. Öğrencinin

ailesi hakkında bilgi sahibi olan öğretmen, çocuğun okuldaki davranışlarını daha iyi anlayabilir (Başbay & Bektaş, 2009).

Ogbu (1992), öğretmenlerin azınlık çocuklarının dil eğitiminden, onların akademik performanslarına ilişkin beklentileri düşürmekten ziyade, onların potansiyel zorluklarına odaklanarak sorumlu olmaları gerektiğini savunur. Sema ve Ferhan Öğretmenler farklı dilsel geçmişlerden gelen öğrenciler ile dil açısından problem yaşadıklarını belirtirken öğrencilerin ana dillerinin tanıtılmasına yönelik öğretimsel herhangi bir yansımaya rastlanmamış ve bu sınıflarda öğrencilerin dilsel geçmişleri tanınmaya ve korunmaya teşvik edilmemiştir. Anya Öğretmen ise sınıf içerisinde, çocukların okula getirdikleri dilleri tanımanın ve bunlara değer vermenin önemini vurgulamakta, çocukların okula getirdikleri dilin bir çocuğun kimliğinin gelişimi için çok önemli olduğu görüşünü dile getirmektedir. Bu nedenle, Anya Öğretmen, öğretim stratejisine çocukların dilsel mirasını yansıtmaktadır. Kültüre duyarlı eğitimin temel ilkelerinden biri, çocukların ana dillerinin eğitim planlaması, öğretimi ve değerlendirmesi için gerekli olduğu inancıdır (Ladson-Billings, 1995).

Bir diğer öğretim stratejisi, bazı öğretmenlerin gruplama ve akran iş birliğine yer vererek, çeşitliliğe sahip bir sınıfta, çocukların sınıf ortamına daha kolay adapte olabilmesine ve onların akademik ve sosyal açıdan gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Ferhan ve Anya Öğretmenler, gruplama ve akran iş birliğiyle, özellikle farklı kültürden gelen öğrencilerin sınıf ortamına uyum sağlayabilmesini, akranları tarafından kabul görebilmesini ve bunun yanı sıra desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin, akranlarının güçlü yönlerinden faydalanabilmesini amaçlamaktadır. Heterojen çapraz yetenek gruplaması, farklı bağlamlarda farklı becerilerin paylaşılması yoluyla öğrenci eğitimini teşvik eder (Cole, 2008). Gruplama veya iş birlikli öğrenme; farklı cinsiyet, etnisite ve yeteneklere sahip öğrencilerin farklılaşan özelliklerine göre bir araya gelmeleri, sosyal etkileşim ve arkadaşlığın artması, akademik açıdan başarının

artması ve daha yüksek güven ve yeterliliğe sahip olunması gibi, öğrenciler için pozitif etkilere sahiptir (Gay, 2010).

Ritüeller ve özellikle çember ritüeli öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri ve daha yakın ilişkiler kurabilmeleri için Anya ve Ferhan Öğretmenlerin sınıflarında kullanılan bir diğer öğretim stratejisidir. Gay'e (2010) göre, öğretmenlerin oluşturduğu ritüeller, öğrenciler arasında bir topluluk duygusu oluşturmak ve sorgulama, konuşma ve kişisel katılımı sağlamak için etkili bir yoldur.

Çevre düzenlemesi ve materyal seçimi, belirlenen son öğretim stratejisidir. Kendini kabul etme, okul ve ev kültürüyle bağ hissetme, çocukların kendi kültürlerini ve diğer kültürleri olumlu olarak kabul etmelerine çevre düzenlemesi ve materyal seçimi katkıda bulunur (Quach, 2018). Kültüre duyarlı eğitimi benimseyen öğretmenler çevre hakkındaki kararlarını kültürel çeşitlilik merceğinden filtreler (Weinstein, Curran & Clarke, 2003). Farklı geçmişlere sahip çocuklar ve ailelerle etkili bir şekilde çalışmak için, içeriğin onları alan çocukların ve ailelerin değerlerine, inançlarına ve geleneklerine saygı duymasını, yansıtmasını ve içermesini sağlayacak materyaller sınıflarda bulunmalı veya uygulanmalıdır (Santos, Fowler, Corso & Bruns, 2000). Anya Öğretmen, sınıfında çocukların kendi kültürlerini ve diğer kültürleri daha derinden anlamaları, benzerlik ve farklılıkları fark etmelerine yardımcı olmak için çeşitli bebekler, oyuncaklar, fotoğraflar ve posterler kullanmaktadır. Ancak Sema ve Ferhan Öğretmenlerin, sınıflarında kültürel farklılıkları dikkate alarak çeşitliliği desteklemek için herhangi bir girişimde bulunmadıkları gözlemlenmiştir. Sınıflardaki kitap merkezleri incelendiğinde zengin temsillere ve dillere ait kitapların yeterli düzeyde olmadığı gözlemlenmiştir.

Kültürel farklılıkları ve çeşitliliği desteklemekte en belirleyici faktör öğretmen tutumları olabilir. Unutmamak gerekir ki öğretmenlerin tutumları, öğrenciler hakkındaki beklentilerini, öğrencilere davranışlarını ve öğrencilerin ne öğrendiklerini anlamlı şekilde

belirlemektedir (Irvine, 1990; akt., Villages ve Lucas, 2002; akt. Başbay ve Bektaş, 2009). Etkili öğretmen tutumları ile, farklı kültürden gelen çocukların sınıfa entegrasyonunu artırmak ve kültürel farklılıkların okul öncesi öğrencileri için anlaşılmasını ve kabul edilmesini sağlamak mümkündür. Ancak öğretmen tutumları farklı kültürden gelen öğrencilere yönelik ön yargının artmasına da neden olabilmektedir. Öğretmen tutumları başlığı altında iki alt kategori ortaya çıkarılmıştır: (1) öğretmen-çocuk etkileşimi ve (2) sınıf içerisinde çatışma çözümü. Öğretmenler, eğitim programlarının uygulayıcıları ve öğrencilerle en çok iletişim kuran kişilerdir (Polat, 2009; Rengi & Polat, 2014; Ünlü & Örten, 2013). Öğretmen-çocuk etkileşimleri, çocukların gelişimsel sonuçlarıyla ilgili etkili öğrenme ortamlarının (Raikes & Edwards, 2009) önemli bir bileşenidir (Gialamas, Mittinty, Sawyer, Zubrick & Lynch, 2014; Keys & diğerleri, 2013). Sema ve Ferhan Öğretmenler kültürel çeşitliliğe yönelik belirli bir bilgi eksikliğine sahip olsa da iki öğretmenin, kültürel çeşitliliği destekleme noktasında öğretmen tutumları belirgin bir şekilde farklılık göstermektedir. Ferhan Öğretmen'in, sınıfına farklı bir ülkeden gelen Cyril'e karşı sempati beslemesinin, Cyril'in sınıfta kabul edilmesine ve arkadaşları ile uyumlu ilişkiler yürütmesine olumlu katkı yarattığı gözlemlenirken, Sema Öğretmen'in Mohammed'e karşı ön yargılı tutumlarının öğrencinin sınıf içerisinde olumsuz davranışlarının artmasına ve bunun yanı sıra, öğrencinin arkadaşları tarafından da dışlanmasına neden olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin birbirlerini kabul etmesi veya dışlamasında öğretmen tutumlarının etkili olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenler için, farklı gruplar hakkında kişisel inançların farkında olmak ve olumsuz tutumları ile yüzleşmek önem teşkil etmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009). Gray (2002), Cole (2009) ve Derman-Sparks (2011) öğretmen uygulamalarının inanç ve tutumlardan etkilendiğini ve öğrencilerin de öğretmen uygulamalarından etkilendiğini iddia etmektedir ve araştırmanın bu bulgusu da bu iddiayı destekler niteliktedir.

Son olarak araştırmanın bir diğer sonucuna göre, katılımcı öğretmenlerin kişisel deneyimleri ve akademik geçmişlerinin kültürel çeşitliliğe yönelik anlayışlarının üzerinde güçlü bir rol oynadığını söylemek mümkündür. Sanders ve Downe' de (2012) benzer şekilde, öğretmenlerin kişisel geçmiş, etnik köken, iş deneyimi ve eğitim geçmişlerinin, sınıftaki çeşitliliği etkili bir şekilde kabul etme ve destekleme yeteneğine katkıda bulunacağını belirtmiştir (Sanders & Downer, 2012). Anya Öğretmen'in yetişmiş olduğu çokkültürlü ortam, çeşitliliği desteklemeye yönelik almış olduğu dersler ve daha önceki uluslararası okul deneyimi onu farklılıkları yönetme noktasında daha etkin ve yeterli kılarken, Sema ve Ferhan Öğretmenlerin büyümüş olduğu tekkültürlü ortam ve bu konuda herhangi bir eğitim almamış olmalarının onların kültürel çeşitliliğe karşı farkındalık geliştirmelerini ve bu çeşitliliği yönetmelerini sınırlandırdığını ve hatta engellediğini söylemek mümkündür.

Genel olarak bu araştırma göstermektedir ki, nispeten daha homojen bir ortamda eğitim veren öğretmenlerin kültürel olarak duyarsız iletişim yöntemlerini kullandıkları ve sınıfın değişen demografik yapısının farkında olmadıkları için farklı kültürlerden gelen çocukların ihtiyaçlarını karşılamak ve diğer öğrencilerin kültürel farklılıklara karşı olumlu bir anlayış geliştirmeleri için yeterli strateji ve yönteme yer vermedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, farklı kültürden gelen çocuk ya da çocukların öğrenme sürecinin engellenebileceğini veya tehlikeye atılabileceğini göstermektedir. Sunulan veriler, çocukların kendilerinden farklı olan diğer çocuklar hakkında genellikle, oldukça ön yargılı olduklarını göstermektedir.

5.2. Öneriler

Küreselleşen dünyada göç ile birlikte artık sınıfların çeşitlilik arz ettiği ve bu durumun ilerleyen yıllarda daha da artacağı tahmin edilmektedir. Bu sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin farklı öğrenci ihtiyaçlarına karşı duyarlı olması ve bu ihtiyaçları karşılayabilmesi önem teşkil etmektedir. Öncelikle, elde edilen verilere dayalı olarak öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe karşı yüzeysel veya düşük farkındalık düzeyleri, daha

sistematik olarak ele alınması gereken bir endişedir. Öğretmenlerin sınıfında kültürel olarak duyarlı öğretimin oynadığı rolü daha iyi anlamalarına yardımcı olabilmek için çocukların kültürel çeşitlilik anlayışlarını oluşturmada kritik rolleri olduğuna dair bilinçli bir farkındalık geliştirmeleri gerektiği önerilmektedir.

Öğretmenlerin profesyonel gelişim gereksinimlerinin belirlenmesinde ve buna bağlı olarak gereksinim duydukları yeterliklerin kazandırılması konusunda hizmet içi eğitimler önem taşımaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik Hizmetiçi Eğitim Planı (2021, 2022) faaliyetleri ve programları incelendiğinde sınıfiçi kültürel çeşitliliği yönetme noktasında kurs ve etkinliklere rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlere, farklı kültürlere yönelik farkındalıklarını geliştirebilmeleri; farklı kültürden gelen, çeşitli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve kültürel açıdan duyarlı bir yaklaşım sergileyebilmeleri için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

Eğitim fakültelerinde yer verilen ders içerikleri ve verilen eğitimler, öğretmen adaylarının ileride karşılaşacakları sınıflarda nasıl bir öğretmen olacaklarını belirleyen en önemli etkenlerden biridir. Yükseköğretim Kurulu (2018), tarafından standart bir çerçeve içinde belirlen öğretmen eğitimi programları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliği yönetmesi ile ilişkili ders bulunmamaktadır. Bu nedenle, eğitim fakültesinin tamamını kapsayacak şekilde ders programları, sınıf çeşitliliği göz önünde bulundurularak yeniden tasarlanabilir ve kültürel çeşitliliğe karşı geliştirilecek farkındalığın artması ve çeşitliliğe sahip öğrenci ihtiyaçlarının yönetilebilmesi için ilgili dersler programa eklenebilir.

Son olarak, bu çalışmadakilerle benzer özellikleri paylaşan öğretmenlerle sınıflarda derinlemesine araştırmaların yapılması önerilebilir. Derinlemesine araştırmalar, öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe yönelik bakış açılarının ve uygulamalarının anlaşılmasına ve öğretmenlerin bakış açıları ve uygulamalarına aracılık eden diğer faktörlerin belirlenmesine yardımcı olabilir.

Kaynakça

Aaronsohn, E., Carter, C. J., & Howell, M. (1995). Preparing monocultural teachers for a multicultural world: Attitudes toward inner-city schools. *Equity and Excellence in Education*, *28*(1), 5-9.

Abdullah, A. C. (2009). Multicultural education in early childhood: Issues and challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, *12*(1), 159-175.

Aguado, T., Ballesteros, B., & Malik, B. (2003). Cultural diversity and school equity: A model to evaluate and develop educational practices in multicultural education contexts. *Equity and Excellence in Education*, 36(1), 50–63.

Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Journal of International Social Research*, *5*(20), 292-303.

Aktın, K., Karakaya, M., Türk, Z., & Aslan, Y. (2015). Okul Öncesi Dönemde Farklı Kültürlerin Öğretimine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 258-277.

Alver, K., Doğan, N., (2013). *Kültür Sosyolojisi*, Ankara: Hece.

Amin, A. (2004). Multi-ethnicity and the idea of Europe. *Theory, Culture & Society*, *21*(2), 1-24.

Ang, L. (2010). Critical perspectives on cultural diversity in early childhood: Building an inclusive curriculum and provision. *Early Years*, *30*(1), 41-52.

Armento, B. (2001). Principles of a culturally responsive curriculum. In J. Irvine & B. Armento (Eds.), *Culturally Responsive Teaching: Lesson Planning for Elementary and Middle Grades* (s. 18–33). New York: McGraw-Hill.

Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları.* Ankara: Nobel.

Banks, J. A. (1995). Multicultural education: development, dimensions, and challenges. In J. JoU, (Ed.), *Taking sides: clashing views on controversial education issues* (pp. 84-93). New York: The Dushkin Publishing Group, Inc.

Banks, J.A. (2007). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. John Wiley & Sons Press. Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics And Goals In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues And Perspectives* (Seventh Edition Ed., pp. 3-26). United States of America: Johnwiley & Sons.

Banks, J.A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş.* (Çev. Aydın, H.). Ankara: Anı Yayınları.

Başal, H.A. (2013). *Okul öncesi eğitime giriş*. Bursa: Ekin

Başbay, A. & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri, Instructional Environment and Teacher Competences in the Context of Multiculturalism. *Eğitim ve Bilim,* 34, (152), 34-36.

Bennett, M. J. (1998b). Intercultural communication: A current perspective. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: A reader* (s. 1–34). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Berelson, B. (1964). In the presence of culture. *Public Opinion Quarterly*, *28*(1), 1-12.

Bernstein, J., Schindler-Zimmerman, T., Werner-Wilson, R., & Vosburg, J. (2000). Preschool children's classification skills and a multicultural education intervention to promote acceptance of ethnic diversity. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 181–192.

Bhabha, H. 2004. *The location of culture (Routledge Classics)*. London: Routledge.

Bilgin, A., & Oksal, A. (2018). Kültürel kimlik ve eğitim. *Academy Journal of Educational Sciences*, *2*(1), 82-90.

Borg, W., Gall, J., & Gall, M. (1993). *Applying educational research*. White Plains, NY: Longman.

Bowers, C. A. (2001). *Educating for eco-justice and community*. University of Georgia Press.

Brown-Jeffy, S., & Cooper, J. E. (2011). Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy: An Overview of the Conceptual and Theoretical Literature. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 65–84.

Cardona, C. M. (2005). Assessing Teachers' Beliefs about Diversity in Personal and Professional Contexts. *Online Submission*.

Ching, S. H. D. (2005). Multicultural children's literature as an instrument of power. *Language Arts*, 83(2), 128–136.

Chen, V. H-H. (2017). Kültürel Kimlik. (K. Çetinkaya, Trans.) *Key Concepts in Intercultural Dialogue*, *22*.

Cirik, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34: 27-40.

Cole, E. R. (2009). Intersectionality and research in psychology. *American psychologist*, *64*(3), 170.

Colombo, M. W. (2006). *Building school partnerships with culturally and linguistically diverse families*. Phi Delta Kappan, 88(4), 314-318

Cook, J. E., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., & Cohen, G. L. (2012). Chronic threat and contingent belonging: Protective benefits of values affirmation on identity development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 479–496.

Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right?: Inside kids' culture*. Joseph Henry Press.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory* (third edition). Los Angeles, USA: Sage.

Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right?: Inside kids' culture*. Joseph Henry Press.

Cousik, R. (2015). Cultural and functional diversity in the elementary classroom: Strategies for teachers. *Journal for Multicultural Education*, 9(2), 54-67.

Crary, E. (1992). Talking about differences children notice. In B. Neugebauer (Eds.), *In alike and different: Exploring our humanity with young children* (s. 11-15). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Creswell, J. W. (n.d.). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. EDAM.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cushner, K., McClelland, A., & Safford, P. (2009). *Human Diversity in Education: An Intregrative Approach*.

Çiftçi, Y. A. ve Aydın, H. (2014). Türkiye'de Çok kültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 197-218.

Damgacı, F., & Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45) 325-341.

Demir, S. (2012). Çokkültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4 (7), 1453-1475.

Demirçelik, D. E. (2020). *Eğitimde Çokkültürlülük*. Ankara: İksad.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: The discipline and practice of qualitative research.

Dessel, A. (2010). Prejudice in schools: Promotion of an inclusive culture and climate. *Education and Urban Society*, 42, 407-429.

Derman-Sparks, L., & Edwards, J.O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves.* Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Derman-Sparks, L., & Ramsey, P.G. (2011). *What if all the kids are white? Anti-bias multicultural education for young children and families.* New York, NY: Teachers College, Columbia University.

Dilmen, N. E., & Öğüt, S. (2010). Sosyalleşmenin yeni yüzü: Sosyal paylaşım ağları. *Marmara Üniversitesi Yeni Medya ve Etkileşim Konferansı Bildiri Kitapçığı*, 237-242.

Dilworth, P. P. (2008). Multicultural citizenship. *SAGE handbook of education for citizenship and democracy*, 424-437.

Doucet, F., & Adair, J. K. (2013). Addressing race and inequity in the classroom. *YC Young Children,* 68(5), 88-92, 94-97.

Doytcheva, M., & Akıncılar-Onmuş, T. (2009). *Çokkültürlülük.* İletişim Yayınları.

Durdu, Z. (2009). *Türkiye'de küreselleşmenin siyasal-kültürel etkileri: çokkültürcülük-ulusal kültür (Ege-Muğla Üniversitesi Örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Dyson, A. H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. Teachers College Press.

Esen, H. (2009). *An analysis of public primary schools' teachers' dealing with difference in the absence of a multicultural education policy in Turkey* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Esposito, J., & Swain, A. N. (2009). Pathways to Social Justice: Urban Teachers' Uses of Culturally Relevant Pedagogy as a Conduit for Teaching for Social Justice. *Penn GSE Perspectives on Urban Education, 6*(1), 38-48.

Feagin, J. R., & Van Ausdale, D. (2001). *The first R: How children learn race and racism.* Rowman & Littlefield Publishers.

Firestone, W. A. (1987). Meaning in method: The rhetoric of quantitative and qualitative research. *Educational researcher*, *16*(7), 16-21.

Foster, M., L Lewis, J., & Onafowora, L. (2003). Anthropology, culture, and research on teaching and learning: Applying what we have learned to improve practice. *Teachers College Record*, *105*(2), 261-277.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of teacher education*, *53*(2), 106-116.

Gay, G., & Kirkland, K. (2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory into practice*, *42*(3), 181-187.

Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama* (2.Baskı). Hasan Aydın (Çev.Ed.). Ankara: Anı.

Geertz, C. (2010). Thick description: Toward an interpretive theory of culture [1973]. *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, 3-30.

Gialamas, A., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., Zubrick, S. R., & Lynch, J. (2014). Child care quality and children's cognitive and socio-emotional development: an Australian longitudinal study. *Early Child Development and Care*, *184*(7), 977-997.

Glaser, B. G., & Holton, J. (2004, May). Remodeling grounded theory. *In Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 5, (2).

Gollnick, D., & Chinn, P. (2017). *Multicultural education in a pluralistic society* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.

Gonzalez-Mena, J. (2008). *Foundations of early childhood education: Teaching children in a diverse society*. McGraw Hill.

Gotovos, A.E. and Markou, G.P. (2003, 2004) *Repatriate and Immigrant Students in the Greek Schools*, Vols. A, B. Athens: Ministry of National Education and Religious Affairs & Institute of Education of Greek-origin Students Abroad and Cross-cultural Education.

Göç ve Eğitim (978-605-9554-39-8). (n.d.). https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/goc_ve_egitim_kitabi.pdf.

Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (1985). The literature on multicultural education: Review and analysis. *Educational review*, *37*(2), 97-118.

Griffin, K. A., Muñiz, M. M., & Espinosa, L. (2012). The influence of campus racial climate on diversity in graduate education. *The Review of Higher Education*, *35*(4), 535-566.

Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational researcher*, *32*(4), 3-12.

Güvenç, B. (1994). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi.

Hansman, C. A., & Smith, S. E. (1997, May). The Mirror within the mirror: Reflections on multiculturalism, theory and practice. In *Proceedings of the 38th Adult Education Research Conference* (pp. 132-137).

Harbott, N. (2017). Educating for Diversity in New Zealand: Considerations of Current Practices and Possible Pathways?.

Haviland, W. A., Prins, H. E., & Walrath, D. (2002). *Kültürel Antropoloji*, çev. Hüsamettin İnanç, İstanbul: Kaknüs.

Heath, A., & Ridge, J. (1983). Social mobility of ethnic minorities. *Journal of biosocial science*, *15*(S8), 169-184.

Hohensee, J., & Derman-Sparks, L. (1992). *Implementing an anti-bias curriculum in early childhood classrooms* (ERIC Digest). Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education (ED 351 136).

Hollins, E., & Guzman, M. (2005). Research on preparing teachers for diverse populations. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teaching: The report of the aera panel on research and teacher education* (pp. 477–548). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hoosein, S. (2014). *Teacher's perspectives and instructional strategies in multicultural diverse Classroom.* Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

Ikpeze, C. H. (2015). Teaching Across Cultures. In *Teaching across Cultures* (pp. 179-192). Sense Publishers, Rotterdam.

Kaya, I. & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim*. Ankara: Anı.

Kimani-Oluoch, R. (2000). *Exploring preservice teachers' perceptions of classroom cultural diversity.* Unpublished doctoral dissertation). State University, Virgina.

Kowalski, K. (1998). The impact of vicarious exposure to diversity on preschooler's emerging ethnic/racial attitudes. *Early Childhood Development & Care,* 146, 41–51.

Köşker, N., & Erdoğan, E. (2020). Trends in multicultural education research: A five-year content analysis of Turkish and ERIC databases. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *8*(1), 48-60.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, *32*(3), 465-491.

Ladson-Billings, G. (2000). Fighting for our lives: Preparing teachers to teach African American students. *Journal of teacher education*, *51*(3), 206-214.

Ladson- Billings, G. (2006). It's not the culture of poverty, it's the poverty of culture: The problem with teacher education. *Anthropology & Education Quarterly*, *37*(2), 104-109.

Lee, J. S., & Anderson, K. T. (2009). Negotiating linguistic and cultural identities: Theorizing and constructing opportunities and risks in education. *Review of Research in Education*, 33(1), 181–211.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Lindsey, J. (2004). Culture's role in teacher identity: Prompting teachers to explore their cultural background. *Action in Teacher Education*, 25(4), 9–13.

Lynn, J. A., & Watson, H. L. (2019). Introduction: Race, Politics, and Culture in the Age of Jacksonian" Democracy". *Journal of the Early Republic*, *39*(1), 81-87.

Mandell, N. (1988). The least-adult role in studying children. *Journal of contemporary ethnography*, *16*(4), 433-467.

Marulis, L. (2000). Anti-Bias Teaching to Address Cultural Diversity. Multicultural Education, 7(3), 27-31.

McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers 'beliefs. *Journal of teacher education*, *53*(5), 433-443.

McNeal, K. (2005). The influence of a multicultural teacher education program on teachers'multicultural practices. *Intercultural Education*, *16*(4), 405-419.

Meece, D., & Wingate, K. O. K. (2010). Providing Early Childhood Teachers with Opportunities to Understand Diversity and the Achievement Gap. *SRATE Journal*, *19*(1), 36-43.

Meier, C., & Hartell, C. (2009). Handling cultural diversity in education in South Africa. *SA-eDUC journal*, *6*(2), 180-192.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education.* San Franscisco, USA: Jossey-Bass.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* San Francisco: Jossey-Bass.

Perlman, M., Kankesan, T., & Zhang, J., (2010). Promoting diversity in early child care education, *Early Child Development and Care*, 180(6), 753-766.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Motti-Stefanidi, F., Berry, J., Chryssochoou, X., Sam, D. L., & Phinney, J. (2012). Immigrant youth adaptation in context: Developmental, acculturation and social psychological perspectives. In A. S. Masten, K. Liebkind, & D. J. Hernandez (Eds.), Realizing the potential of immigrant youth (pp. 117–158). Cambridge: Cambridge University Press.

Nagel, G. & Peterson, P. (2001). Why Competency Tests Miss the Mark. *Educational Leadership, 58*(8), 46-48.

Nayır F. (Ed.). (2020). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Nohl, M. A. (2009). Kültürlerarası Pedagoji. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Nuthall, G. (2005). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey. *Teachers College Record*, *107*(5), 895-934.

Ocak, G. (2004). Eğitim programlarına felsefi ve kültürel temelin etkileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Kasim.www. insanbilimleri.com.

Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational researcher*, *21*(8), 5-14.

Parekh, B. (2001). Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory. *Ethnicities*, *1*(1), 109-115.

Parks, B. L. H. (2019). *Examining Teacher Views and Practices Related to Culture in the Preschool Classroom* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern California.

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, *1*(3), 261-283.

Perren, L., & Ram, M. (2004). Case-study method in small business and entrepreneurial research: mapping boundaries and perspectives. *International small business journal*, *22*(1), 83-101.

Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, *1*(1).

Polat, S. ve Rengi, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156.

Raikes, H. H., & Edwards, C. P. (2009). *Extending the dance in infant and toddler caregiving: Enhancing attachment and relationships.* Baltimore, MD: Brookes.

Ramsey, P.G. (1995). Changing social dynamics in early childhood classrooms. Child Development, 66, 764–773.

Ramsey, P. G. (2004). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children* (Vol. 93). Teachers College Press.

Robinson, K., & Jones Diaz, C. (2005). *Diversity And Difference In Early Childhood Education: Issues For Theory And Practice: n/a*. McGraw-Hill Education (UK).

Rogoff, B., & Morelli, G. (1989). Perspectives on children's development from cultural psychology. American Psychologist, 44, 343-348.

Rueda, R., & Stillman, J. (2012). The 21st century teacher: A cultural perspective. *Journal of Teacher Education*, *63*(4), 245-253.

Sanders, K., & Downer, J. (2012). Predicting acceptance of diversity in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, *27*(3), 503–511.

Santos, R. M., Fowler, S. A., Corso, R. M., & Bruns, D. A. (2000). Acceptance, knowledgment, and adaptability selecting culturally and linguistically appropriate early childhood materials. *Teaching Exceptional Children*, *32*(3), 14.

Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. *Handbook of qualitative research*, *1*(1994), 118-137.

Seban, D., & Uyanik, H. (2016). Türkiye'de Çokkültürlü Egitim: 1-5. Sinif Programlarinda Yer Alan Kazanimlarin Analizi. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *6*(1), 1.

Spinthourakis, J. A., Lalor, J., & Berg, W. (Eds.). (2011). *Cultural diversity in the classroom: A european comparison*. Springer Science & Business Media.

Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Rutgers University Press.

Tileston, D. W. (2004). What Every Teacher Should Know About Diverse Learners. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

(OECD), O. for E. C. and D. (2010). Educating Teachers for Diversity. *In Center for Educational Policy Studies Journal* (Vol. 5, Issue 3).

Özhan, İ. (2006). *Farklılaşmanın özel görünümleri olarak çokkültürlülük ve çokkültürcülük.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Salas, R. C., Lucido, F., & Canales, J. (2001). Multicultural literature: Broadening young children's experiences. In J. Cassie & S. Garrett (Eds.), *Early childhood literacy: Programs and strategies to develop cultural, linguistic, scientific and healthcare literacy for very young children and their families* (pp. 139–150). Corpus Christi, TX: Early Childhood Development Center, College of Education, Texas A&M University

Sanders, K., & Downer, J. (2012). Predicting acceptance of diversity in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 503–511.

Saracho, O., (2010), *Contemporary Perspectives on Language and Cultural Diversity in Early Childhood Education.* Information Age Publishing.

Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., Juang, L. P., & Van De Vijver, F. J. (2020). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students ' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology, 50*(2), 323-346.

Scotland, J. (2012). Exploring the philosophical underpinnings of research: Relating ontology and epistemology to the methodology and methods of the scientific, interpretive, and critical research paradigms. *English language teaching, 5*(9), 9-16.

Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. Wiley.

Spindler, G. (1999). Three categories of cultural knowledge useful in doing cultural therapy. *Anthropology & Education Quarterly*, *30*(4), 466-472.

Tatum, B. D. (2007). *Can we talk about race?: And other conversations in an era of school resegregation*. Beacon Press.

Taylor, S. V., & Sobel, D. M. (2011). *Culturally responsive pedagogy: Teaching like our students' lives matter* (Vol. 4). Brill.

Tharp, R. G. (1989). Psychocultural variables and constants: Effects on teaching and learning in schools (Vol. 44, No. 2, p. 349). *American Psychological Association*.

Tillman, L. R. (1991). Human Diversity in education: an Integrative approach: Kenneth Cushner, Averil McClelland and Phillip Safford (New York: McGraw- Hill, 1992). *Teaching Education*, *4*(1), 211-213.

Tomlinson, C.A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Turgut, B., (2010). Tüketici Etnosentrizminin Satın Alma Davranışlarına Etkisi: Hizmet Sektöründe Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

UNHCR. (2016). Projected global resettlement trends. Retrieved from: http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html

Ünlü, İ., & Örten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.

Vavrus, M. (2008). Culturally responsive teaching. *21st century education: A reference handbook, 2*, 49-57.

Yakar, M. ve Südaş, İ. (2019). Türkiye'de yabancı nüfusun yeni coğrafyaları. Ege Coğrafya Dergisi, 28(2), 129-164.

Yakışır, A. N. (2009). *Bir modern olgu olarak çokkültürlülük.* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisan Tezi, Konya.

Yanık, C. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlülük*. Sentez Yayıncılık.

Yanık, C. (2012). *Dünyadaki çokkültürlülük tartışmaları bağlamında Türkiye'de çokkültürlülük eleştirel bir bakış.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Young, P., Adler, S., & Shadiow, L. K. (2006). Cultural foundations of education. *Ohio: Perason*.

Wanless, S. B., & Crawford, P. A. (2016). Reading your way to a culturally responsive classroom. *YC Young Children*, 71(2), 8-15.

Weinstein, C., S. Tomlinson-Clarke, and M. Curran. 2003. Culturally responsive classroom management: Awareness into action. *Theory Into Practice* 42 (4): 269–76.

Willis, A. (2000). Critical issue: Addressing literacy needs in culturally and linguistically diverse classrooms. *North Central Regional Educational Laboratory*. Retrieved from http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/cntareas/reading/li400.htm

Wringe, C. (2015) Learning to teach and becoming a teacher: Techne and Phronesis, in: R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Eds) *Philosophical perspectives on teacher education* (Chichester, Wiley), 23–37.

Wynn, D., & Mark, D. L. (2005). Book review: Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye. *Urban Education*, *40*(3), 350-358.

EKLER

Ek 1. Kişisel bilgilere yönelik görüşme formu

1. İsim, soy isminiz.

2. Yaş, evlilik durumu, çocuk durumunuz.

3. Mezun olduğunuz okul.

4. Okul öncesi öğretmeni olmaya nasıl karar verdiniz?

5. Kaç yıllık öğretmensiniz? Hangi şehirlerde, ne kadar süre ile görev yaptınız?

6. Büyüdüğünüz aile ve mahalle ortamını anlatabilir misiniz?

Ek 2. Öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe yönelik bakış açılarını anlamaya yönelik görüşme formu

1. Sınıf çeşitliliği nedir?

2. Sınıfınızdaki kültürel çeşitliliği nasıl tanımlarsınız?

3. Sizce öğrencilerin okul deneyimlerinde ve akademik başarılarında kültürün rolü nedir?

4. Öğrencileriniz arasındaki bireysel öğrenme farklılıklarıyla nasıl başa çıkıyorsunuz?

5. Sınıfınızdaki kültürel çeşitliliği desteklemek için kullandığınız stratejiler nelerdir?

6. Ders planlarınıza ve etkinliklerinize farklı grupların kültürel geleneklerini dâhil ediyor musunuz, nasıl dâhil ediyorsunuz?

7. Farklı kültürden gelen öğrencilerle çalışırken kendinizi yeterli hissediyor musunuz?

Ek 3. Enstitü yönetim kurulu kararı

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU KARARI

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI
17.11.2020	2020/25

KARAR NO: 02/a

Temel Eğitim Anabilim Dalı Başkanlığının 12.11.2020 tarih ve 2533 sayılı 801882021 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi İmran ÇAĞLAYAN'nın tez konusu önerisi konulu yazısı ve ekleri görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda; Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı 801882021 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi İmran ÇAĞLAYAN'nın "Sınıfında Farklı Kültürlerden Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Çeşitliliğine Bakış Açıları ve Ebeveyn Görüşleri: Etnografik Bir Durum Çalışması" isimli tez konusu önerisinin BUÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinin 28/1 maddesi uyarınca uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Süheyla ALAŞ
Enstitü Sekreteri V.

Ek 4. Uygulama İzni

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-21384675
Konu : İmran ÇAĞLAYAN'ın Araştırma İzni

26.02.2021

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Yönergesi konulu 21/01/2020 tarih ve 1563891 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi İmran ÇAĞLAYAN'ın, *"Sınıfında Farklı Kültürlerden Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Çeşitliliğine Bakış Açıları ve Ebeveyn Görüşleri: Etnografik Bir Durum Çalışması"* konulu tez çalışması, Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 15/12/2020 tarih ve 37868 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi İmran ÇAĞLAYAN'ın *"Sınıfında Farklı Kültürlerden Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Çeşitliliğine Bakış Açıları ve Ebeveyn Görüşleri: Etnografik Bir Durum Çalışması"* konulu tez çalışmasını, ilimiz Osmangazi ilçesi Yunuseli Anaokulu ve Mudanya ilçesi Güzelyalı Anaokulunda uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile** okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet UZUN
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Sabahattin DÜLGER
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Fatih ALTIN
Unvan : Bilgisayar İşletmeni

Adres : Hocahasan Mh. İlkbahar Cad. No:38 (Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No : (0224) 225 25 78
Faks : 445 18 10
İnternet Adresi : http://bursa.meb.gov.tr
E-Posta : arge16@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden f3e8-e2d3-3b07-8af0-16a3 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5. Öz Geçmiş

Öz Geçmiş

Doğum Yeri ve Yılı:

Öğr. Gördüğü Kurumlar:	**Başlama Yılı**	**Bitirme Yılı**	**Kurum Adı**
Lisans	2012	2018	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Yüksek Lisans	2019	2022	Bursa Uludağ Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller ve

Düzeyi: İngilizce- İyi

Çalıştığı Kurumlar: Başlama ve Ayrılma Kurum AdıTarihleri

Yurt Dışı Görevleri:

Kullandığı Burslar:

Aldığı Ödüller:

Üye Olduğu Bilimsel ve

Mesleki Topluluklar:

Editör veya Yayın Kurulu

Üyeliği:

Yurt İçi ve Yurt Dışında

Katıldığı Projeler:

Katıldığı Yurt içi ve Yurt

Dışı Bilimsel Toplantılar:

21.02.2022

İmran ÇAĞLAYAN