



**AYRIMCILIK KARŞITI EĞİTİM PROGRAMININ (AYKEP)
ÇOCUKLARIN FARKLILIKLARA SAYGI VE EMPATİ
BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Zeynep Nur Aydın Kılıç

**DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Zeynep Nur

Soyadı : Aydın Kılıç

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının (AYKEP) Çocukların Farklılıklara Saygı ve Empati Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigation of The Effect of Anti-Bias Education Program (AYKEP) on The Skills of Respect For Diversity and Empathy of Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Zeynep Nur Aydın Kılıç

İmza:.....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Zeynep Nur AYDIN KILIÇ tarafından hazırlanan “Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının (AYKEP) Çocukların Farklılıklara Saygı ve Empati Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Prof. Dr. Belma TUĞRUL

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul Aydın Üniversitesi

.....

Üye: Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara Üniversitesi

.....

Üye: Prof. Dr. Neslihan AVCI

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 27 Aralık 2022

Bu tezin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu tez, bazı özel insanların çok kıymetli desteği olmadan tamamlanamayacak, çok uzun ve değerli bir serüvenin sonucudur. Öncelikle, tüm lisansüstü çalışmalarım boyunca bana her zaman akademik vizyonu ile ilham veren gerek akademik duruşu gerek kişiliğiyle her yönden kendime örnek aldığım, bu süreçte geçtiğim zorlu yollarda beni her zaman ilgili ve sevgi dolu yaklaşımıyla umutlandıran ve motive eden, bu tezin her aşamasında çok kıymetli rehberliğiyle her zaman yanımda olan tez danışmanım sayın Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN'e en derin şükranlarımı sunarım. Danışmanımın titiz yaklaşımı, motivasyonu ve değerli katkıları olmasaydı, bu araştırma şu anki halini alamazdı. Bana akademisyen kimliğiyle harika bir rol model olduğu için kendisine minnettarım.

Araştırmamın ilerlemesini takip ederek hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen, tezime ayırdıkları zaman, bilimsel rehberlikleri, geribildirimleri, çok değerli öneri ve katkıları için Tez İzleme Komitesindeki sayın hocalarım Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL ve Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Savunma jürimde yer almayı gönülden kabul ederek beni onurlandıran sayın hocalarım Prof. Dr. Belma TUĞRUL ve Prof. Dr. Neslihan AVCI'ya çok teşekkür ederim.

Bir parçası olmaktan her zaman gurur duyduğum Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki bana rehberlik eden tüm değerli hocalarıma çok teşekkür ederim.

Yaşadığımız pandemi sürecinden dolayı pek çok okulun dışarıdan araştırmacı kabul etmediği bir dönemde araştırmamı yürütmeme olanak sağlayarak içten bir gönüllülükle bana okulunun kapılarını açan çok değerli okul müdürü Emel SERİ'ye minnettarım.

Aynı deneyimi paylaştığımız beraber çalışmaktan dolayı kendimi çok şanslı hissettiğim, kıymetli çalışma arkadaşlarım sevgili Arş. Gör. Sevda YILMAZ ÜNAL, Arş. Gör. Hatice PASLI'ya böylesine iyi bir dost oldukları ve her koşulda yanımda oldukları için çok teşekkür ederim. Bu sürecin her anında dostlukları ve destekleri için ve beni her aşamada

cesaretlendirdikleri için çok değerli meslektaşlarım ve dostlarım Dr. Öğr. Üyesi Pelin PEKİNCE ve Dr. Öğr. Üyesi Müge KUNT’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çok kıymetlim, canım Dr. Aslı BALCI’nın tezimin tüm aşamalarında ilgiyle ve merakla beni dinlemesine, çok değerli önerilerde bulunmasına ve her yorgun düştüğümde beni yüreklendirmesine ne kadar teşekkür etsem azdır.

Hayatımın her anında olduğu gibi lisansüstü eğitimime de sonsuz destek veren, benimle birlikte tüm stresli süreçlere eşlik eden, rehberliğiyle beni cesaretlendiren sevgili babam Prof. Dr. İbrahim Hakkı AYDIN ve sevgili annem Şaduman AYDIN’a, varlıklarıyla beni güçlendiren canım kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

En özel teşekkürüm ise varlığıyla hayatıma değer katan ve kolaylaştıran hayattaki en iyi dostum, sevgili eşim Mehmet KILIÇ’a. Kendisine hem tezime olan katkıları hem bana olan sonsuz desteği ve sabrı için en kalbî ve derin teşekkürlerimi sunarım. Hayatımdaki varlığı için çok şanslıyım ve bu tez onun desteği, sonsuz sevgisi ve yönlendirmeleri olmadan asla tamamlanamazdı. Son olarak hayatıma getirdiği neşe ve mutluluk için, hayatıma kattığı anlam için daha doğmadan akademik hayatın her yönüyle tanışan biricik kızım Ayşe Neslişah’a ve yakında aramıza katılacak olan oğlum Kerim’e varlıkları için çok teşekkür ederim.

**AYRIMCILIK KARŞITI EĞİTİM PROGRAMININ (AYKEP)
ÇOCUKLARIN FARKLILIKLARA SAYGI VE EMPATİ
BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ
(Doktora Tezi)**

**Zeynep Nur Aydın Kılıç
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak 2023**

ÖZ

Bu araştırmada 60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının farklılıklara saygı ve empati becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntem araştırmalarından müdahale desenine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden deney grubunda 15, kontrol grubunda 15 olmak üzere 60-72 aylık toplam 30 çocuk, deney grubu öğretmeni ve 15 ebeveyn oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Genel Bilgi Formu”, “Farklılıklara Saygı Ölçeği”, “Çocuklar İçin Empati Ölçeği”, Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı'na ilişkin “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Ebeveyn Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sürecinde deney grubundaki çocuklara 10 hafta süresince haftada üç gün Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde Mann Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde, tematik analiz tekniği ve frekans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularında Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının deney grubunda yer alan çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği cinsiyet, aile ve sosyal yaşam, engel, farklı kültürel geçmiş ve farklılıklara saygı toplam puan alt boyutlarında ve Çocuklar için Empati Ölçeği toplam puanında son test lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu sonuç Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının çocukların farklılıklara saygı ve empati becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Uygulamadan dört hafta sonra yapılan kalıcılık testi sonucunda programın etkisinin devam ettiği görülmüştür. Araştırmanın nitel bulgularında öğretmen ve ebeveynler programın çocukların farklılıklara saygı ve empati becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirterek araştırmanın nicel bulgularını destekler yönde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca hem öğretmen

hem de ebeveynler Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının çocukların özgüven, duygularını ifade, sosyalleşme, akran ilişkileri, iş birliği, paylaşma gibi sosyal duygusal becerilerini geliştirdiğini bildirirken; ebeveynler programın yaratıcı düşünme, dikkat, problem çözme vb. bilişsel becerilere; kendini ifade, sözcük dağarcığını geliştirme gibi dil gelişim becerileri üzerinde de katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının sadece çocuklar üzerinde değil öğretmen ve ebeveynler üzerinde de olumlu etkileri olduğu; ebeveynlerin farklılıklara saygıya ilişkin farkındalık, ön yargıları gözden geçirme gibi kişisel gelişim; çocukla kaliteli zaman geçirme, çocuk ebeveyn ilişkisi gibi öğretmenin ise mesleki ve kişisel gelişimine çeşitli katkıları olduğu belirlenmiştir. Son olarak öğretmen ve ebeveynlerin programla ilgili herhangi bir eleştirilerinin olmadığı; bu tür eğitim programlarının belirli aralıklarla tekrarlanması, yetişkinler için de benzer programların planlanması ve öğretmen yetiştirme programlarında bir ders olarak yer alması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.



Anahtar Kelimeler : Okul öncesi dönem, ayrımcılık karşıtı eğitim, ön yargı, farklılıklara saygı, empati,
Sayfa Adedi : xix + 239
Danışman : Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

**INVESTIGATION OF THE EFFECT OF ANTI-BIAS EDUCATION
PROGRAM (AYKEP) ON THE SKILLS OF RESPECT FOR
DIVERSITY AND EMPATHY OF CHILDREN
(Doctoral Thesis)**

Zeynep Nur Aydın Kılıç

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES

January 2023

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the effect of the Anti-Bias Education Program prepared for 60-72 months old children on respect for differences and empathy skills. The research was carried out according to the intervention pattern of mixed method research. The study group of the research consisted of a total of 30 children aged 60-72 months, 15 in the experimental group and 15 in the control group, attending private pre-school education institutions affiliated to Ankara Provincial Directorate of National Education, experimental group teachers and 15 parents. "General Information Form", "Respect for Differences Scale", "Empathy Scale for Children", "Teacher Interview Form" and "Parent Interview Form" regarding the Anti-Bias Education Program were used as data collection tools in the research. During the research process, an Anti-Bias Education Program was applied to the children in the experimental group three days a week for 10 weeks. Mann Whitney U Test and Wilcoxon Signed Rank Test were used in the analysis of the quantitative data of the study. Thematic analysis technique and frequency analysis were used in the analysis of qualitative data. In the quantitative findings of the study, it was observed that there were significant differences in favor of the posttest in the total score sub-dimensions of the Respect for Differences Scale gender, family and social life, disability, different cultural background and respect for differences, and the total score of the Empathy Scale for Children of the children in the experimental group of the Anti-Bias Education Program. This result showed that the Anti-Bias Education Program was effective on the development of children's respect for diversity and empathy skills. As a result of the permanence test performed four weeks after the application, it was observed that the effect of the program continued. In the qualitative findings of the study, teachers and parents stated that the program affected

children's respect for differences and empathy skills in a positive way and expressed their opinions in support of the quantitative findings of the study. In addition, both teachers and parents reported that the Anti-Bias Education Program improved children's social-emotional skills such as self-confidence, expressing their feelings, socializing, peer relations, cooperation and sharing; parents the program needs creative thinking, attention, problem solving, etc. cognitive skills; They also stated that they contributed to language development skills such as self-expression and vocabulary development. As a result of the research, it was determined that the Anti-Bias Education Program had positive effects not only on children but also on teachers and parents; personal development such as parents' awareness of respect for differences, reviewing prejudices; It has been determined that the teacher has various contributions to the professional and personal development of the teacher, such as spending quality time with the child and the child-parent relationship. Finally, teachers and parents did not have any criticism about the program; It was seen that they expressed their opinion that such training programs should be repeated at regular intervals, similar programs should be planned for adults, and that it should be included as a lesson in teacher training programs.

Key Words : Early childhood education, anti-bias education, prejudice, respect for diversity, empathy,
Number of Pages : xix + 239
Supervisor : Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER TABLOSU	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Sınırlılıklar.....	10
1.5. Tanımlar.....	10
BÖLÜM II.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11

2.1. Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim	11
2.2. Ayrımcılık Karşıtı Yaklaşım	16
2.2.1. Ayrımcılık Karşıtı Yaklaşımın Tarihçesi.....	19
2.2.2. Ayrımcılık Karşıtı Yaklaşımın Temelleri	20
2.3. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim.....	23
2.3.1. Ayrımcılık Karşıtı Eğitimin İlkeleri ve Özellikleri	26
2.3.2. Ayrımcılık Karşıtı Eğitimin Amaçları	30
2.3.3. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının Uygulanması	35
2.3.4. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programında Öğretmen	44
2.3.5. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programında Aile Katılımı.....	51
2.3.6. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programında Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi...52	
2.4. Çocuklarda Farklılıklara Saygı Becerilerinin Gelişimi.....	54
2.5. Çocuklarda Empati Becerilerinin Gelişimi	56
2.6. Ayrımcılık Karşıtı Yaklaşımın Farklılıklara Saygı ve Empati Becerileri ile İlişkisi	58
2.7. İlgili Araştırmalar	59
2.7.1. Ayrımcılık Karşıtı Eğitime İlişkin Yurt içinde Yapılan Araştırmalar	59
2.7.2. Ayrımcılık Karşıtı Eğitime İlişkin Yurt dışında Yapılan Araştırmalar	63
BÖLÜM III	71
YÖNTEM.....	71
3.1. Araştırmanın Modeli	71
3.2. Çalışma Grubu	75
3.3. Veri Toplama Araçları	80
3.3.1. Genel Bilgi Formu.....	81
3.3.2. Farklılıklara Saygı Ölçeği	81
3.3.3 Çocuklar İçin Empati Ölçeği	82
3.3.4. Öğretmen Görüşme Formu.....	83

3.3.5. Ebeveyn Görüşme Formu	83
3.3.6. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı Öğretmen Gözlem Formu	83
3.4. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı (AYKEP).....	84
3.4.1. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının Hazırlanması.....	85
3.4.2. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programına (AYKEP) Öğretmen Eğitimi	92
3.5. Verilerin Toplanması.....	93
3.5.1. Ön Testlerin Uygulanması	94
3.5.2. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının (AYKEP) Uygulanması.....	94
3.5.3. Son Testlerin Uygulanması	103
3.5.4. Öğretmenle Görüşme Yapılması	103
3.5.6. Ailelerle Görüşme Yapılması	104
3.5.7. Araştırmada Dikkat Edilen Etik İlkeler	104
3.6. Verilerin Çözümlemesi	105
3.6.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi	105
3.6.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi.....	109
BÖLÜM IV	111
BULGULAR VE YORUM	111
5.1 Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının Çocukların Farklılıklara Saygı Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum	111
5.2. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının Çocukların Empati Becerisine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	123
5.3. Öğretmenin Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	129
5.4. Ebeveynlerin Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	138
BÖLÜM V	147
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	147

5.1. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının Çocukların Farklılıklara Saygı Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma	147
5.2. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının Çocukların Empati Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma	161
5.3. Öğretmenin Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	165
5.4. Ebeveynlerin Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	181
5.5. Öneriler	187
KAYNAKLAR.....	189
EKLER	233
EK-1. Etik İzin.....	234
EK-2. MEB İzni.....	236
EK-3. Aydınlatılmış Veli Onam Formu	237
EK-4. Farklılıklara Saygı Ölçeği İzin Yazısı	238
EK-5. Çocuklar İçin Empati Ölçeği İzin Formu	239

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubunun Belirlenen Ölçütleri Karşılama Durumu	76
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Özellikleri	78
Tablo 3. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı (AYKEP) Uygulama Süreci Belirtke Tablosu	98
Tablo 4. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının Uygulanmasına İlişkin Araştırmacı Gözlem Bulguları	100
Tablo 5. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının Uygulanmasına İlişkin Araştırmacı ve Bağımsız Gözlemci Gözlem Bulguları	102
Tablo 6. Farklılıklara Saygı Ölçeği Puanlarının Dağılımına İlişkin Hesaplanan Değerler	106
Tablo 7. Çocuklar İçin Empati Ölçeği Puanlarının Dağılımına İlişkin Hesaplanan Değerler	107
Tablo 8. Araştırmanın Alt Problemleri ve Hesaplanan İstatistikler	108
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	112
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	113
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	114
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	115
Tablo 13. Deney Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	117

Tablo 14. Deney Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Hesaplanan Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları	118
Tablo 15. Kontrol Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	120
Tablo 16. Kontrol Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği Ön Test-Son Test Puanları Arasında Hesaplanan Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları	120
Tablo 17. Deney Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	121
Tablo 18. Deney Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Son Test-Kalıcılık Test Puanları Arasında Hesaplanan Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları	122
Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların “ÇEMÖ” Ön Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	123
Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların “ÇEMÖ” Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	124
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların “ÇEMÖ” Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	125
Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların “ÇEMÖ” Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	125
Tablo 23. Deney Grubundaki Çocukların ÇEMÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	126
Tablo 24. Deney Grubundaki Çocukların “ÇEMÖ” Ön Test- Son Test Puanları Arasında Hesaplanan Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları	127
Tablo 25. Kontrol Grubundaki Çocukların “ÇEMÖ” Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	127
Tablo 26. Kontrol Grubundaki Çocukların “ÇEMÖ” Ön Test-Son Test Puanları Arasında Hesaplanan Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları	128
Tablo 27. Deney Grubundaki Çocukların “ÇEMÖ” Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	128
Tablo 28. Deney Grubundaki “ÇEMÖ” Son Test-Kalıcılık Test Puanları Arasında Hesaplanan Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları	129

Tablo 29. <i>Ebeveynlerin AYKEP'in Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri</i>	139
Tablo 30. <i>Ebeveynlerin AYKEP'in Ebeveynler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri</i> ...	142
Tablo 31. <i>Ebeveynlerin AYKEP Uygulama Sürecindeki Aile Katılımına İlişkin Görüşleri</i>	143
Tablo 32. <i>Ebeveynlerin AYKEP' e İlişkin Genel Görüş ve Önerileri</i>	144



ŞEKİLLER TABLOSU

Şekil 1. Ayrımcılık karşıtı eğitimin amaçları	30
Şekil 2. Ön yargı karşıtı programda yapılabilecek etkinlikler.....	40
Şekil 3. Ayrımcılık karşıtı eğitim programı stratejileri planlama döngüsü	49
Şekil 4. Araştırmada kullanılan karma desen diyagramı.....	73
Şekil 5. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen işlem basamakları.....	75
Şekil 6. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları	81
Şekil 7. Ayrımcılık karşıtı eğitim programı (AYKEP) amaçları.....	88
Şekil 8. Ayrımcılık karşıtı eğitim programı (AYKEP) temaları	89
Şekil 9. Veri toplama süreci	93
Şekil 10. AYKEP'in uygulama süreci.....	95
Şekil 11. Farklılıklara Saygı Ölçeği puanlarının dağılımına yönelik histogram grafikleri- ön test.....	106
Şekil 12. Farklılıklara Saygı Ölçeği puanlarının dağılımına yönelik histogram grafikleri-son test.....	106
Şekil 13. Farklılıklara Saygı Ölçeği puanlarının dağılımına yönelik histogram grafikleri- kalıcılık testi.....	107
Şekil 14. Çocuklar için Empati Ölçeği puanlarının dağılımına yönelik histogram grafikleri	107
Şekil 15. Deney ve kontrol gruplarının farklılıklara saygı ölçeği ön test sıra ortalamalarının dağılımı grafiği.....	113
Şekil 16. Deney ve kontrol gruplarının Farklılıklara Saygı Ölçeği son test sıra ortalamalarının dağılımı grafiği.....	116

Şekil 17. Deney ve kontrol gruplarının ÇEMÖ ön test sıra ortalamalarının dağılımı grafiği	124
Şekil 18. Deney ve kontrol gruplarının ÇEMÖ son test sıra ortalamalarının dağılımı grafiği	126
Şekil 19. Öğretmenin Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programına Yönelik Görüşleri.....	130
Şekil 20. Ebeveynlerin AYKEP'e İlişkin Görüşleri.....	139



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

%	Yüzde
AYKEP	Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı
ÇEMÖ	Çocuklar İçin Empati Ölçeği
f	Sıklık
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Kişi sayısı
p	Anlamlılık değeri

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzde dünya ülkelerinin çok uluslu ve dolayısıyla çok kültürlü devletler haline gelmesiyle çok kültürlü terimi toplumsal yapı tanımlamasında gündeme gelmeye başlamıştır. Çok kültürlülük ırk, etnik köken, kültür, dil, cinsiyet, engellilik, dini inanış gibi pek çok farklılığı içine alan çeşitlilik kavramını her yönüyle kapsayan bir şemsiye terim olarak kabul edilir (Au, 2014). Çok kültürlü toplumların oluşması beraberinde gruplar arası farklılıklar, ayrımlaşmalar ve ayrımcı görüşler ortaya çıkmasına neden olmuştur. Çok kültürlülüğün toplumsal ve sosyolojik süreçlerde bu yönüyle kendini göstermesi çok kültürlü veya kültürel açıdan duyarlı bir eğitim planlama hedefini gündeme getirmiştir (Ford, 2014).

Toplulukları birbirine bağlamada ortak deneyimler kadar farklılıkları anlamak ve saygı duymak da başarılı ve duyarlı toplumların inşası için önemli bir olgudur (Gunn, 2003). Bu anlamda kültürler arası bilişin teşvik edilmesi ve kültüre duyarlı ön yargı karşıtı programlar geliştirilmesinin küresel vatandaşların olduğu bir toplum meydana getirme sürecinde oldukça önemli bir rolü vardır (Elder, 2018).

Kültürler arası eğitim yaklaşımlarından biri olan ayrımcılık (ön yargı) karşıtı yaklaşım, bu anlamda günümüzün en kapsamlı ve yenilikçi yaklaşımlarından biri olarak görülmektedir. Belli bir sosyal grubu hedef aldığı kadar bireysel gelişimi de dikkate alması yönüyle ayrımcılık karşıtı eğitim birçok eğitimsel yaklaşımdan ayrılmaktadır. Ayrımcılık karşıtı eğitim toplumda meydana gelen ayrımcılık davranışlarının göçmen veya azınlık gruptan oluşmadığını, bu sorunu meydana getirenin çoğunluk grup olduğunu savunur. Bu noktadan hareketle ayrımcılık karşıtı eğitim yalnızca azınlıklara ve göçmenlere değil toplumdaki egemen kültüre de odaklanmaktadır (Nohl, 2009). Cole ve Verwayne (2018) kültürel

çeşitliliğe sahip olmayan bir okulda, ayrımcılık karşıtı uygulamaların ele alınmasının daha önemli olabileceğini vurgulamıştır. Nitekim ayrımcılık karşıtı bir eğitim yalnızca azınlıklar için değil tüm çocuklar içindir (Ford, 2014).

Eğitimdeki çeşitlilik, birçok farklı ırktan, kültürden, cinsiyetten, dilden veya sosyo-ekonomik geçmişten gelen öğrencileri kapsar (Aud, Fox & Kewal-Ramani, 2010). Alan yazında bazı araştırmalarda çocukların genellikle “*masum bireyler*” olarak nitelendirildiği ve bu sebeple gelişimsel olarak ırk, ırkçılık, cinsiyetçilik ve adaletsizlik gibi konularda bilgi edinmeye hazır olmadıklarının belirtildiği görülmüştür (Garlen, 2019; Lalvani & Bacon, 2019). Bu açıdan yetişkinler genellikle çocuklara farklılıkları görmezden gelmeyi ve sadece insanların benzerliklerine odaklanmayı öğretir (Gunn, 2003). Ancak çocukların cinsiyet, kültür, etnik köken ve engellilik gibi daha pek çok farklılığın farkında oldukları, henüz okul çağına gelmeden daha küçük yaşlardan itibaren ebeveynleri ve medya-iletişim araçları aracılığıyla bu konulardaki hem olumlu hem de olumsuz kavramları özümsemeye başladıkları belirtilmiştir (Derman Sparks & A.B.C. Task Force, 1989; Hong, 2017). Bu konuda yapılan pek çok araştırmada, çocukların farklılıklara ve ön yargılara ilişkin farkındalığının oldukça erken yaşlarda başladığının gelişimsel bir gerçek olduğunu göstermektedir (Bornstein & Lamb, 2005; Tatum, 2017; Winkler, 2009).

Çocuklar, insanlara ilişkin farklılık ve benzerlik anlayışlarını çok küçükken oluşturmakla beraber, kendilerinden farklı kişilerle doğrudan temas halinde olsun veya olmasın, insanlar arasındaki ten rengi, saç dokusu gibi fiziksel farklılıkları ve kültürel farklılıkları fark ederek (Chen, Nimno & Fraser, 2009; Cole & Verwayne, 2018; Derman-Sparks vd., 1989; Puig & Recchia, 2012), ırksal kimliklerine yönelik mesajları içselleştirirler (Agarwal-Rangnath, 2020; Tatum, 2017). Çocuklar farklılıkları fark etmeye başladıkça, bu farklılıkları iyi, kötü, güzel, çirkin şeklinde nitelendirirler ve renk, dil, cinsiyet, fiziksel yeteneğin güç ve ayrıcalıkla bağlantılı olduğunu da keşfederler (Boutte, Lopez-Robertson & Powers-Costello, 2011). Bu durum ise kendilerinden farklı çocuklarla etkileşimi reddetmek için insan farklılığını kullanarak ve insanları sınıflandırarak kategorize etmelerine neden olabilmektedir (Boutte vd., 2011). Nitekim erken çocukluk döneminde çocukların okul deneyimlerinin ırkçılık, cinsiyetçilik, gibi çoklu ve çeşitli ön yargılar tarafından şekillendirildiği bilinmektedir (Nguyen, 2022). Bu konuda yapılan bazı araştırmalarda, çocukların okul öncesi dönemde farklı sosyal yapılardan ya da kültürlerden gelen akranlarını oyundan ve diğer etkinliklerden dışlamaya başlayabileceklerini göstermektedir (Agarwal-Rangnath, 2021; Winkler, 2009). Ayrıca bu tür deneyimlerinin ve bu deneyimlerin yol açtığı

ön yargılı tutum ve ayrımcı davranışların çocukların ileriki yıllarda davranışsal uyumları üzerinde olumsuz etkileri olduğunu kanıtlayan araştırmalar da mevcuttur (Day, 2016; Marcelo & Yates, 2019). Bunun yanında ayrımcılığa maruz kalan çocukların, düşük benlik saygısı ve düşük akademik başarılar gösterdikleri de bilinmektedir (Ambady, Shih, Kim, & Pittinsky, 2001; Brody vd., 2006; Hughes & MacNaughton, 2007; McKown, 2004; Simons vd., 2002; Wong, Eccles & Sameroff, 2003).

Okul öncesi yıllar küçük çocukların kültürel ve sosyal anlayışlarını şekillendirmede kritik bir öneme sahiptir (Nguyen, 2022). Okul öncesi eğitim ortamları çocukların baskın sosyo-kültürel değerlerle sistematik olarak yüz yüze geldikleri, bu değerleri somutlaştırdıkları (Nguyen, 2022; Souto-Manning & Mitchell, 2010), farklı aile yapılarından ve kültürel geçmişlerden gelen dolayısıyla farklı kimliklere sahip çocuklarla bir araya geldikleri ilk sosyalleşme alanıdır (Elder, 2018). Çocukların farklılıklar, ön yargı ve ayrımcılık ile ilgili kavramlar ile erken çocukluk döneminde tanışmasıyla birlikte ön yargılara ve ayrımcı olaylara karşı bir duruş geliştirme davranışlarını içselleştirmeye başladıkları bilinmektedir (Doucet & Adair, 2013; Meece & Wingate, 2010; Vittrup, 2016). Çocuklarda sosyal adalete bağlılığın teşvik edilmesi, geliştirilmesi (Nguyen, 2022), toplumdaki kültürel, ırksal ve toplumsal cinsiyet gibi kalıp yargıların, ayrımcı tutum ve davranışların azalması, bireyin zihinsel ve sosyal süreçlerinde kalıcı bir biçimde yer edinmesi için eğitime erken dönemlerde başlanması gerektiği belirtilmiştir (Killen, Crystal & Ruck, 2007). Nitekim Amerikan Psikoloji Derneği (APA), okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal adalet sorunlarına ilişkin tartışmalar yapma konusunda çok yetenekli olduklarını vurgulamıştır (Husband, 2019; Sullivan Wilton & Apfelbaum, 2021). Farklılıkların oldukça görünür olduğu mevcut siyasi ve kültürel iklim göz önüne alındığında, çocukların bu konuları keşfetmeleri için güvenli alanlar yaratmak oldukça önemlidir (Harvey, 2017; Pitts, 2016; Poon, 2017). Erken çocukluk eğitimi çocukların farklılıklara ilişkin sınıflandırma şemalarının olgunlaşmasıyla, çeşitlilik ve farklılıklar konusunda olumlu bakış açıları geliştirilmesi ön yargılı tutum ve davranışların azaltılması için potansiyel olarak güçlü bir temas noktası ve mükemmel bir erken müdahale alanıdır (Day, 2016; Pauker, Ambady & Apfelbaum, 2010). Bu noktadan hareketle ön yargıların kalıcı hale gelmemesi; çocukların küçük yaşlardan itibaren ön yargılı tutumlardan uzaklaşmaları ve her türlü ayrımcılığa karşı koymaları konusunda desteklenmelerine bağlıdır. Ön yargı ve ayrımcılığın oluşmasını önlemek için çocuklara yönelik müdahalelerin çok yönlü ve sürekli olması gerekir (Day, 2016). Bu bakımdan çocukların toplumdaki adaletsizlik ve eşitsizliğin nerede ve nasıl işlediğini öğrenmesi için

onlara çok çeşitli fırsatlar sunulmalıdır. Çocuklar ancak bu bilgi ve becerilere sahip olduklarında, haksızlıklara karşı durabilir ve daha eşitlikçi bir toplum inşa etmeye çalışabilirler (Cole & Verwayne, 2018).

Çocukları dünyalarını bölen ve özgürlüklerini kısıtlayan adaletsizlikleri anlamaya ve meydan okumaya dahil etmek için kapsayıcı ve sosyal adalet odaklı eğitimlere ihtiyaç artmaktadır (Ramsey, 2017). Nitekim kaliteli bir erken çocukluk eğitimi, günümüzde çocukların ilgisini çekecek olan kültür, ırk, dil, etnik köken gibi farklılıkları kapsayan konuları bilinçli olarak ele alan eğitim uygulamaları içermelidir. Günümüzde giderek yaygınlaşan ırkçılık, cinsiyetçilik, yabancı düşmanlığı gibi durumların egemen olduğu mevcut sosyopolitik bağlam göz önüne alındığında, okul öncesi eğitim kurumlarında ayrımcılık karşıtı yaklaşımın uygulanmasının önemi artmaktadır (Nguyen, 2022).

Ayrımcılık karşıtı eğitim programının temel noktasını tüm farklılıkların iyi olduğu, ön yargılı tutum ve davranışların ise iyi olmadığı; farklılıklara karşı adaletsiz bir tutum karşısında tepki konulması gerektiği düşüncesi oluşturmaktadır (Levy, 1996). Ayrımcılık karşıtı eğitim kapsamında cinsiyet, kültür, etnik köken, dini inanış, ekonomik durum gibi farklılık alanları detaylı bir şekilde ele alınır. Bu farklılıklara dayalı olarak çocukların geliştirdiği kalıp yargıların tanınması, çocuklar arasındaki ayrımcı davranışların çocuklara empatik bir biçimde sunulması ve çocukların bu davranışlara karşı koyma noktasında teşvik edilmesi ayrımcılık karşıtı eğitimin önemli öğretim stratejilerindendir (Gunn, 2003). Nitekim okul öncesi eğitim programlarında ayrımcılık karşıtı eğitim uygulamaları adaletle verilen önem, her çocuğun taşıdığı gelişim potansiyelinin en üst seviyeye ulaşabileceği inancı ve insanların ancak beraber hareket ettiklerinde farklılık yaratabilecekleri bilgisi çerçevesinde şekillenmiştir (Duman, 2013).

Temeli gelişimsel ilkelere dayanan ayrımcılık karşıtı eğitim bu tür temaların sınıf içi uygulamalara nasıl dahil edileceğini belirlemede eğitimcilere teorik ve pratik bir çerçeve sunar. Çeşitli etkinlikler ve uygulamalar aracılığıyla çocukların toplumdaki çeşitlilikle başa çıkmalarına yardımcı olacak bir araç sağlar (Gaiaş, 2015; Phoon, Abdullah & Abdullah, 2013). Bunun yanında ayrımcılık karşıtı eğitim, çocukların kendi potansiyellerini fark etmelerini, olumlu bir benlik algısı geliştirmelerini, günlük yaşamlarında karşılaştıkları insan çeşitliliği, güç ve ön yargılara ilişkin karmaşık süreçlerle başa çıkmalarını sağlar (Derman-Sparks & Olsen-Edwards; 2012; Kok & Yang, 2021).

Ayrımcılık karşıtı eğitim; bireyin öz değer kazanmasını, kendisini başkalarının yerine koyarak empati becerilerini geliştirmesini, ayrımcı tutum ve davranışları teşhis ederek bu

konularda eleştirel düşünebilmesini, ön yargı ve ayrımcılıkla ilgili karşılaştığı olumsuz durumlarda kendini ve başkalarını rahatlıkla savunabilmesini sağlamaktadır (Duman, 2013). Ayrımcılık karşıtı eğitimde temel amaç, çocukların ayrımcılık fikirlerinden uzak, olumlu öz kavramlar geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Çocuklar, erken yaşlardan itibaren güçlü bir kimlik yapısı ve olumlu benlik algısı geliştirdiklerinde ise hem kendilerine hem de başkalarına saygı duyan bireyler olarak yetişirler (Hong, 2017). Gardner (2007) geleceği inşa edecek; yaratıcı zihin, disiplinli zihin, sentezci zihin, etik zihin ve saygılı zihin olmak üzere beş zihin tipi olduğunu ifade etmiştir. Buna göre *saygılı zihni*; “bireyler ve gruplar arasındaki farklılıkları fark eder ve bunları hoşgörüyle karşılar, başkalarını anlamaya çalışır ve onlarla iş birliği kurmanın yollarını arar” şeklinde tanımlanmıştır. Bu bağlamda çeşitlilik ve farklılıklara saygıyı toplumun bir gücü olarak görünür kılmak için (Sleeter & McLaren, 1995) eğitimde ayrımcılık karşıtı yaklaşım benimsenmelidir (Gunn, 2003).

Ayrımcılık karşıtı yaklaşım çok kültürlülük yaklaşımlarında sıklıkla ele alındığı gibi programa ilave olarak eklenmiş olmasından ziyade mevcut müfredatla bütünleştirilebilen aktivist, proaktif bir yaklaşımdır (Derman-Sparks & Olsen-Edwards, 2012). Kültürel olarak çeşitliliğe sahip okul öncesi eğitim ortamlarında öğretimin dönüştürücü olması için, verilen eğitimin farklılıklara saygı konusunda farkındalık oluşturmaktan öte, eşitsizliklerin ve ön yargıların eleştirel olarak incelenmesini de gerektirmektedir (Kemple, Lee & Harris, 2015).

Ayrımcılık karşıtı eğitimin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için çocuklara eğitim vermenin yanı sıra, öğretmenlerle ve ailelerle etkileşim halinde olunmalı, yönetmeliklerden, müfredat kılavuzlarına kadar eğitimin tüm yönleriyle bütünleştirilmelidir (Derman Sparks & Olsen-Edwards, 2012). Nitekim kapsayıcı ve bütünleştirilmiş bir ayrımcılık karşıtı eğitim için etkinlikler ve materyallerden daha fazlasına ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi ve gruplar arası iletişimi güçlendirmesi ve ayrımcı davranışların önüne geçmeye çalışması bu açıdan önemli bir stratejidir (Derman-Sparks & ABC Task Force, 1989; Gay, 2004, Ramsey, 2017). Öte yandan okulların, ailelerle işbirliği içinde olması çocukların olumlu sosyal ve kültürel kimliklerini geliştirmede önemli bir role sahiptir (Ladson-Billings, 2009; Wright, Counsell & Shelby, 2015).

Çok çeşitli farklılıkların gündemde olduğu günümüz dünyasında, farklılıklara karşı saygılı olma değeri giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Nitekim çocukların erken yaşlarda ön yargılarıyla yüzleşerek farklılıklara karşı saygılı olma ve sosyal adalet duyarlılığı bilincini kazanmaları oldukça önemlidir. Çok kültürlü toplumlarda toplumsal dinamiklerin saygı, sevgi, hoşgörü, güven ve barış içinde varlığını sürdürmesinin yolu da erken çocukluk

döneminden itibaren küresel vatandaşlık bilincine sahip ve empati becerisi yüksek bireyler yetiştirilmesine bağlıdır. Bugünün çocukları ve yarının yetişkin bireylerinin ileriki yaşamlarında daha duyarlı olmaları da ancak bu şekilde sağlanabilir. Bu nedenle okul öncesi dönemde ayrımcılık karşıtı eğitimin giderek değer kazanan kapsayıcı ve yenilikçi bir yaklaşım haline gelmekte olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında ayrımcılıklar noktasında çoğunluğun ait olduğu eğitim sistemini hedef alan çalışmalar yapılmalı, farklı etnik gruplara ya da herhangi bir farklılığa sahip diğer tüm çocuklara yönelik ayrımcı davranışlar giderilmeye ve ön yargılar değiştirilmeye çalışılmalıdır. Bu araştırma tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de artan çok kültürlülük ve gruplar arası farklılıklara yönelik okul öncesi dönemden itibaren duyarlı bir eğitim planlamasına olan ihtiyaç gerekçesiyle ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem durumunu 60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı'nın çocukların farklılıklara saygı ve empati becerilerine etkisini belirlemek oluşturmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının 60-72 aylık çocukların farklılıklara saygı ve empati becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney grubu ile kontrol grubu çocukların; Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam puan" ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?
2. Deney grubu ile kontrol grubu çocukların; Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam puan" son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. Deney grubu çocukların; Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam puan" ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?
4. Kontrol grubu çocukların; Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam puan" ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?
5. Deney grubu çocukların; Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam puan" son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?

6. Deney grubu ile kontrol grubu çocukların; Çocuklar İçin Empati Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?
7. Deney grubu ile kontrol grubu çocukların; Çocuklar İçin Empati Ölçeği son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?
8. Deney grubu çocukların; Çocuklar İçin Empati Ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?
9. Kontrol grubu çocukların; Çocuklar İçin Empati Ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?
10. Deney grubu çocukların; Çocuklar İçin Empati Ölçeği son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?
11. Ebeveynlerin Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programına ilişkin görüşleri nelerdir?
12. Öğretmenin Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kültürel, sosyo-ekonomik, fiziksel yeterlilik gibi çeşitli farklılıkların belirginleştiği günümüzde, farklılıklara karşı duyarlı olma ve hoşgörülülük felsefesi daha da önem kazanmıştır. Küreselleşmenin hızla arttığı bir dünyada farklı kültürleri tanıyan, onlarla iletişim kurmaya hazırlıklı, çevresindeki tüm farklılıklara karşı ön yargısız, hoşgörülü ve demokratik bireyler yetiştirmek son derece önemlidir (Ar-Toprak, 2008). Birçok ülke gibi ülkemizde de eğitim ortamlarının giderek daha çeşitli hale gelmesiyle birlikte erken müdahale ulusal bir gereklilik haline gelmiştir (Gormley, Phillips & Gayer, 2008). Yapılan erken müdahaleler okul öncesi dönemdeki çocukların çeşitlilik konularında daha bilinçli ve duyarlı olmalarını, küçük çocukların başkalarının kültür ve değerlerine saygı göstermelerini ve çocukların farklı kültürlerden insanların bir topluluk olarak nasıl birlikte çalıştıklarını anlamalarını sağlamaktadır (Simangan, 2012). Dolayısıyla çok kültürlü bir dünyada büyüyen çocukları kültürel farkındalık, kimliklendirme ve kabullenme konusunda desteklemek gerekmektedir. Ayrıca farklı kültürel geçmişe sahip çocuklara yönelik yapılacak uygulamaların yanında çocuklarda; cinsiyet, dil, engellilik ve sosyo-ekonomik farklılıklar gibi diğer tüm farklılıklara karşı saygılı bir tutum ve ayrımcılık karşıtı bir duruş geliştirmek önemlidir.

Türkiye, tarih boyunca sürekli olarak göçlerin yaşandığı bir bölge olmuştur. Son yıllarda göç olaylarının artması ile ülkemizde de farklı etnik grupların bir arada yaşamaya başladığı görülmektedir. Bu durum barınma, istihdam ve eğitim gibi alanlarda birtakım sorunları beraberinde getirmesinin yanı sıra ülkemizde gerek ailelerin gerek ise çocukların farklı etnik gruplara yönelik ön yargılar geliştirmesine neden olabileceği düşünülmektedir. Ancak bu durumun farklı etnik gruplara ait olmanın yanında; çocukların yaş, cinsiyet, sosyo ekonomik statü, engellilik durumu gibi farklılık olarak nitelendirilebilecek pek çok durumda da ortaya çıktığı görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında aynı sınıflarda birlikte eğitim gören çocukların birbirlerine karşı ön yargılı ve ayrımlaştırıcı bir tutumla yaklaşmaları; ileriki yıllarda kendileri ve diğer insanlara yönelik farkındalıkları düşük, kalıplaşmış ön yargılara sahip, bireyler olmaları gibi sonuçları beraberinde getirebilmektedir. Nitekim ayrımcılık, ön yargı ve farklılıklar ile ilgili yapılan çalışmalarda (Bigler & Lieben, 1993; McKown & Weinstein, 2003) çocukların ayrımcılıkların farkında olduğu, zaman zaman kendilerinin de ayrımcı tutum ve davranışlar sergilediği ya da çeşitli sebeplerden ayrımcılığa maruz kaldıkları belirlenmiştir. Oysaki toplumsal dinamiklerin bir arada barış içinde varlığını sürdürmesinin ve insanların huzur içinde yaşamasının anahtarı erken çocukluk döneminden itibaren bu bilincin oluşturulmasında saklıdır (Güven, 2005). ABD, Kanada, Avustralya, Almanya, İngiltere gibi çok uluslu ve çok kültürlü ülkelerde Ayrımcılık Karşıtı eğitim programı okul öncesi sınıflarında uygulanmakta ve 21. yüzyılın programı olarak adlandırılmaktadır (Chiarello, 2021). Ülkemizde ise böyle bir programın uygulanmadığı ya da mevcut okul öncesi eğitim programıyla bütünleştirilmediği görülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın okul öncesi eğitime yönelik uygulayıcılara ayrımcılık karşıtı bir yaklaşım çerçevesinde, alan yazındaki eksiklik ve öneriler doğrultusunda sistematik bir program sunması açısından değerli olduğu düşünülmektedir

Çocukların ön yargılarını çok küçük yaşlardan itibaren edinmeye başladığı göz önüne alındığında hazırlanan AYKEP'in okul öncesi dönem çocuklarına uygulanacak olması önemli bir durum olarak ele alınabilir. AYKEP'in beraberinde çocuğun tüm yönleriyle sağlıklı gelişimini hedef alan, farklılıklara duyarlı, sosyal adaletsizliklere karşı tepkilerini ifade edebilen, kendi haklarını koruyan, başkalarının haklarına saygılı, empati becerisi yüksek, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmede etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırmayı önemli kılan diğer bir durum MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan farklılıklara saygı becerisine yönelik kazanımların eğitimciler tarafından daha işlevsel

olarak ele alınmasına ve ayrımcılık karşıtı eğitim yaklaşımı ile ilişkilendirilmesine olan ihtiyacıdır. Bu anlamda hazırlanan AYKEP'in MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımlarının eğitimciler tarafından daha etkin kullanılması açısından önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu, ayrıca okul öncesi dönemde ayrımcılık karşıtı eğitimin yalnızca bir boyutu olan farklılıklara saygı eğitimine ilişkin konularda araştırmalar yapıldığı gözlenmiştir. Yapılan bu araştırmaların farklılıklara saygıya ilişkin farkındalık oluşturma düzeyinde uygulamalar olarak gerçekleştirildiği görülmüş, ayrımcılık karşıtı eğitimin tüm amaçlarını kapsar nitelikte bir eğitim programı üzerine yapılmış çok az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu anlamda araştırmadan elde edilen sonuçların alan yazına ve konuya ilişkin yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın, günümüz koşullarında ihtiyaç duyulan çok kültürlü bireyleri yetiştirmesi bakımından temel olacak ayrımcılık karşıtı yaklaşımın okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanan eğitim etkinlikleri aracılığı ile verilmesi ve bu etkinliklerde çocukların özellikle çok kültürlülük açısından önemli bir değer olan empati becerilerine olan etkilerinin de ele alınması bakımından ulusal alan yazında ilk olma niteliği taşıması sebebiyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmayı değerli kılan diğer bir durum araştırmada kullanılan yöntemle ilgilidir. Araştırmada AYKEP'in etkisini belirlemek için sadece nicel verilerden değil nitel verilerden de yararlanılarak karma bir desen kullanılmıştır. Böylece AYKEP'in çocuklar, aileler ve öğretmene etkisi derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Benzer bir durum araştırmanın katılımcılarıyla ilgilidir. Araştırma çocuklar, aileler ve öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu durum AYKEP'in çocuklara, ailelere ve öğretmene olan etkisini daha zengin ve geniş bir bakış açısıyla ele alınabilmesine olanak sağlamıştır.

Araştırmanın, okul öncesi dönemde çocukların “*Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programını*” sunarak, ön yargılara karşı bir farkındalık oluşturma ve her türlü ayrımcı davranışa karşı koyma becerisinin eğitim ile geliştirilebileceği konusunda ve programın farklılıklara saygı ve empati becerilerine olan etkisinin deneysel olarak sınanmasıyla elde edilecek önemli sonuçlar ile alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında yapılan uygulamalar süresince çocukların yanı sıra ayrımcılık karşıtı yaklaşım ve ayrımcılık karşıtı eğitim programına ilişkin verilen eğitimler aracılığıyla öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimine sağlayabileceği katkı açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma

- Araştırmacı tarafından hazırlanan Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı ile
- 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 ay arasında bulunan 15 çocuk, 15 aile ve çocukların öğretmeni ile
- Araştırmanın yapıldığı 10 haftalık süre ile
- Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Farklılıklara Saygı Ölçeği”, “Çocuklar için Empati Ölçeği”, “Ebeveyn Görüşme Formu” ve “Öğretmen Görüşme Formu” nun ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

AYKEP:Araştırmacı tarafından alan yazın taraması yapılmasının ardından geliştirilen Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programıdır. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan çeşitli kazanımlar ve ayrımcılık karşıtı eğitimin amaçlarına yönelik oluşturulmuş kazanımlardan hareketle planlanmış otuz etkinlikten oluşan bir eğitim programıdır. AYKEP “Kendini tanıma”, “Cinsiyet”, “Dış Görünüm”, “Aile ve Sosyal Yapı”, “Kültür-Dil-İrk-Etnik Köken”, “Engel Durumu” temalarından oluşmaktadır.

Çok Kültürlülük: Çok kültürlülük dil, din, ırk, etnik köken, cinsiyet, yaş, engellilik, sosyo-ekonomik durum ve cinsel yönelim gibi kültürün tüm boyutları hakkında fikir sahibi olma durumunu açıklayan bir terimdir (APA, 2002).

Stereotip: İnsanların çeşitli özellikleri çerçevesinde sınıflandırılıp kategorize edilmeleriyle oluşan kalıp yargıları ifade eder. Stereotipler, aynı zamanda insanların bağlı bulundukları gruplar dolayısıyla adlandırılmalarına yol açan söylemlerdir (Robles & Kurylo, 2017).

Ön Yargı:Bireylerin başkaları hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadan bazı varsayımlara göre birtakım yargılara vardığı izlenimleridir (Marshall, 1999).

Ayrımcılık: Bireyin bir gruba mensup olması veya bir özelliğinden dolayı başkalarından farklı bir muamele görmesi ve bunun sonucunda mağdur edilmesi anlamına gelir (Claux, Cruz, Modé & Croso, 2014). Ön yargıların eyleme dönüşmüş halidir (Hughes, 2016).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim

Çok kültürlülük; dil, din, ırk, etnik köken, cinsiyet, yaş, engellilik, sosyo-ekonomik durum ve cinsel yönelim gibi kültürün tüm boyutları hakkında fikir sahibi olma durumunu açıklayan bir terim olarak tanımlanmaktadır (APA, 2002). Çok kültürlülük; içinde bulunduğu toplum için değer, sosyal eşitlik ve fırsat kavramlarını gündeme getiren 21. Yüzyıl için oldukça önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Khushboo & Samy, 2020).

Çok kültürlülük; hoşgörü, özgürlük, farklılıklara saygı ilkeleri bağlamında modellenmiş bir düşünce sistemi olmakla beraber; bireylerin ve grupların eşit haklara sahip olma, farklı kalma hakkını destekleme ve fırsat eşitliğini vurgulamaktadır (Vatandaş, 2002). Bu açıdan demokratik vatandaşlık ve eşitlik için güçlü bir temel oluşturmaktadır (Modood, 2007). Aynı zamanda çok kültürlülük kültürel farklılıklar bakımından çeşitliliğe ilişkin olumlu bir bakış açısı ve bir kültüre ait olmanın önemine dikkat çeker (Fraser, 2016).

Günümüzün küreselleşen dünyasında evrensel değerlerin önem kazanmasıyla birlikte sıkça gündeme gelen çok kültürlülük kavramı, pek çok farklılığı içeren ve bu farklılıklara ilişkin farkındalık oluşturmaya dayanan geniş bir yelpazedir (APA, 2002; Banks, 2013). Değişken, çok yönlü ve karmaşık bir bağlam olan kültür, bireylerin dünyayı nasıl algıladığını önemli ölçüde etkilemektedir (Ramsey, 2018).

Günümüzde ülkelerin göç alma vb. durumları sonucu kültürel çeşitliliğinin artmasıyla beraber değer kazanan bir kavram haline gelen çok kültürlülük; eğitim ortamlarında kendini göstermekte ve bu durum okullarda çok kültürlü eğitimi önemli hale getirmektedir (Demirdağ, 2018). Çok kültürlü eğitim; Banks (2013) tarafından “çok çeşitli gruplardan

çocuklara yardım etmek için tasarlanmış çok çeşitli eğitim uygulamalarını, programlarını ve materyallerini tanımlamak için kullanılan kapsayıcı bir kavram” olarak tanımlanmıştır. Çok kültürlü eğitimin benimsendiği farklı kültürel özellikleri bünyesinde barındıran eğitim ortamlarında tüm bireyler farklılıklarıyla değerli kabul edilecek, eşit hak ve fırsatlara sahip olabileceklerdir (Ramsey, 2018). Çok kültürlü eğitim, eğitimde renk körü ve geleneksel anlayışı, uygulamaları ve politikaları eleştiren ve bu noktada eğitimi dönüştürmek için tasarlanan ilerici bir yaklaşımdır. Sosyal adalet ve eşitlik ideallerine, eleştirel pedagojiye ve bütün öğrencilerin sosyal ve kültürel açıdan farkında ve duyarlı vatandaşlar olarak tüm potansiyellerine ulaştığı eğitim deneyimleri sağlamak üzerine planlanmıştır (Ford, 2014; Plaut, Thomas, Hurd & Romano, 2018).

Çok kültürlü eğitim ya da kültürler arası eğitim farklı bakış açılarının önemsendiği, farklı kültürlerin saygı ve anlayış içinde birlikte yaşamasının sürdürülebilir olduğu bir toplum oluşturmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır (UNESCO, 2006). Çok kültürlü eğitim yalnızca göçmenlere, ekonomik yetersizlikler yaşayan ya da toplum içinde dışlanan bireylere yönelik bir eğitim değil, toplumdaki bütün bireyleri hedef alan, düşünce, davranış ve bakış açılarını değiştirmeyi ve geliştirmeyi temel alan çoğulcu bir harekettir (Gogolin & Krüger-Potratz, 2006; Hill, 2007; Krüger-Potratz, 2005; Nieto, 2004).

Çok kültürlü eğitim ırkçılık karşıtı, dayanışmacı ve işbirlikçi bir eğitim olmasının yanında aynı zamanda kişiler arası ilişkileri, eğitim ortamlarını ve diğer kültürel değişkenleri içeren bir süreçtir (Nieto & Bode, 2013). Bu açıdan kültürel zenginliği destekleyen ve değer veren bir toplum için, kalıplaşmış yargılardan ve ayrımcılıktan uzak bireyleri yetiştirmede oldukça önemlidir (Banks, 2013).

Banks (2001), kendi toplumlarındaki kültürleri anlayan ve empati duyan vatandaşların, bu bilgiye sahip olmayanlara göre kendi ulusal sınırları dışındaki diğer kültürlerde de etkin bir şekilde işlev görme olasılıklarının daha yüksek olduğunu öne sürmüştür. Bu nedenle, çok kültürlü eğitimin önemli bir hedefi, öğrencilerin çoğulcu ve demokratik bir topluma başarılı bir şekilde katılmalarını sağlamak için uygun bilgi, tutum ve becerileri kazanmalarınıdır. Öğrencilerin yaşadıkları toplumun ortak iyiliği için vatandaşlık ve ahlak inşa etmek için farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurabilmeleri gerekir (Banks & Banks, 2010). Demokratik bir anlayışın doğasında ise insan haklarının desteklenmesi, gücün paylaşılması ve tüm sosyal bağlamlarda eşit katılım değer ve inançları vardır. Demokratik bir toplumda eğitim, öğrencilerin toplumu daha eşitlikçi ve adil kılmak için sivil eylemlere katılmak için ihtiyaç duyacakları bilgi, tutum ve becerileri edinmelerine yardımcı olmalıdır (York, 2016).

Diğer taraftan çok kültürlü eğitim ya da diğer bir adıyla kültürlerarası eğitim çocuklar arasında dayanışma, iletişim ve iş birliği yanında aynı zamanda farklılıklara saygı ve empati becerilerinin gelişimini hedefler. Bununla birlikte bireylerin farklı kültürlere karşı hoşgörülü olmanın yanında var olan ön yargılarının yıkılması ve ben merkezci anlayıştan uzaklaşmasını amaçlar (Auernheimer, 2003). Çok kültürlü eğitim ırkçılığı, ön yargıyı ve ayrımcılığı sorgular ve eleştirir. Bunun yanında farklılıklara eşitlikçi bir bakış açısıyla yaklaşmayı temel alır (Nieto, 2017; Souto-Manning, 2013). Bu anlamda çok kültürlü eğitim günümüzün etnik olarak kutuplaşmış dünyasında özgürlükçü bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir (Banks,1991).

Çok kültürlü eğitim, genel olarak toplumda var olan eşitsizlik ve ön yargıları ortadan kaldırmak amacıyla tasarlanmış bir eğitim hareketi olmasına rağmen bu konuda yapılan uygulamalar; o toplumun var olan eğitim programına egemen kültür veya diğer farklı kültürlerle ilgili yüzeysel eklemeler, o kültürlere ait bayramların ele alınması şeklinde gerçekleşmektedir (Banks, 2013). “Turist yaklaşım” olarak da adlandırılan bu çok kültürlü eğitim yaklaşımları genellikle kutlamalar ve geleneksel kültürel öğeler yoluyla çocuklara basit bir şekilde sunmaktadır (Berthelsen & Karuppiyah, 2011). Ancak, bu tür uygulamalar, kapsamlı ve iyi planlanmış birçok kültürlü eğitim programına göre oldukça yüzeysel olarak değerlendirilmektedir (Derman Sparks & Olsen-Edwards, 2012; Irvine, 2003; Villegas & Lucas, 2002).

Çünkü farklı kültürel özellikleri barındıran bireyleri kapsamayan bir eğitim programı, bireylerin tek bir bakış açısıyla sınırlı bir eğitim almalarına neden olabilmektedir (Banks, 2013). Bu durumun önüne geçmeyi amaçlayan çok kültürlü eğitim, kültürel farklılıkların ve çeşitliliğin var olan eğitim programlarının merkezine alınarak bütünleştirilmesini savunmaktadır (Banks, 2013).

Bu açıdan çoğulcu bir toplumda eğitim, öğrencilerin kendi aile yapılarını ve topluluk kültürlerini anlamalarına yardımcı olmalı ve onaylamalıdır. Bununla birlikte, kültürel sınırlarını yıkmalarına fırsat vermeli ve destek olmalıdır (York, 2016).

Çok kültürlü eğitim içerik entegrasyonu, bilgi inşa süreci, ön yargı azaltma, eşitlik pedagojisi ve güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı olmak üzere beş boyutta ele alınır (Banks, 2004; Banks, 2013):

- 1- *İçerik entegrasyonu*; İçerik entegrasyonu 1800'lerde Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin okullarda ayrımcılığa maruz kalmasıyla beraber yalnızca Afrika kökenli

Amerikalı okulları açmaya karar vermesiyle geliştirilmiştir (Banks, 2004). Bu boyutta eğitimcilerin öğrettikleri konudaki temel kavramları, genellemeleri, ilkeleri ve teorileri göstermek için çeşitli kültür ve gruplardan içerik ve örnekler kullanmasını ifade eder (Banks, 1991, Banks, 2013; Zaldana, 2010).

2- *Bilgiyi inşa süreci*: Diğer bir adıyla bilgi yapılandırma süreci öğretmenlerin öğrencileri bir alandaki kültürel varsayımların, referans noktalarının, bakış açılarının ve ön yargılarının o alandaki bilgi inşasını nasıl etkilediğini anlamalarını ve belirlemelerini destekleme durumlarıyla ilişkilidir. Bu anlamda bilginin hem nesnel hem de öznel olduğu, insanların toplum içindeki sosyal, kültürel ve güç konumlarını yansıttığı iddia edilir (Banks, 2004). Çok kültürlü içeriğin müfredata dahil edilmesi, baskın kültürden daha farklı bir bakış açısı sunacak ve öğrencilere kendi yorumlarını oluşturma fırsatı verecektir (Banks, 2013; Zaldana, 2010).

3- *Ön yargıyı Azaltma*: Ön yargı azaltma Çok kültürlü eğitimin üçüncü boyutu olan ön yargıyı azaltma; öğrencilerin demokratik tutum, değer ve davranışlar geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlar (Banks, 2013). Çocukların ırksal ve kültürel olarak ön yargılı tutumlarını değiştirmeyi amaçlayan araştırmalar, kültürlerarası bir eğitim programının çocukların ayrımcı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve ön yargıyı azalttığını ortaya koymuştur.

4- *Eşitlikçi pedagoji*: Çok kültürlü eğitimin dördüncü boyutu olan eşitlik pedagojisi, geleneksel öğretim stratejilerini ve sınıf ortamlarının olumsuz yanına dikkat çekerek farklı ırk, etnik ve kültürel gruplardan öğrencilerin adil, insancıl ve demokratik bir toplum içinde etkili bir şekilde yaşaması için gereken bilgi, beceri ve tutumları kazanmasına yardımcı olan stratejileri ve ortamları içerir. Bu yeni ortamda öğrenciler, öğretmenlerinin onlara verdiği bilginin pasif alıcıları değil, bilgi üreticileridir. Eşitlikçi pedagojinin var olduğu sınıflarda, öğrenciler sadece geleneksel eğitim almaz aynı zamanda bilgiyi inşa eder ve kendi dünya anlayışlarını geliştirirler. Bu önemli beceriler de öğrencilerin bilinçli kararlar vermelerine ve toplumsal değişim için mücadele eden toplumun aktif üyeleri olmalarına olanak tanır (Banks & Banks, 2010; González, Moll & Amanti, 2005).

5- *Güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı*: Son boyut olan güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı, farklı ırk, etnik, cinsiyet ve sosyal sınıf gruplarına mensup öğrencilerin eğitimsel eşitlik ve güçlendirme duygusunu deneyimleyebilmeleri için okul kültür ve organizasyonunun yeniden yapılandırıldığı süreci ifade eder. Öğrencilerin kendilerini

eşit ve güçlü hissetmeleri için de eğitim programlarında, öğretmen ve okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarında değişiklik yoluyla reform oluşturulması gerekmektedir (Banks, 2013; Zaldana, 2010).

Banks (2013) çok kültürlü eğitimi öğretim programlarına entegre etmek amacıyla çeşitli eğitim yaklaşımları belirlemiştir:

Katkı yaklaşımı: Kültürel olarak farklı bireylerin yalnızca önemli günlerini kutlamaya yönelik etkinlikleri içeren yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, baskın olan müfredata etnik kahramanların hikayeleri ve milli veya dini özel günler ele alınır. Bu yaklaşım, programa entegre edilmesi en kolay olan çok kültürlü eğitim yaklaşımıdır. Ancak farklı gruplar yalnızca yüzeysel olarak ele alındığından, öğrencilerin etnik ve kültürel gruplar hakkında küresel bir görüş geliştirmelerine katkı sunmaz. Ayrıca, katkı yaklaşımı ayrımcılık, mağduriyet, ırkçılık veya sosyo-kültürel konuları ele almamaktadır (Appelbaum, 2002; Banks, 2002).

Ekleme yaklaşımı: Bu yaklaşımda kültürel içerik ve kavramlar değiştirilmeden farklı bakış açıları ile ele alınıp eğitim programlarına eklenmektedir. Katkı yaklaşımına ek olarak geliştirilen ekleme yaklaşımı, farklı azınlık grupları hakkında bilgilerin müfredata eklenmesini vurgular. Ancak her iki yaklaşım da öğrencilerin toplumdaki ayrımcılığa ve eşitsizliklere meydan okuma ve eleştirel düşünme becerileri kazanmalarına izin vermez (De La Torre, 1996; Zaldana, 2010).

Dönüştürücü yaklaşım: Bu yaklaşımda etnik, ırksal ve diğer azınlık gruplarının bakış açılarını ve deneyimlerini bütünleştirmek için eğitim programının yapısında çeşitli değişiklikler yapılır. Öğrencilere kültürel varsayımları inceleme fırsatı sunulmasının yanında eşitlik ve adalet konularına ilişkin eğitimler yoluyla demokrasi bilinci kazandırılmaya çalışılır (Banks, 1988; Rothenberg, 2000)

Sosyal eylem yaklaşımı: Bu yaklaşım, dönüştürücü yaklaşımın genişletilmesiyle oluşturulmuş kapsamlı bir yaklaşımdır. Öğrencilerin toplumsal konuları anlamasını, toplumsal konular üzerinde düşünmesini hedefler. Sosyal eylem yaklaşımında öğrencilere yalnızca farklılıklara saygı duyma becerilerini kazandırmak değil, aynı zamanda okuldaki ve toplumdaki eşitsizliği ve ayrımcılığı fark etmelerini sağlamak ve böylece karşıt bir duruş geliştirme ve değişimde aktif rol almalarını desteklemektir (Banks, 1988; Alismail, 2016).

Çok kültürlülüğün eğitim programlarına entegre edilmesiyle öğrenciler sınıflarında ya da toplumda bulunan farklı kültür ya da etnik kökene sahip bireyleri yakından tanımakta ve bu

bireylere karşı daha duyarlı hale gelmektedir. Bundan dolayı eğitim programları, çok kültürlü eğitim ilkelerini yansıtacak biçimde ele alınmalıdır (Banks, 2013). Bu doğrultuda çok kültürlü eğitim programlarının temelini kültürel çeşitlilik, eşitlik ve saygı konuları oluşturmaktadır (Schoorman & Bogotch, 2010).

Bu bağlamda dünya nüfusunun yedi milyarı aştığı ve insanların ulusal sınırların ötesine daha fazla hareket ettiği düşünüldüğünde, eğitimcilerin, öğrencilerin kültürler arası anlayışa sahip, küresel bir vatandaş olmalarını destekleme konusunda yetkin olmaları gerekmektedir. Bu amaçla öğretmenlerin küreselleşen dünyayla bağlantı kurabilen, ilgi çekici bilgi, eğilim ve becerilere sahip olmaları ve bunu dönüştürücü bir şekilde ele almaları beklenmektedir (Cushner & Brennan, 2007; Seeberg & Minick, 2012)

Çok kültürlü bir yaklaşım çocuklara farklı olmanın normal olduğu ve insanların nasıl yaşamak istediklerini seçmeyi hak ettikleri mesajını verir. Bu yaklaşım eşitlikçi bir anlayışla insanların cinsiyet, ırk, sınıf, din, yaş, yetenek veya cinsel yönelimi ne olursa olsun aynı fırsatları hak ettiğini ifade eder. Çocuklar bu yaklaşım yoluyla sınıflarında veya topluluklarında temsil edilen kültürlerin özelliklerine ilişkin bilgi sahibi olurlar. Cinsiyet, aile yapısı, fiziksel görünüm ve kutlamalar ile ilgili çeşitliliği ele alan pek çok temaya değinir, çocukları çeşitlilikle tanıştırır, ancak çocukların ön yargılara karşı nasıl bir tutum ve davranış sergilemeleri gerektiği hakkında bir bilinç oluşturmayı hedeflemez (York, 2016). İşte bu noktada ayrımcılık karşıtı yaklaşım karşımıza çıkmaktadır.

Nohl (2009) Kültürlerarası çok kültürlü eğitim modellerini *asimilasyonist eğitim, klasik kültürlerarası pedagoji, ayrımcılık karşıtı pedagoji, kolektif aidiyetler pedagojisi* olarak aktarmıştır. Belirtilen eğitim modellerinden öne çıkan ve bu araştırmanında temelini oluşturan ilk yaklaşım “Ayrımcılık Karşıtı Yaklaşım” dır. Bu yaklaşım okul ve diğer eğitim kurumlarında azınlık ve çoğunluk arasındaki kültürel farklılıkların yol açtığı ayrımcılıktan hareket eder. Ayrımcılık karşıtı eğitim de eğitim ortamlarında ayrımcılıkları engellemek ve ayrımcı tutum ve davranışlara müdahale etmek için eğitimciler ve diğer profesyoneller tarafından gözlemler gerektiren bir süreçtir. Bu gözlemler yoluyla ayrımcılığın engellenmesi ve bu ayrımcılığa karşı bir duruş geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Nohl, 2009).

2.2. Ayrımcılık Karşıtı Yaklaşım

Ayrımcılık karşıtı yaklaşımı ele almadan önce yaklaşımın temelinde yer alan stereotip, ön yargı ve ayrımcılık kavramlarını açıklamak gerekmektedir.

Stereotip; psikoloji ve sosyal psikoloji literatüründe ahlâki boyutuyla ele alınan bir kavramdır (Whitehead, 2018). Belirli grup, birey ya da davranışlar hakkında genel olarak benimsenen yargısal görüşleri ifade etmektedir (McGarty, Yzerbyt & Spears, 2002). İnsanların çeşitli özellikleri çerçevesinde sınıflandırılıp kategorize edilmeleriyle oluşan kalıp yargılara stereotip denilmektedir. Stereotipler, aynı zamanda insanların bağlı bulundukları gruplar dolayısıyla adlandırılmalarına yol açan söylemlerdir (Robles & Kurylo, 2017). Toplum içindeki gruplar bir takım toplumsal normlara göre oluşur. Bireyler diğerleriyle iletişim kurarken toplum tarafından kabul edilmiş genel kanılara göre yaklaşmakta onları basmakalıplaştırmaktadır. İşte bu basmakalıp düşünceler, kalıp yargılar diğer bir ifadeyle stereotipler; bireylerdeki ön yargılar ve ayrımcılığa ilişkin durumların temelini oluşturur (Cox & Devine, 2015).

Ön yargı; Bireylerin başkaları hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadan bazı varsayımlara göre birtakım yargılara vardığı izlenimleridir. Ön yargı, herhangi bir gerçekliğe dayandırılmadan, genellikle bireyin kendi duygu ve düşüncelerine bağlı olarak stereotipleşmiş inançları ifade eder (Marshall, 1999). Ön yargı kavramı, Stephan ve Stephan (2004) tarafından “sosyal gruplara yönelik olumsuz tutumlar” olarak tanımlanmıştır. Bu açıdan ön yargı aynı zamanda bireysel, grupsal ve toplumsal bir kavram olmakla beraber bireyin davranışlarını şekillendiren tutumlarını da ifade eder (Erdoğan & Vatandaş, 2020). Ön yargıların eyleme dönüşmüş ve harekete geçilmiş hali ise ayrımcılık kavramı olarak karşımıza çıkar (Hughes, 2016).

Ayrımcılık ise; Ahlaki ve politik temelleri olan bir kavram olmakla birlikte genel olarak bireyin bir gruba mensup olması veya bir özelliğinden dolayı başkalarından farklı bir muamele görmesi ve bunun sonucunda mağdur edilmesi” olarak tanımlanır (Claux, Cruz, Modé & Croso, 2014; Kurşun, 2006). Aynı zamanda ayrımcılık toplumdaki eşitsizlikleri ifade eder. Clements ve Spinks (2009) ayrımcılığın bilgisizlik, gelenekçilik ve çoğunluğa uymak temellerine dayandığını ifade etmiştir. Ayrımcılık birey, grup ya da topluma karşı yapılan haksız davranışları ifade eder. Ayrımcılığa ilişkin tutum ve davranışlar bireydeki olumsuz ön yargılar sonucu oluşur (Göregenli, 2012; Erdoğan & Vatandaş, 2020).

Ayrımcılık karşıtı yaklaşım ABD’de 1980’li yıllarda Carol Brunson-Philips ve Louise Derman-Sparks tarafından çok kültürlü bir eğitim yaklaşımı olarak geliştirilmiştir. Bu yaklaşım uygulandığı toplumu oluşturan insanların inanç, tutum ve davranışlarından yola çıkarak tüm insanlığın bu konudaki inanç ve fikirlerini değiştirmeyi hedeflemektedir (Derman Sparks & Olsen-Edwards, 2012; Derman-Sparks & Ramsey, 2006; Levy, 1996).

Ayrımcılık karşıtı yaklaşım, yalnızca mevcut güç yapılarına meydan okumak için uygulama ve politikayı değiştirmeyi değil, aynı zamanda tüm çocukları çeşitliliği savunmak ve ayrımcılığa karşı koymak için her yönden güçlendirmeyi amaçlar (Gaias, Gal-Szabo, Shivers & Kiche, 2021). Nitekim yapılan araştırmalar çocukluk döneminde ayrımcılığa maruz kalmanın, sosyal, psikolojik ve fiziksel bakımdan olumsuz pek çok sonuçla ilişkili olduğunu göstermiştir (Prelow, Danoff-Burg, Swenson & Pulgiano, 2004; Priest vd., 2013; Savell, Womack, Wilson, Shaw & Dishion, 2019).

Ayrımcılık karşıtı yaklaşım, ırkçılık, cinsiyetçilik, yetenek / engelli olma durumu ve farklılık oluşturan diğer tüm durumlarda karşılaşılan her türlü ön yargıya meydan okumaya işaret eder. Ayrımcılık karşıtı yaklaşım, çocukların kendileri ve grup kimlikleri hakkında rahat olmalarına ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlara karşı duyarlı olmalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır. Çocukların bu farklılıkları kendilerine ve başkalarına saygılı bir şekilde öğrenmeleri ve sosyal stereotiplerin sağlıklı ve üretken bir şekilde üstesinden gelmeleri önemlidir (Kimura, Antón-Oldenburg & Pinderhughes, 2022).

Ayrımcılık karşıtı yaklaşım; yurt içi literatürde aynı zamanda *Anti-Ayrımcı Eğitim yaklaşımı*, *Ön yargı Karşıtı Eğitim* gibi farklı isimlerle yer alırken; yurt dışı literatürde *Anti-Bias Approach* ve *Anti-Bias Education* terimleriyle ele alınmaktadır (Çelik, 2017; Derman-Sparks, Olsen-Edwards & Goins, 2020; Duman, 2013). Bu çalışma kapsamında ise Ayrımcılık karşıtı yaklaşım adıyla ele alınmıştır.

Ayrımcılık karşıtı eğitim teorisi, ön yargı karşıtı bir duruşu çocuklara gelişimsel olarak uygun yollarla kazandırmak ve eşitsizliklere karşı harekete geçmek için bir mekanizma olarak ortaya çıkmıştır (Husband, 2012; Kemple vd., 2015). Ayrımcılık (Ön yargı) Karşıtı Yaklaşım diğer çok kültürlü eğitim programlarında olduğu gibi programa ilave olarak eklenmiş olmasından ziyade mevcut eğitim müfredatıyla bütünleştirilebilmesi, öğretmenlerle ve ailelerle etkileşim halinde olması, yönetmelikler ve müfredat kılavuzlarına sahip olması özellikleriyle eğitime tüm yönleriyle entegre edilebilen aktivist ve proaktif bir yaklaşımdır. Aslında belli bir sosyal grubu hedef aldığı kadar bireysel etkileri de dikkate alması yönüyle birçok eğitimsel yaklaşımdan ayrılmaktadır (Derman Sparks & Phillips 1997).

Derman-Sparks ve ABC Task Force' un (1998) tanımına göre de; ayrımcılık karşıtı yaklaşım; ön yargıları, stereotipleşmiş ayrımcılıkları ve bütün kalıp yargıları hedef alan aktivist bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre her bireyin ön yargısal davranışlara (ırkçılık,

cinsiyete dayalı ayrımcılık, sosyo-kültürel ayrımcılık vb.) karşı bir duruş sergilemesi gerekmektedir (Derman-Sparks & ABC Task Force, 1998).

Bu bağlamda ayrımcılık karşıtı yaklaşım; bireyin olumlu kimlik ve öz değer ve öz saygı kazanmasını, kendisini farklı insanların yerine koyabilmesini, ayrımcı tutum ve davranışları belirleyerek eleştirel düşünebilmesini, ön yargı ve ayrımcılıkla ilgili karşılaştığı olumsuz durumlarda kendini ve başkalarını savunarak ayrımcılığa karşı koyma becerisi kazandırmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır (Duman, 2013). Derman-Sparks ve Olsen-Edwards (2012), ayrımcılık karşıtı yaklaşımın tüm çocukların tam potansiyellerine ulaşmalarını desteklediğini vurgulamıştır. Bu açıdan ayrımcılık karşıtı eğitim yaklaşımına yol gösteren, çocukların ön yargı karşıtı eylemde bulunabilecekleri anlayışıdır (Doucet & Adair, 2013; Husband, 2012). Bu doğrultuda ayrımcılık karşıtı yaklaşımın temel vizyonu ise, tüm çocukların kendine özgü yeteneklere sahip olduğu ve bu yeteneklerini geliştirebileceği bir dünya oluşturma'nın mümkün olduğudur (Hohensee & Derman-Sparks, 1992; Derman-Sparks & Olsen-Edwards, 2012).

Erken çocukluk dönemi için özel olarak geliştirilen ayrımcılık karşıtı eğitim yaklaşımı (Derman-Sparks & ABC Task Force, 1989; Derman-Sparks vd., 2020), birçok alandaki benzerlikleri ve farklılıkları da dahil olmak üzere çocuklara olumlu bir kimlik algısı geliştirmeleri için destek olur. Bunun yanında çocukları, küçük yaşlardan itibaren kalıp yargılara ve ayrımcılığa karşı koyabilen aktif değişim ajanları olarak adlandırır (Gaias vd., 2021).

2.2.1. Ayrımcılık Karşıtı Yaklaşımın Tarihçesi

Ayrımcılık Karşıtı yaklaşım aynı zamanda çok kültürlü eğitim yaklaşımı olduğundan öncelikle çok kültürlü eğitimin tarihini ele almak gerekir. Çok kültürlü eğitim hareketi ilk kez 1940'ların sonlarında ve 1950'lerin başlarında, çok kültürlü gruplar arası eğitim olarak ortaya çıkmış ve bu kapsamda çocukların ırksal farkındalıkları, kendilerine ve başkalarına karşı tutumları üzerine bazı çalışmalar yapılmıştır (Taba, Brady & Robinson, 1952). 1960'ların sonlarında ve 1970'lerde ise farklı ırksal ve kültürel gruplar arasında saygıyı teşvik etmeye odaklanan çok kültürlü eğitim geliştirilmiştir.

Ayrımcılık karşıtı yaklaşımın (Anti-Bias Approach) temelleri, ilke olarak ABD'nin Washington eyaleti Seattle şehrinde Kellogg Vakfı tarafından finanse edilen ve Louise Derman-Sparks tarafından yönetilen "*Kültürel Olarak İlgili Ayrımcılık Karşıtı (CRAB)*"

Liderlik Projesi” kapsamında çok kültürlü toplumun bir gerekliliği olarak küçük çocuklarda çeşitlilik, farklılıklara saygı ve başkalarına karşı hoşgörüyü desteklemek amacıyla atılmıştır (Nyguen, 2022; York, 2016). Çok kültürlülüğün yanı sıra ayrımcılık karşıtı eğitimin daha geniş kapsamlı olarak geleneksel müfredattan dışlanmış tüm grupları içermesi yönüyle diğer çok kültürlü eğitim yaklaşımlarından farklılaşmıştır (Derman-Sparks & ABC Task Force 1989). Erken çocukluk döneminde farklılıklara ilişkin farkındalık kazandırılması, ön yargılar ve ayrımcılığı ele alan bu yaklaşım, nihayetinde 1980’li yıllarda bu kez California eyaletinde Louise Derman-Sparks ve ABC Task Force iş birliği neticesinde geliştirilmiş ve 1989 yılında “*Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children- Ayrımcılık Karşıtı Yaklaşım El Kitabı*” olarak yazılı halde sunulmuştur. Erken çocukluk eğitimcileri ve uzmanlar tarafından oldukça ilgi gören kitap 200.000’den fazla satışıyla National Association for Early Years Education’ın (NAEYC) en çok satan ikinci kitabı olmuş ve erken çocukluk eğitiminde popülerlik kazanmıştır (Temel & İmir, 2019).

21. yüzyılda, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki ve dünyanın birçok ülkesinde nüfus ırksal, kültürel ve dilsel olarak çok çeşitli hale geldikçe, erken çocukluk eğitiminde çok kültürlü, ayrımcılık karşıtı programını ele alan eğitim hareketleri sadece ABD’de değil, Avustralya, Belçika, Kanada, Danimarka, Almanya, Hollanda ve İsveç gibi dünyanın pek çok ülkesinde aktif hale gelmiştir (Hong, 2017; Kim, 2010; Van Keulen, 2004).

Ayrımcılık Karşıtı yaklaşım aynı zamanda çeşitli temelleri ve ilkeleri olan küresel bir bakış açısı, ilham veren bir düşünce sistemi olarak da değerlendirilebilir. Ayrımcılık karşıtı yaklaşımın kuramsal temelleri alan yazındaki çok kültürlü eğitim, sosyal biliş ve eleştirel eğitim teorisi, ırkçılık karşıtı yaklaşım gibi çeşitli yaklaşım ve teorilere dayanmaktadır (Wu, 1999).

2.2.2. Ayrımcılık Karşıtı Yaklaşımın Temelleri

Ayrımcılık Karşıtı Eğitimin temelinde dünyadaki bütün çocukların özel olduğu ve çocukların kendine özgü bütün farklı özelliklerinin gelişmeye açık olduğu anlayışı vardır. Ayrımcılık karşıtı yaklaşımın temelleri yukarıda da bahsedildiği gibi çok kültürlü eğitim, eleştirel pedagoji ve gelişimsel kuram gibi pek çok kuramla ilişkilendirilmektedir (Wu, 1999). Ancak özellikle Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının felsefi temelleri, eleştirel eğitim teorisi ve sosyal biliş teorisine dayanmaktadır.

Eleştirel eğitim teorisi, bireyi, kendi içinde ve toplum içerisindeki dönüşüme hazırlayan devrimci (Allman, 2010) bunun yanında eğitim sisteminde ve özellikle sınıfta egemen olan örtülü güç yapılarını açıklamak amacıyla geliştirilen ahlaki ve politik bir yaklaşımdır. Bir müdahale eylemi olarak tanımlanabilecek eleştirel pedagoji, eğitimde özgür bir bilinç geliştirilmesi, güç-yetenek arasında bağ kurmasını destekleyen tutku ve ilkelerle şekillenen sosyal adalet temelinde bir akımdır (Giroux, 2004). Söz konusu toplumsal değişimi başlatacak olan eleştirel düşünme becerisini bireylere kazandırarak çocuğun ilgi ve yeteneklerine odaklanan çocuk merkezli bir eğitim felsefesi benimsenmiştir (McLaren, 2011). Eleştirel eğitim teorisi, eğitimde cinsiyet, etnik köken, sosyo-ekonomik sınıf ve engelli olma gibi sosyal eşitsizliklerin belirginleştirilmesini eleştirmektedir. Toplumdaki baskın grupların oluşturduğu kültürün okulların müfredatlarında yaygın olarak yer aldığını ileri süren eleştirel pedagoji, egemen toplumsal düzene meydan okumaktadır (Haynes & Murris, 2011). Bu açıdan eleştirel eğitim insanların eleştirel ve yaratıcı bir biçimde ele aldıkları dünyayı dönüştürmek için etkili bir araç, bir özgürleşme pratiğidir (Freire, 2013). Amerikan Eğitim Sistemi Horrace Man' ın “*Sosyal denge çarkı*” anlayışını uygulamaya çalışsa da, sistemin çocukları belli sosyal kalıplara dahil ettiği ve çeşitli alanlarda ayrımcılık yaptıkları geçmiş yıllarda yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur (Apple, 1982; McLeod, 1987; Rice, 2015; Rosenzweig, 1998). Eleştirel eğitim teorisi, eğitim programlarının dil, düşünce, davranış, tutum ve değerler açısından egemen kültüre dahil olan gruba yönelik olarak planlandığını ve bu sebeple azınlık kültürden gelen çocukların bu açıdan dezavantajlı olduklarını vurgulamaktadır (McLaren, 2011). Eleştirel eğitim teorisi, öğretim sürecinin politik bir süreç olduğunu ve bununla beraber tarihsel, kültürel ve sosyal bağlamdan kopuk olmayacağını savunur (Rosenzweig, 1998).

Sosyal biliş teorisi ise en genel tanımıyla davranış değişimi ve onu etkileyen bilişsel süreçleri ifade eder (Bandura, 1989). Bunun yanında sosyal biliş teorisi, başkalarının davranışlarını, tutumlarını ve duygusal tepkilerini gözlemlemenin ve modellemenin önemini vurgular (Kearsley, 2007). Sosyal biliş teorisi bu anlamda çocukların kendisi ve başkalarının kimliklerine, ahlaki ve sosyal ilişkilere yönelik bilgileri yapılandırma sürecine odaklanmaktadır. DeVries ve Kohlberg (1987), bilginin sosyal ve fiziksel çevreyle olan etkileşimler sonucu oluştuğunu ve çocuğun bu yeni bilgiyi geçmiş deneyimlerini kullanarak yeniden yapılandırıldığını belirtmiştir. Sosyal biliş teorisi, sosyal bilginin oluşumunu ise, Piaget' in kavram kazanımında değindiği şema, özümleme, uyma ve öğrenme sürecine dayandırmıştır. Sosyal biliş teorisi, çocukların kendi geçmişlerini anlamaları ve başkalarının

yaşam tarzlarını kavrayabilmeleri için, çok kültürlü eğitim stratejilerinin geliştirilmesini önermektedir (Rosenzweig, 1998).

Ayrımcılık Karşıtı Yaklaşım aynı zamanda Birleşmiş Milletler Örgütü (1989) tarafından raporlandırılan ve üye olan bütün ülkeler tarafından kabul edilen “Çocuk Hakları Sözleşmesi”nde açıklanan temel insan hakları ile bütünleştirilmiştir:

- Yaşama hakkı
- En iyi şekilde gelişme hakkı
- Zararlı etkilerden, tacizden ve/veya istismardan korunma hakkı
- Aile, kültürel ve sosyal yaşama tam olarak katılma hakkı

Çocukların tüm bu hakları edinebilmeleri için, toplum, aileleri ve onların bakım ve eğitiminden sorumlu olan kişilerin her çocuğun gelişiminde ihtiyaç duyduğu her şeyi sağlamak için çalışmalıdır. Ayrımcılık Karşıtı eğitimin amaç ve ilkeleri dünyada pek çok eğitimci tarafından gerçekleştirilmeye çalışılmakta ve günümüz çocuklarının ihtiyaçlarına göre güncellenip geliştirilmektedir (Derman Sparks & Olsen-Edwards, 2012). Benzer şekilde MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında da çocukların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmaması, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemesi, ilkeleri yer almaktadır.

Derman Sparks ve Olsen-Edwards (2012) çocukların sosyal eşitsizliğinin görüldüğü toplumlarda erken çocukluk eğitimcilerinin;

- ✓ Çok kültürlü fakat sosyal adaletin olmadığı bir toplumda çocukların gelişimi nasıl etkilenir?
- ✓ Bu tip ortamlarda çocukların sağlıklı gelişimini sağlamak için neler gereklidir?
- ✓ Okul öncesi eğitimcilerin bu zorluklarla baş edebilmeleri için nelere ihtiyaçları vardır? gibi belirli konuların sorgulanması gerektiğini belirtir.

Nitekim bu soruların cevapları Ayrımcılık karşıtı eğitim programı kavramını ortaya çıkaracaktır. Çünkü çocukların sağlıklı gelişimi için temel şart; her çocuğun kendini güvende hissettiği ve eşit şartlara sahip olduğu bir toplumda yetişmesine bağlıdır (Derman Sparks & Olsen-Edwards, 2012; Duman, 2013).

2.3. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim

Alan yazında 1990'lardan beri kullanılan “*Anti-Bias Education-Ayrımcılık-Ön Yargı Karşıtı Eğitim*” (Iruka, Curenton, Durden & Escayg, 2020) doğası gereği eşitsiz olan bir dünyada çeşitlilik ve kültürel farklılıkları ele alan ve günümüzde çocuklar için en kapsamlı çok kültürlü eğitim yaklaşımı olarak bilinmektedir (Hong, 2017; Nyguen, 2022). Bu çerçevede ayrımcılık karşıtı eğitim, temelde toplumsal ön yargının çocuklar üzerindeki etkilerini belirleme ve önleme ihtiyacından doğmuş olup çocukların kendilerine özgü kişilik ve mizaçları ile sosyal grup kimliklerine sahip bireyler oldukları anlayışına, ailelere ve toplumun onlara bakışına kadar pek çok konuya değinmektedir (Derman Sparks vd., 2020).

Son yıllarda, kültürel çeşitliliğin de artmasıyla beraber çocukların çevrelerinde mevcut olan mesajlardan ırk ve kimlik hakkında kendi ideolojilerini oluşturdukları görüşünden (Park, 2011) hareketle ayrımcılık karşıtı eğitim erken çocukluk eğitim programlarının odak noktası olmaya başlamıştır (Allen, Shapland, Neitzel & Iruka, 2021; Gaias vd., 2021).

Ayrımcılık karşıtı eğitim, çeşitlilik içeren bir toplumda çocukları ve ailelerini olumlu kimlik algısı geliştirmede destekleyen bir öğretim yöntemidir. Aynı zamanda çocuklarda ayrımcılığı en aza indirmenin bir yolu olarak tanıtılan bir müfredat stratejisidir (Banks, 2004). Çocukların kendileriyle ve aileleriyle gurur duymalarına, farklılıklara saygı duymalarına, adaletsizliği ve ön yargıları tanımalarına ve kendisi ve başkalarının hakları için harekete geçmelerine yardımcı olur (Derman-Sparks & Edwards 2010; Kuh, LeeKeenan, Given & Beneke, 2016).

Çocuklar, çok küçük yaşlardan itibaren kendi kimlik algılarını oluşturur, sosyal ve kültürel durumlarına ilişkin farkındalık geliştirirler (Patterson & Bigler, 2006). Erken çocukluk eğitimi alanındaki araştırmalar, doğumdan beş yaşına kadar çocukların çevrelerinden etkilenecek kritik benzerlikleri ve farklılıkları fark etmeye başladığını (Hall, 1999; Wolpert, 2003) ve bunun sonucunda çeşitli ön yargılar geliştirdiklerini ileri sürmektedir (Aboud & Doyle, 1996; Killen vd., 2007). Ayrıca, bu ön yargıların çocukların sosyal, bilişsel gelişimlerini (Bigler & Liben, 1993; Killen vd., 2007; Levy, 2000), bunun yanında akran ilişkileri ve akran tercihlerini de etkilediğini göstermiştir (Day, 2016; Van Ausdale & Feagin, 1996). Öte yandan çocuklar Cinsiyet, ırk, etnik köken, sosyo-kültürel durum, ve daha bir çok duruma ilişkin farklılıkları fark etmekle beraber aileleri ve yakın çevrelerinde yaptıkları çeşitli gözlemler yoluyla bu farklılıklara değer vermeyi de öğrenirler (Derman-Sparks & Edwards, 2010; Wolpert, 2002).

İşte bu kapsamda ayrımcılık karşıtı eğitim uygulamalarına başlanmadan önce eğitimcilerin ve ebeveynlerin çocukların hangi gelişim döneminde olduklarını ve farklılıklara ilişkin farkındalık durumlarını bilmeleri ve çocukların küçük yaşlardan itibaren ön yargılı tutum ve davranışlara sahip olmasının önüne geçmek açısından önem taşımaktadır. Bu durum her çocuğun gelişimsel özellikleri, içinde yetiştiği ortam ve kültüre göre değişiklik göstermekle beraber ön yargılara ilişkin tipik bir ilerleme süreci aşağıdaki şekilde gerçekleşmektedir (Hall, 1999; Robbins, 2013).

- * Bebekler doğumdan itibaren ilk altı aylık süre içerisinde ten rengindeki farklılıkları fark edebilirler (Katz & Kofkin, 1997).
- * Bir yaşına geldiklerinde çocuklar hem ırksal hem de cinsiyet, saç rengi, dildeki farklılıklar gibi farklılıklarını fark etmeye başlar ve nedenlerini merak ederler (Ramsey, 2009).
- * İki yaşında çocuklar, bu farklılıklarla ilgili konuşmaya başlarlar. Cinsiyetlerine uygun kalıplaşmış etiketleri kullanabilirler. Örneğin erkek çocuklar arabayla oynarken kız çocukları bebeklerle oynarlar. Ten rengini tanımlamak için renk isimlerini söylerler (Ramsey, 2009).
- * Üç yaşında ırksal kimlik, dil, cinsiyet ve fiziksel engeller dahil olmak üzere kendi fiziksel özellikleriyle başkalarının fiziksel özelliklerini karşılaştırarak sorular sorarlar. "Neden arkadaşımın benim ten rengimiz ve saç rengimiz birbirinden farklı?" gibi sorular örnek olarak verilebilir (Derman-Sparks vd., 2020)
- * Dört yaşında çocuklar sosyal-ekonomik sınıf ve aile yapısına ilişkin farklılıkları fark ederler (Tatum, 2017).
- * Beş yaşında kendilerine benzer ve farklı olan arkadaşlarına göre kendilerine ilişkin benlik algılarını ve kendilerine ilişkin benlik saygıları olmak üzere kendi kimlik algılarını geliştirirler (Derman-Sparks & Olsen-Edwards, 2012.) Ayrıca bu yaşlar da çocuklar farklı kültürlerin olduğunu farkına varmaya başlarlar.
- * Altı yaşlarına geldiklerinde ise farklılıkların sebebini daha iyi anlarlar ve bu farklılıklarının değişmeyeceğini kabul ederler. Bu yaştaki çocuklar çevrelerinden fazlasıyla etkilenirler. Etrafındaki yetişkinlerin, akranlarının ve çeşitli medya araçlarının farklılıklara karşı ayrımcı tutumları çocuk tarafından algılanır. Bu yaştaki

çocuğun farklılıklara karşı nasıl bir tutum ve davranış içinde olacağı ailesine, çevresindeki kişilere ve okul ortamındaki ilişkilerine bağlıdır (Robbins, 2013).

Bu kritik dönemde çocuklar, sınırlı deneyim, okullarındaki ve çevrelerindeki yetişkinlerden ve akranlarından bir öz değer duygusu geliştirebilir. Ayrıca insan çeşitliliğinin farklı yönleri hakkında ön yargılar geliştirebilir, olumsuz tutumları ve kalıp yargıları benimseyebilirler. Bu ön yargıların yaşam boyu ve kümülatif etkileri olabilir. Bu açıdan çocukların gelişim süreçlerinde sahip oldukları bu özellikler ayrımcılık karşıtı eğitim programı hazırlanırken göz önünde bulundurulması gereken hususlardandır (Derman-Sparks & Edwards, 2010).

Ön yargıların pek çok farklı türü ve birden çok katmanı vardır. Çocukların okulda ve sınıflarında kendilerini rahat, güvende, yetkin ve güçlü hissetmeleri için bu katmanların incelenmesi gerekir (Robbins, 2013; Wolpert 2002).

Derman-Spark ve Olsen-Edwards'a (2012) göre ön yargının ilk katmanı sistemin içine yerleştirilmiş halde bulunan toplumda kalıplaşmış ön yargılardır.

İkinci katman ise çevrede yer alan oyuncak, resim, poster, şarkılar gibi çok çeşitli materyallerde karşımıza çıkmaktadır. Örneğin pek çok çocuk kitabında sadece çekirdek aileye ya da beyaz ten rengine sahip çocuklar yer almaktadır. Ancak yalnızca baskın ve egemen kültürün yansıtıldığı bu materyaller çocukların okulda kendilerinin yeterince temsil edilmediği duygusunu hissetmelerine ve dolayısıyla olumsuz bir benlik algısını geliştirmelerine yol açabilir (Derman-Sparks & Edwards, 2010; Sleeter & Zavala, 2020).

Üçüncü ön yargı katmanı, aile, okul ve toplumdaki yetişkinlerden öğrenilen ön yargıları kapsar. Bu açıdan öğretmenler, idareciler ve ebeveynler, kendi kalıp yargıları ve ön yargılı tutumları üzerinde düşünmeli ve bu tip ön yargılarını yok etmek için çaba göstermelidirler.

Dördüncü ve son ön yargı katmanı ise çocukların kendi gözlemleri ya da çevrelerinden aldıkları sözlü ve sözsüz mesajlar yoluyla geliştirdikleri ön yargılardır. Örneğin; bir çocuğun derisi “*kirli*” olduğu düşüncesiyle başka bir çocuğun yanına oturmak istememesi, Elbiseleri ve oyuncakları “*eski*” olduğu için onunla oynamayı tercih etmemesi ya da arkadaşının getirdiği “*farklı kokan*” yiyeceklere karşı olumsuz tepkiler vermesi veya alay etmesi gibi durumlardır. Ne yazık ki çocukların bu şekilde ki yanlı tutum ve davranışları, vermiş oldukları tepkiler zamanla ön yargıya dönüşebilir ve çocuklar için ayrımcılık gösterme eğiliminin bir başlangıcı olabilir (Gartell, 2012). İşte bu noktada ayrımcılık karşıtı eğitim uygulamalarının çocuğun hem kendi gelişim sürecinde hem de çevresiyle ve akranlarıyla olan iletişiminde oldukça önemli bir rolü olacaktır.

İyi planlanmış bir ayrımcılık karşıtı eğitim sayesinde çocuklar kendi kültürlerini öğrenir, benimser; hem ait oldukları kültürlerine hem de ailelerine ilişkin güçlü ve pozitif bağlantılar geliştirir, insanların birbiriyle olan benzerlik ve farklılıklarını keşfeder. Bunun yanında güçlü, olumlu, saygılı kültürler arası ilişkiler kurma ve sürdürme becerilerini geliştirir (York, 2016). Bu bağlamda kültürel olarak duyarlı bir ayrımcılık karşıtı eğitimle birlikte çocukların kültür, çeşitlilik, adalet ve sosyal eylemler boyutuyla insan çeşitliliği hakkında bilgi sahibi olma, farklılıklara karşı saygılı olma, çeşitli stereotipleri ve bu doğrultuda yapılan haksız davranışları tanıma ve bu davranışlara karşı koyma becerilerinin desteklenmesi amaçlanır (Gaias, 2015; Sagmoen-Siqueira, 2015; York, 2016).

Ön yargı-Ayrımcılık karşıtı eğitimin temelini öncelikle çocukların sosyal duygusal gelişimlerini destekleyen uygulamalar oluşturur. Sosyal-duygusal gelişimi desteklemek için kasıtlı ve sistemli olarak çocukların sosyal duygusal becerilerini geliştirmek üzerine planlamalar yapılmalıdır. Etkili iletişim; pozitif sınıf yönetimi ve olumlu sosyal ilişkiler doğrultusunda ele alınan ön yargı karşıtı konular üzerindeki farkındalıklarını artırmak için pek çok farklı strateji kullanılmalıdır (York, 2016).

2.3.1. Ayrımcılık Karşıtı Eğitimin İlkeleri ve Özellikleri

Ayrımcılık karşıtı eğitim, uzun yıllardır erken çocukluk eğitimine bir takım sosyal adalet unsurlarını entegre etmek için yaygın olarak kullanılan bir eğitim yaklaşımıdır (Escayg, 2018). Ayrımcılık karşıtı eğitim yoluyla sosyal eşitsizlikler ve adaletsizliklerin üstesinden gelebilmek amacıyla ilk adım olarak çocukların kültürel ve sosyal çeşitliliğe ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesi sağlanmaya çalışılır. Bu çerçevede çocuğun eleştirel düşünme ve aktivist bir tutumla her türlü ayrımcılığa karşı tepki göstermesi eylemlerine sıkça vurgu yapılır (Phoon vd., 2013). Bu uygulamaların temelinde ayrımcılık karşıtı eğitimin çocuk haklarını ön plana çıkaran felsefesi bulunmaktadır. Bu doğrultuda özellikle çocukların pozitif kimlik algısını desteklemeleri, tam potansiyellerini gerçekleştirmeleri için fırsat eşitliği sağlar (Derman-Sparks ve Olsen-Edwards 2012; Derman-Sparks, LeeKeenan & Nimmo, 2015). Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının 8 temel ilkesi bulunmaktadır (Derman-Sparks & Olsen-Edwards, 2012).

- 1- Çocuğu merkeze alır ve günlük uygulamaların bir parçasıdır.
- 2- Ayrımcılığa ve dışlanmaya maruz kalan çocuklar kadar ayrıcalıklı çocukları da gözetir.

- 3- Ayrımcılık karşıtı yaklaşım gelişimsel olarak uygundur.
- 4- Eğitim süreci hem öğretmen hem de çocuk tarafından başlatılan aktiviteler kullanılır.
- 5- Ayrımcılık karşıtı eğitim bir günde ya da tek bir etkinlikte gerçekleşmemektir.
- 6- Ayrımcılık karşıtı eğitim programı öğretmenlerin kendilerini tanımlarını teşvik eder.
- 7- *Ayrımcılık karşıtı eğitim programı turist müfredatın zararlarından kaçınır.* Derman-Sparks ve Olsen-Edwards (2012) öğretmenlerin bu yaklaşımının ötesine geçmeleri ve farklı kültürleri öğretmek ve öğrenmek için “ön yargı karşıtı” ve “bütüncül” bir yaklaşım benimsemeleri gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler çeşitli kültürler arasındaki farklılıkları vurgulayabilir; ancak sosyal uyumu inşa etmek için kültürler arasındaki benzerlikleri de ele almalıdır (Quah, 2000).
- 8- Ayrımcılık karşıtı eğitim programı okul ve aile arasında güçlü ilişkilere dayanır.

Bu doğrultuda yüksek kaliteli bir erken çocukluk eğitimi, olumlu yetişkin-çocuk ilişkileri, iyi tanımlanmış ilgi alanları, gereksiz çatışmaları önlemek için yeterli materyaller ve gelişimsel olarak uygun bir günlük rutini içerir. Bu tip bir ayrımcılık karşıtı eğitim programında saygılı bir dil ve sıcak bir ses tonuyla beraber olumlu iletişim teknikleri kullanılır. Programda, duyguları tanıma ve yönetme, paylaşma, iş birliği, yardımlaşma, problem çözme, empati geliştirme gibi temel sosyal beceriler hedef alınır. Çocukların özellikle sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek için doğrudan öğretim, modelleme, rol oynama ve pekiştirme gibi çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılır. Ailelerden çocukların sosyal-duygusal öğrenmelerini gerçekleştirme ve ön yargıları azaltmaları konusunda destek alınır. Problem davranışlara ya da çeşitli farklılıklara sahip çocuklara yönelik eğitimi değerlendirmek ve bireyselleştirmek için eğitimsel uyarlamalar yapılır (York, 2016).

Yukarıda belirtilen hususlar dikkate alınarak hazırlanan Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programında çocuklara kazandırılmak istenen özellikler ise aşağıdaki gibidir (Derman-Sparks & ABC Task Force, 1989):

- Bireyin kendini tanıması ve anlamasını sağlayarak olumlu öz kimlik geliştirmesini sağlamak
- Bireyin değişikliğe ve çeşitliliğe uyum göstermesini sağlamak
- Bireylere başarıma duygusunu tattırmak

- Bireylere başkalarına çıkarı olmaksızın yardım etme isteği kazandırmak
- Bireyin kendisinin de ait olduğu grubun bir üyesi olduğunun farkına vardırarak
- Bireylere kendisini başkalarının yerine koyarak düşünmeyi öğretmek
- Farklı kültürlere, ırklara, inançlara tarafsız olarak bakabilmesini sağlamak
- Kendine ait öz değerleri olduğu gibi başkalarına ait öz değerlerin de olduğunun farkına varıp bunlara saygı duymayı öğretmek
- Bireyin cinsiyetine ve yeteneklerine saygı duymayı öğretmek
- Bireyin adaletli ve adaletsiz davranışları ayırt etmesini sağlamak ve adaletsiz davranışlara karşı koyma cesaretini göstermesini aşılacak
- Farklılıkları olan insanlara karşı onları aşağılayıcı hareketlerde bulunmamayı öğretmek
- Bireyin toplumda kalıplaşmış olan stereotipik düşüncelerin doğru olmadığını anlamaları sağlamak
- Başkalarını dinleme alışkanlığı kazandırmak
- Bireylerin problem çözme becerilerinin gelişmesini sağlamak.

Ayrımcılık Karşıtı eğitim uygulamalarında çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak, çocuklarda ön yargılı tutum ve davranışları değiştirmek ve ayrımcılık karşıtı bir duruş geliştirmeleri hedeflenmektedir. Bu temel hedef doğrultusunda planlanan eğitim programında üç temel odak noktası bulunmalıdır. Bu noktalar Derman-Sparks ve Olsen-Edwards (2012) tarafından “çocukların günlük yaşam deneyimlerine odaklanma”, “turistik yaklaşım ile hareket etmeme”, “sosyal ve ileriye dönük (proaktif) tutumu kolaylaştırma” olarak belirlenmiştir (Banks, 2004; Ramsey, 2018; Wu, 1999).

Ayrımcılık karşıtı eğitim uygulamaları günlük deneyimlere odaklanmalıdır:

Çocuklara kazandırılmak istenen ayrımcılık karşıtı anlayış diğer tüm konularda olduğu gibi günlük yaşamla ilişkilendirilmelidir. Çocukların cinsiyet, dış görünüm, aile, kültür gibi farklılıklara ilişkin farkındalık oluşturmak için ele alınan etkinlikler ve kullanılan materyaller çocukların yakın çevreleri, kültürleri ile yakından ilişkili olarak planlanmalıdır. Bu sayede eğitimciler de günlük olaylarda karşılaşılan ön yargılara ilişkin duyarlılık

geliştirir. Ayrıca öğretmenlere çocukların mevcut yaşam deneyimlerinin çeşitli ön yargılarını nasıl şekillendirdiğini anlama fırsatı sunar (Ramsey, 2018; Wu, 1999).

Turist yaklaşım ile hareket edilmemelidir:

Çok kültürlü eğitim kapsamında ele alınan diğer yaklaşımlarıyla ayrımcılık karşıtı yaklaşımı ayıran en temel nokta “turist yaklaşım” olarak bilinmektedir. MacNaughton ve Davis (2009) turist yaklaşımı; çok kültürlülüğün bir bileşeni olarak; ırk, etnisite ve kültür bağlamının ele alındığı bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Turist yaklaşım çok kültürlü eğitimi uygulamaya yönelik pragmatik stratejiler yerine daha çok çeşitliliği kutlamaya odaklanır (Cochran-Smith, 2004; Gorski, 2006). Yukarıda çok kültürlü eğitim başlığında da bahsedildiği gibi Banks (2004) çok kültürlü eğitim yaklaşımlarından ilki olan katkılar yaklaşımında programın yalnızca tarihsel ve kültürel olaylar, kahramanlar, dini ve milli günler, bayramlar, kutlamalar çerçevesinde ele alındığını savunur. Ancak ayrımcılık karşıtı yaklaşımda kültürel içeriklerin programa eklenmesinden ziyade farklılıklardan yola çıkılarak oluşan kültürel benzerlikler, ön yargılar, ayrımcı tutum ve davranışlar ele alınır. Çocuklar bu yolla farklılıklara ilişkin karşılaşılan durumları kapsayıcı bir bakış açısıyla değerlendirme fırsatı bulur ve haksızlığa uğrayan bireylere ilişkin empatik bir anlayış geliştirir (Banks, 2004, Day, 2016; Gorski, 2006).

Sosyal ve ileriye dönük (proaktif) tutumu kolaylaştırmalıdır:

Ayrımcılık karşıtı eğitim programında çocukların ileriye dönük tutumlarının desteklenmesinde ilk önemli adım eğitimcilerin rehberliğinin yanında onlara olumlu model olmasıdır. Çünkü eğitimcilerin ön yargılar ve ayrımcılığa yönelik tutumları ve bu tip olaylar karşısında verdikleri tepkiler çocukların eşitlik ve adaletle ilişkin tutumlarının oluşmasında belirleyici bir role sahiptir (Derman-Sparks & Ramsey, 2006; Wu, 1999). Çocukların farklılıklara saygı duymaları ve kapsayıcı bir bakış açısıyla tüm insanları kucaklayabilmeleri için proaktif (ileriye dönük) bir rol modele sahip olmaları oldukça önemlidir. Bu anlamda çocukların proaktif bir tutum sahibi olabilmeleri için öğretmenler uygulamalarında kapsayıcı ve çoğulcu bir dil kullanmalı, ileriye dönük toplumsal değişim algısını sınıf içi söylem ve davranışlarıyla desteklemelidir (Banks, 2006; Gaias vd., 2021; Garcia, 2003). Ayrıca öğretmenler çocuklara cinsiyet, kültür, etnik köken gibi farklılıklara ilişkin ön yargıları eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirme fırsatı sunmalıdır. Çok kültürlü bir bakış açısı ile hazırlanmış ayrımcılık karşıtı bir eğitim programında öğretmenler tüm ön yargılara ve haksız davranışlara karşı müdahaleci bir tutumla yaklaşarak çocukları daha adil ve demokratik bir sistemde sosyal değişime yönelik adımlar atma noktasında teşvik etmelidir (Banks, 2006; York, 2016).

2.3.2. Ayrımcılık Karşıtı Eğitimin Amaçları

Ayrımcılık karşıtı eğitim, erken çocukluk eğitim programlarına yönelik tüm çocukların ve ailelerin kendilerini ait hissettikleri ve her çocuğun gelişimi ve adaletsiz bir dünyaya meydan okumak için ihtiyaç duydukları tutum ve becerileri kazandığı önemli bir ihtiyacı karşılar (Derman-Sparks & Olsen-Edwards, 2016). Ayrımcılık karşıtı eğitimde öncelikle tüm bireyler için olumlu benlik saygısı, farklılıklara saygı ve empati becerilerinin gelişimi, adaletsiz ve eşitsiz davranışlar karşısında aktivizm temel alınır (Lin, Lake & Rice, 2008). Bu doğrultuda ayrımcılık karşıtı eğitimde amaç toplumda tüm bireylere eşit fırsatlar sunmak ve insanların ortak bir toplumda yaşamak için kendi kültürlerini sürdürmelerini sağlamaktır (Derman-Sparks & Ramsey, 2006). Ayrımcılık karşıtı yaklaşımın pragmatik amacı ise; çocuklara sadece kendilerine saygı duymayı öğretmekle kalmayıp, aynı zamanda çocuklara ön yargı ve ayrımcılığı ortadan kaldırmak için gerekli beceri ve davranışları kazanmalarında destek olmaktır (Hong, 2017). Bu açıdan daha geniş bir söylemle çocuklarda olumlu, özgüvenli bir kimlik yapılandırmak, çocukların farklılıkları olan bireylerle empatik bir etkileşim içinde olmalarını sağlamak, ön yargılara ilişkin eleştirel düşünme becerisi gelişimini desteklemek ve çocuklara kendisine ya da bir başkasına ilişkin ön yargılara ve ayrımcılıklara karşı koyma becerisi kazandırmak üzerine planlanmış bir eğitim yaklaşımıdır (Hohensee & Derman-Sparks 1992). Derman-Sparks ve Olsen-Edwards (2016) ayrımcılık karşıtı eğitim amaçlarını; kimlik, çeşitlilik, adalet ve aktivizm boyutlarıyla ele almıştır.



Şekil 1. Ayrımcılık karşıtı eğitimin amaçları

Bu çerçevede *kimlik* boyutunda her çocuk öz farkındalık, güven, aile gururu ve olumlu sosyal/grup kimlikler geliştireceği; *çeşitlilik* boyutunda her çocuk, insan çeşitliliği ve farklılıkları için doğru dil ve şefkatli bir şekilde ifade edeceği, *adalet* boyutunda her çocuğun adaletsizliği daha fazla fark edeceği, adaletsizliği tarif edecek bir dile sahip olacağı ve adaletsizliğin acı verdiğini anlayacağı; *aktivizm* boyutunda ise her çocuğun ön yargıya ve ayrımcı davranışlara karşı, tek başına veya başkalarıyla birlikte güçlenme duygusu ve hareket etme becerisi göstereceği ifade edilmiştir (Derman-Sparks & Olsen-Edwards, 2012; Escayg, 2018).

Bu noktalardan hareketle çocukların tüm gelişim alanlarını temel alan ayrımcılık karşıtı eğitimin 4 temel amacı vardır. Bu 4 amaç birbiri ile sarmal olarak planlanmış ve bir diğlinin çarklarına benzer bir yapıya sahiptir. Her bir amaç diğer 3 amaçla etkileşim içindedir. Bu açıdan bir amaca ulaşmak diğer amaçlar için de olumlu ilerlemeleri beraberinde getirir. Etkili bir ayrımcılık karşıtı eğitim ancak bu 4 amacın da programın bir parçası olduğunda gerçekleşir (Derman-Sparks & Olsen Edwards, 2012). Amaçlar, okul öncesi dönemde eğitim uygulamalarıyla ilişkilendirilebilmek için hedef ifadeler ya da rehber yönergelerle birlikte kullanılır. Çünkü amaçlar, davranışsal terimlerle yazılmış sınırlı bazı ifadelerdir. Bu sebeple ayrımcılık karşıtı eğitimde de belirlenen amaçların her birine bir takım hedef ifadeler eşlik eder (York, 2016).

Aşağıda ayrımcılık karşıtı eğitimin bu 4 amacı ve bu amaçlara ait hedef ifadeler- rehber yönergelere yer verilmiştir (Derman Sparks & Olsen- Edwards, 2016; Derman-Sparks & Olsen-Edwards, 2012; Derman-Sparks & Ramsey, 2011; Derman-Sparks, & A.B.C Task Force, 1989; Escayg, 2018; Gunn, 2003, York, 2016).

Amaç 1: Ayrımcılık karşıtı eğitim; sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi güçlendirir.

Bu amaç, her çocuğun öz-farkındalık, güven, aile gururu ve olumlu sosyal kimlikler geliştireceği anlamına gelir. Bu amaç tüm çocuklar için bir başlangıç noktası olarak kabul edilir. Bu amaç doğrultusunda çocuklar; kendini tanıma, kendi kültürünü, kültürel geleneklerini tanıma, kendi kültürel mirası ile gurur duyma, anavatan kavramını anlama, kendi dilini toplum içinde kullanma ve dolayısıyla olumlu bir öz-değer duygusu geliştirme fırsatı bulur. Kaliteli bir ayrımcılık karşıtı eğitiminin temel amacı, her çocuğun bireysel ve sosyal kimliğini desteklemektir. Nitekim çocukların kültürel kimliklerini geliştirmenin, kendi kültürleriyle olan bağlarını güçlendirmenin gelişimsel açıdan önemi büyüktür. Çocuklar hem bireysel hem de grup kimliği konusunda güçlü bir inanç ve duygu

geliştirdikçe, diğer pek çok beceri ve gelişim alanlarına da katkılar sağlayacaktır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesine yönelik rehber yönergeler ise;

- Çocuklara planlanacak çeşitli öz kavramsal etkinlikler yoluyla kendilerine ilişkin sosyal kimliklerini keşfetme (ırksal, kültürel, cinsiyet, ekonomik sınıf) fırsatı sunmak.
- Tüm çocukların olumlu benlik algısı geliştirmelerini desteklemek için ailelerini görünür kılmak.
- Diğer amaçlara geçmeden önce çocukların olumlu sosyal kimlik gelişimlerini çok yönlü bir şekilde desteklemek şeklindedir.

Amaç 2: Ayrımcılık karşıtı eğitim farklılıkları destekler ve farklılıkların rahatlıkla ve doğru bir şekilde ifade edilmesini sağlar.

Bu amaç kapsamında ayrımcılık karşıtı yaklaşım çerçevesinde, çocukları diğer çocuklardan hangi yönleriyle farklı oldukları ve hangi yönleriyle benzer oldukları ele alınır. Çünkü insanlar aynı anda hem aynı hem de birbirinden farklıdır. Çocuklar bebeklikten itibaren insanlar arasındaki her türlü farklılığı fark eder ve merak eder. Ayrıca gözlemledikleri ve deneyimledikleri farklılıklar için kendi düşüncelerini geliştirirler. Bunun yanında pek çok çocuk belirli türdeki farklılıklardan rahatsızlık duymaya ve hatta bunlardan korkmaya başlayabilir. Bu açıdan bakıldığında çocuklar için insanların aynı temel ihtiyaçlara ve farklı yaşam tarzlarına sahip olduklarını, insan farklılıklarının insanları benzersiz ve özel kıldığını fark etmek önemlidir.

Bu amacın gerçekleştirilebilmesine yönelik rehber yönergeler;

- İnsanların benzerliklerini ve farklılıklarını keşfetme arasında bir denge kurmak
- Farklılıklara ilişkin konuları gelişimsel olarak, çocuklara zaten bildikleri ve deneyimledikleri şeylerden başlayarak ele almak. Ardından daha geniş bir çevredeki çeşitlilik hakkında farkındalık kazanmalarını sağlamak.
- Yalnızca çeşitliliğe ve farklılıklara yönelik "turist müfredatı" yaklaşımından kaçınmak şeklindedir.

Amaç 3: Ayrımcılık Karşıtı Eğitim adaletsizliklere ve ön yargılara ilişkin eleştirel düşünmeyi geliştirir ve çocuklara haksızlıkların insanları incittiğinin kavratılmasını sağlar.

Bu amaç çocukların dünyada çeşitli alanlarda giderek artan adaletsizliğin farkına varmalarını, adaletsizliği tanımlayacak bir dile sahip olmalarını ve adaletsizliğin acı verdiğini anlamalarını ve bu doğrultuda çocukların eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmelerini, çocukların benlik algısını ve başkalarıyla şefkatli ilişkiler kurma kapasitelerini güçlendirmelerini hedeflemektedir. Çocukların, kendilerine veya başkalarına yönelik incitici, basmakalıp ve yanlış mesajları veya davranışları nasıl tanımlayacaklarını öğrenmeleri; güçlü bir benlik kavramı oluşturmaları ve başkalarına karşı saygılı bir tutum geliştirmeleri açısından son derece önem taşımaktadır.

Bu amacın gerçekleştirilebilmesine yönelik rehber yönergeler ise;

- Çocukların belirli bir çeşitlilik türü hakkındaki düşüncelerini ve duygularını, kavram yanılgılarını ve kalıp yargılarını değerlendirmek.
- Çocukların yanlış ya da gerçek dışı fikirleriyle doğru olanları nasıl karşılaştıracaklarını öğrenmelerine yardımcı olmak.
- Yapılacak etkinliklerde, çocukların empati becerilerini ve adalet duygularını geliştirecek uygulamaları birlikte ele almak.
- Çocukların ayrımcılıklara karşı harekete geçmelerinde temel olacak eleştirel düşünme becerilerini destekleyen etkinlikler planlamak.

Amaç 4: Ayrımcılık Karşıtı Eğitim tüm çocuklara kendisine ya da bir başkasına ilişkin ön yargılara ve ayrımcılıklara karşı ayakta durabilme- karşı koyma becerisi kazandırır.

3. amacın üzerine inşa edilen bu amaçla birlikte her çocuk, ön yargılı tutum ve ayrımcı davranışlara karşı başkalarıyla birlikte veya tek başına hareket etme ve karşı koyma becerilerinin desteklenmesi hedeflenmektedir. Ayrımcılık karşıtı eğitimin bu dördüncü yapı taşı ve aktivist amacı; başka bir çocuğun kendisine karşı ön yargılı bir şekilde davranması, bir çocuğun başka bir çocuğa karşı ön yargılı bir şekilde davranması durumlarında, adil olmayan durumlar gerçekleştiğinde her çocuğun ayrımcılığa karşı duruşuna ilişkin çeşitli davranış biçimlerini öğrenmesine ve uygulamasına yardımcı olmayı destekler.

Bu amacın gerçekleştirilebilmesine yönelik rehber yönergeler ise;

- Çocukların hayatlarını doğrudan etkileyen haksız uygulamalara karşı çocukları bilgilendirmek,
- Çocukların ilgi alanlarını ve farklılıklara ilişkin grup dinamiklerini göz önünde bulundurmak

- Ailelerin ön yargılarla ilgili görüşleri ve davranışları hakkında bilgi edinmek.
- Sorunları ve olası çatışmalı durumları çözmek için bir eylem planlayıp uygulamak şeklindedir.

Bu dört temel amaç aslında bir anlamda ayrımcılık karşıtı bir eğitim programında ele alınması gereken temel içerikleri tanımlar. Her amacın altında sıralanan yönergeler ise, çocuklarda geliştirilmesi amaçlanan bilgi, beceri ve tutumları ifade eder. Bu rehber yönergeler eğitimcilere gelişimsel olarak uygun, ayrımcılık karşıtı etkinlikler belirleme, planlama ve uygulama noktasında yardımcı olur (York, 2016).

Yukarıda da bahsedildiği gibi ayrımcılık karşıtı eğitimin her bir amacı birbiriyle bağlantılı ve önemlidir. Her amaç birbirini geliştirir ve güçlendirir. Çocukların dördüncü amaca yönelik gelişimi, diğer üç amaçtaki gelişimlerini güçlendirir. Bir çocuğun dördüncü amaçta belirtildiği gibi ön yargılara veya ayrımcılığa karşıt bir duruş sergileyebilmesi için, eleştirel düşünme, empati ve farklılıklara saygı değerini bilmeye ve kavramaya ihtiyacı vardır (Amaç 1). Ya da bir çocuk haksızlığa uğrayan başka bir çocuğun yaşadıklarını ve hislerini keşfettiğinde ya da çeşitli yollarla deneyimlediğinde başkalarının duygularını anlama, hissetme noktasındaki empatik becerileri ve adaletsizlik konusundaki anlayışları gelişir (Amaç 2 ve 3) (Derman-Sparks & Olsen-Edwards, 2016).

Bu sebeple bu dört amaçta birlikte ele alındığında ancak çocuklarda istenilen etkiyi oluşturur. Farklılıkların olduğu bir dünyada temel bir beceri olarak herkesin hem birinci hem de ikinci hedefi gerçekleştirmesi gerekir. Bu sayede, insanlar temel ihtiyaçlarını nasıl paylaştığını, bu ihtiyaçları çeşitli şekillerde nasıl ele aldıklarını anlarlar (Derman-Sparks & Olsen-Edwards, 2016; Escayg, 2018). İnsanlar arasındaki aile yapısı, cinsiyet, kültür, ırk, etnik köken farklılıkları fark etmeye başlarlar ve farklılıklar hakkında konuşmak için uygun, doğru ve ortak bir dil geliştirirler. Nitekim çocukların sosyal grup kimlikleri veya farklılıklara ilişkin soruları karşısında sessiz kalmak, onları zararlı ve bölücü mesajlara karşı savunmasız bırakır. Bu bağlamda, insanların birbirinden farklı yönlerini öğrenmenin aslında ön yargı kapılarını açtığı anlayışı da yanlış bir varsayımdır (Derman-Sparks & Ramsey, 2011). Birinci ve ikinci amacın göz ardı edilmesiyle, çocukların aile yapısı, cinsiyet, ekonomik sınıf veya fiziksel görünüm hakkında sağlıklı bir kimlik geliştirme süreci olumsuz etkilenir. Ayrıca, çocukların kimliklerini ve aile kültürlerini göz ardı eden farklılıkları görmezden gelen bir yaklaşım, o toplumdaki baskın kültürün sosyal kimliğine sahip olmayan

pek çok çocuğu görünmez kılma riskini taşır (Derman-Sparks & Olsen Edwards, 2016; Escayg, 2018).

Üçüncü ve dördüncü amaçlar için çocukların ailelerinden gelebilecek olası olumsuz tepkilere yönelik olarak öğretmenler ve program yöneticileri yetişkinleri eleştirel düşünme ve adaletsizliğe karşı harekete geçme konusunda desteklemelidir (DermanSparks & Olsen-Edwards, 2012). Çocuklar için bakıldığında ise üçüncü ve dördüncü amaçlar çocuklara eleştirel düşünme, empati becerileri kazandırır. Aslında bu amaçların çocuklar için gelişimsel olarak uygun olmadığına dair yanlış bir varsayım da mevcuttur. Bu varsayımın temelinde adaletsiz ve eşitsiz davranışları keşfetmenin ve adaletsizliğe karşı durmanın yollarını öğrenmenin küçük çocukları üzeceği veya korkutacağı inancı vardır. Oysa ki bu tür bir düşünce, kalıp yargıların ve ayrımcı davranışların çocukların gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerine ve adaletsizliğin ele alınmasının tüm bireyler için güvenlik ve koruma sağladığına ilişkin bilgi eksikliğini yansıtır. Bu açıdan bu amaçları göz ardı etmek ayrımcılık karşıtı eğitimin tam olarak gerçekleştirilmesini engeller. Bu noktalardan hareketle ayrımcılık karşıtı eğitim kapsamında gerçekleştirilecek uygulamalarda mutlaka dört amacın her birinin göz ardı edilmeden birlikte ele alınması programın etkililiğinin sağlanması açısından oldukça önemlidir.

2.3.3. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının Uygulanması

Çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren yeni kavramlar üzerinde konuşmayı ve bu dünyadaki yerlerini bulmayı öğrenirler. Çevreleri tarafından değer verilen ve verilmeyen, sevilen ya da nefret edilen durumları oldukça hızlı bir şekilde öğrenirler (Sleeter & Zavala, 2020; Wolpert, 2002). Çocukların bu tür bilgilerini, bunlara ilişkin hissettiklerini tartışmak ve keşfetmek için fırsatlara ihtiyacı vardır. Irk, cinsiyet, sosyal kimlik, fiziksel görünüm, adalet, ön yargı ve ayrımcılık, açıkça ele alınması gereken önemli kavramlardır (Agarwal-Rangnath, 2021). Çocuklar toplumdaki değerlerine ilişkin mesajları içselleştirdikçe ve bu mesajlara dayanarak başkalarını dahil etmeye veya dışlamaya başladıkça, tüm insanları değerli kılmanın önemine vurgu yapan ve adaletsizliğin engellenmesini temel alan ayrımcılık karşıtı eğitimin ele alınması çocuklar için kritik hale gelir (Boutte, 2008; Hyland, 2010; Vittrup, 2016). İşte bu noktada çocuklara sosyal adalet bağlamında ayrımcılık karşıtı bir duruş kazandırmak özellikle erken çocukluk döneminde oldukça önemlidir. Bu bağlamda çocukların erken yaşlardan itibaren kendisine ve başkalarına ait özelliklerin farkında olan, farklılıklara karşı

saygılı, ön yargı karşıtı bir duruş geliştirmeleri ancak bu yıllarda verilen ayrımcılık karşıtı eğitimle mümkün olur.

Günümüzde çok uluslu ve çok kültürlü yapıya sahip pek çok ülkede okul öncesi dönemden başlayarak eğitimde ayrımcılık karşıtı yaklaşım benimsenmiş ve ayrımcılık-ön yargı karşıtı eğitim programı 21. Yüzyılın programı olarak adlandırılmıştır (Corson, 1998; Denizel-Güven, 2005; Gaias, 2015; Sagmoen-Siqueira, 2015).

Ayrımcılık karşıtı eğitim programı bir programa eklenecek bakış açısından ziyade var olan eğitim programıyla bütünleştirilmesi gereken bir eğitim yaklaşımıdır. Program yoluyla çocukların kendilerine yönelik olumlu bir bakış açısı kazanmalarının yanı sıra cinsiyeti, etnik kökeni veya fiziksel durumu ne olursa olsun tüm insanlara saygı duymalarının sağlanması amaçlanmaktadır. Dolayısı ile ayrımcılık karşıtı eğitim programı kalıp yargılarla, ön yargılarla ve ayrımcılıkla, mücadele edilmesini hedefleyen aktivist bir yaklaşımdır (Lin, 2008; Temel & İmir, 2019).

Ayrımcılık karşıtı eğitimin bir çocuğun sınıf deneyimlerini sistematik bir biçimde ele alınarak programa entegre edilmesi, bu anlamda erken çocukluk eğitim ortamlarında kültür ve ön yargıya odaklanmanın önemine dair kapsamlı bir anlayış geliştirebilir (Gaias vd., 2021).

Çocukların içinde yaşadığı dünyanın henüz hepsi için eşit fırsatlara sahip olmadığından dolayı ayrımcılık karşıtı eğitime olan ihtiyaç daha fazla ortaya çıkmıştır. MacNaughton ve Davis'de (2001), bu konuda öğretmenlerin ve ebeveynlerin, çocuklarda kalıplaşmış fikirlere ve ayrımcı davranışlara dönüşmeden önce, ön yargıların etkisini önlemenin yollarını bulma sorumluluğunda olduklarını ifade etmiştir.

Çocuklar, erken çocukluk programlarında tüm kimliklerinde kendilerini güvende hissetmeye, aileleriyle gurur duymaya ve kendilerini evlerinde gibi hissetmeye ihtiyaç duyarlar. Ayrıca, çocukların öğrenebilmeleri, gelişebilmeleri ve başarılı olabilmeleri için günlük yaşamlarında karmaşık kimlik, çeşitlilik, ön yargı ve güç konularını yönlendirmek için araçlara ihtiyaçları vardır (Derman-Sparks & Edwards, 2010).

Bunun için uygulanan eğitimin içeriğinde çocukların kendi kültür ve yaşamlarına ilişkin öğeleri barındırmasının yanı sıra farklılıkları gözlemleyebilecekleri, farklı bakış açılarını deneyimleyebilecekleri ve ön yargılarından uzaklaşabilecekleri uygulamalar da yer almalıdır (Agarwal-Rangnath, 2021; Agarwal-Rangnath vd., 2016; Sleeter & Zavala, 2020).

Kaliteli bir erken çocukluk eğitimi, günümüzde özellikle dezavantajlı gruplardan gelen çocuklar için kültür, ırk ve etnik köken konularını bilinçli olarak ele alan eğitim uygulamaları içermelidir. Ayrımcılık karşıtı eğitim bu tür temaların sınıf içi uygulamalarına nasıl dahil edileceğini anlamak için güçlü bir teorik ve pratik bir çerçeve sunar (Gaias, 2015).

Bunun yanında ayrımcılık karşıtı eğitim yalnızca dezavantajlı gruplardan gelen çocuklar için değil toplumdaki egemen kültüre sahip çocuklar için de oldukça önemli bir programdır. Nitekim Hong (2017) sınıfta yalnızca baskın kültürden gelen çocuklar olduğunda bile, ön yargı karşıtı eğitimin uygulanması ihtiyacını vurgulamıştır. Çünkü tüm çocukların kendileriyle ve aileleriyle gurur duymayı, insan farklılıklarına saygı duymayı, ön yargıları tanımayı ve haksızlıklara karşı mücadele etmeyi öğrenmesi gerekmektedir.

Öte yandan Bir çocuğun kültürel geçmişi ya da sosyal kimliğinden dolayı dışlanma, reddedilme ya da alay edilmeye maruz kalması gibi çocuklar arasındaki ön yargılı ve ayrımcı davranışlar, saldırganlık ya da akran zorbalığına varan ciddi sonuçlar doğurabilir. Bu sonuçlar da başta çocuktaki benlik algısı olmak üzere çocuğun gelişimi üzerinde pek çok olumsuz etkilere yol açabilir. İşte bu noktada ayrımcılık karşıtı bir program çeşitli çatışmaları çözme noktasında da eğitiminin önemli bir ortağı olmaktadır (York, 2016).

Çocuklar erken yaşlarda kasıtlı ve aktif bir şekilde sosyal adalet kavramlarına ilişkin farkındalık geliştirdiklerinde, etraflarındaki dünyayı anlamlandırma, eleştirel bir biçimde sorgulama ve adaletsiz olarak adlandırdıkları durumları savunmayı öğrenme fırsatına sahip olurlar (Agarwal-Rangnath, 2021; Darling-Hammond, 2017). Bunun yanında ayrımcılık karşıtı eğitim programı çocukların damgalanma-gruptan olumsuz sosyal ayrılma ve baskıcı tutumlar karşısında sessiz kalmamaları için teşvik eder (Gartell, 2012).

Bununla birlikte, çok kültürlü eğitimin yaklaşımlarının, çocuklara öğretme ve öğrenmeye yönelik “turist yaklaşım” olarak adlandırılan, simgesel ve yüzeysel bir şekilde diğer kültürleri öğretmeye odaklandığı gösterilmiştir (Schoorman, 2011). Oysaki Derman-Sparks ve Olsen-Edwards, (2012) farklılıklar, çeşitlilik ve adalet kavramlarına ilişkin öğretilerin, mevcut müfredata eklenmemesi, programın içine örülmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda ayrımcılık karşıtı eğitim programı için önemli ilk adım çocuklara gelişimsel olarak uygun etkinlik ve öğrenme yaşantılarının sunulmasıdır (Derman-Sparks vd., 2015; Doucet & Adair, 2013; Kimura vd., 2022).

Derman-Sparks ve Olsen-Edwards (2012) tarafından ana hatları belirlenen ayrımcılık karşıtı eğitimle ilgili olarak alan yazında yapılan araştırmalar etkili bir eğitimin "eğitimciler,

ebeveynler, personel ve paydaşların" iş birliğiyle gerçekleşebileceğini öne sürmektedir (Vera, Camacho, Polanin & Salgado, 2016). Öğretmen, okul yönetimi, aile ve toplum gibi eğitim paydaşları tarafından program içeriği oluştururken ön yargılı tutum ve davranışların baskın kültür tarafından şekillendirildiği göz önünde bulundurulmalı ve sosyal ve politik bir bağlam içinde başta kültürel ve ırksal olmak üzere tüm farklılıkların etkisi kabul edilmelidir (Chandler & Hawley, 2017; Takaki, 2012).

Bu bağlamda okul yönetiminin işbirlikçi program liderliği yoluyla desteği, ayrımcılık karşıtı bir programın geliştirilmesi ve uygulanmasında kritik öneme sahiptir (Derman-Sparks & Olsen-Edwards, 2012; Derman-Sparks vd., 2015; Kuh vd., 2016). Ayrıca ayrımcılık karşıtı eğitim programının bir diğer önemli ögesi olan öğretmenin süreç boyunca kendini yansıtması ve değerlendirmesi çok önemlidir (Doucet & Adair, 2013; Durden, Escalante & Blitch, 2015; Kimura vd., 2022; Vera vd., 2016). Bu konuda yapılan araştırmalarda, çocuklar için ayrımcılık karşıtı somut bir programın yanı sıra, öğretmen için bir öz-yansıtma sürecinin gerekli olduğunu göstermiştir (Derman-Sparks & Olsen-Edwards, 2012; Lin vd., 2008; Ray, Bowman & Robbins, 2006). Ayrımcılık karşıtı eğitimde, eğitimciler, sosyal farklılıklara dayalı ön yargı türlerine aktif olarak karşı koymaya çalışırlar ve tüm çocukların farklı geçmişlerini ve kültürlerini yansıtan eğitim ortamları yaratmada proaktif bir rol üstlenirler (Cronin, Derman-Sparks, Henry, Olatunji, & York, 1998 ; Derman-Sparks & ABC Task Force, 1989). Nitekim, Ayrımcılık Karşıtı eğitim, ten rengi, dili, yeteneği, cinsiyeti, ırkı, dış görünümü, dini, sosyal sınıfı fark etmeksizin herkesin sesinin duyulmasını sağlayan ve her çocuğun kendi potansiyelini sonuna kadar geliştirmeyi hak ettiği ilkesini temel alan bir programdır (Derman-Sparks & Edwards, 2010; Hong, 2017). Çocuklar kendi kimlikleriyle gurur duymanın yanında, başkalarına karşı saygılı olma, akranlarıyla iş birliği içinde hareket etme, yaratıcı problem çözme, eleştirel düşünme, ön yargıları ve adaletsizlikleri tanıma fırsatı bulurlar (Robbins, 2013).

Ayrımcılık karşıtı eğitimde program çocukların kültürel gerçekleri, deneyimleri ve ilgileri; ailelerin çocuklara yönelik ilgi, inanç ve kaygıları; çocukların etrafındaki toplumsal olaylar ve mesajlar; ve öğretmenin bilgi, inanç ve değerleri olmak üzere dört ana kaynaktan ortaya çıkmaktadır (Derman-Sparks & Olsen-Edwards, 2012; Phoon vd., 2013). Bu bağlamda ayrımcılık karşıtı eğitim programlarının uygulanmasında bir diğer önemli nokta, öğretmenlerin çeşitli çok kültürlü gruplardan insanların sosyal, tarihsel ve ekonomik bağlamlarının kavranmasıyla birlikte farklı sosyal ve aile dinamiklerine ilişkin esnek bir anlayış geliştirmesidir (Sanchez, 1995). Nitekim Ladson-Billings (1995) etkili ayrımcılık

karşıtı uygulamaların, bir öğretmenin çocukların içinde yaşadıkları çevre ve topluma ilişkin bilgisine dayandığını ifade etmiştir (Chen vd., 2009).

Erken çocukluk eğitiminde ırk/etnisite, kültür ve ön yargının nasıl entegre edildiğini araştıran araştırmalara göre ayrımcılık karşıtı eğitim beraberinde çeşitli pedagojik yaklaşımları ve uygulama alanlarına yayılan entegre yaklaşımları getirir. Bu noktada ayrımcılık karşıtı uygulamalarda *örgütsel iklim, müfredat ve faaliyetler, günlük uygulamalar ve etkileşimler, estetik ortam ve sınıf materyallerinin* birlikte ele alınmasıyla etkili olacağı belirtilmiştir (Shivers & Sanders, 2011). Okul öncesi öğrenme ortamının bu unsurlarının her biri, çocukların ırk/etnisite ve kültür hakkında aldıkları mesajları ve yaygın ön yargıların azaltılmasında önemli ölçüde etkilidir.

Örgütsel iklim, sınıftaki kapsayıcı iklimi, çocukların ve ailelerin desteklenme biçimlerini, iletişimi çevreleyen politikaları ve eğitimciler için eğitim fırsatlarını belirleyen bir programın amacını veya misyonunu ifade eder. Bu kapsamdaki ayrımcılık karşıtı program uygulamaları, kültür, ırk, etnik köken ve ön yargı konularının çocukların deneyimlerini ne şekilde etkilediğine odaklanır (Sanders, Deihl & Kyler, 2007; Wishard, Shivers, Howes & Ritchie, 2003). *Müfredat ve faaliyetler*; çocukların kendilerinin ve başkalarının kimliklerini, geçmişlerini, inançlarını ve değerlerini anlamalarına ve takdir etmelerine yardımcı olacak etkinlikleri ifade eder. Bu noktada adalet, ayrımcılık, eşitlik ve ön yargı ile ilgili konu ve kavramlar proaktif olarak çocukların öğrenme deneyimlerine entegre edilebilir (Ray, 2000). Benzer şekilde, erken öğrenme ortamında, öncelikle öğretmenler, çocuklar ve okul personeli arasında veya öğretmenler ve aileler arasında meydana gelen *etkileşimler* ise kültür, ırk, sosyal çevre ve diğer farklılıklara ilişkin konuları tartışmayı veya çözme çerçevesinde şekillenerek eleştirel bir sosyalleşme sağlanması anlamındadır (Fargo, Davidson & Byrd, 2018; Husband, 2012). Son olarak *estetik ortam ve materyaller* çocuklara kendilerinin ya da başkalarının kimlikleriyle ilgili kalıp yargıları hatırlatma ve bunlara ilişkin ön yargıların azaltılmasında etkili olduğunu ifade eder (Sylva, Siraj-Blatchford & Taggart, 2003).

Ayrımcılık karşıtı eğitim kapsamında ele alınan kavram ve konular genellikle çocuklardan, ailelerden ve öğretmenlerden olduğu kadar tarihsel veya güncel olaylardan da beslenir. Aynı zamanda ayrımcılık karşıtı eğitim hem planlı olarak hem de çocukların konuşmalarına ve oyunlarına dayalı olarak doğal eğitim ortamlarında gerçekleşir. Eğitimciler ise planlanmış ön yargı karşıtı etkinlik deneyimlerini, sorularına ve gözlemlerine yanıt vererek çocukların ilgisini çekmek için ortaya çıkan fırsatları değerlendirir (Kuh vd., 2016). Bu nedenle, erken

çocukluk eğitimi kapsamında ele alınan ayrımcılık karşıtı eğitim programında toplumsal kalıp yargıların, ırksal söylemlerin ve güç ilişkilerinin çocukların kendi kimliklerini anlamlandırma ve değerlendirme süreçleri üzerindeki etkilerinin dikkate alınması oldukça önemlidir. Ayrımcılık karşıtı program, çocukların ön yargısal tutumlarını şekillendirmede ırkçı, cinsiyetçi vb. söylemlerin de olumsuz etkisini göz önünde bulundurarak, çocukların gelişimsel olarak biliş düzeyleriyle uyumlu ve gelişimini destekleyici öğretim uygulamalarını ele alır. Nitekim bu tür eğitimsel veriler programda yer alacak etkinlikler, materyaller ve öğretim stratejileri için teorik bir temel sağlamalıdır (Escayg, 2018). Bu özellikleriyle bir ayrımcılık karşıtı eğitim program oluşturmanın bir sonraki hedefi de cinsiyet, kültür, ırk, dil gibi çeşitli farklılıkları derinlemesine ele almaktır (Budke, 1994).



Şekil 2. Ön yargı karşıtı programda yapılabilecek etkinlikler “Robbins, N. (2013). *The case for anti-bias preschool and curriculum for teachers, children and families: Thriving and learning in a diverse child-led environment*. New York: Bank Street College of Education.”

Ayrımcılık ve ön yargılara ilişkin kavramların Şekil 2’de belirtilen etkinlikler kapsamında ele alınması aynı zamanda çocukların bilişsel olarak işlem öncesi ve somut işlemler dönemlerini de desteklediği bilinir. Çünkü ilk olarak, çocuklara daha önce öğrendikleri “imgelerin yanlışlığını” keşfetmelerini destekleyecek materyaller sunulur. İkinci olarak,

çocukların oluşturduğu bu şemalar üzerinde konuşarak ve tartışarak ön yargılar, farklılıklar, eşitlik, adalet gibi soyut kavramların somutlaştırılması sağlanmaya çalışılır. Bununla birlikte, çocukların tanıyıp deneyimledikleri bu şemaları aynı zamanda başkalarıyla sosyal etkileşimlerinde kullanmak üzere yeniden oluşturmaları için fırsat verilir (Escayg, Berman & Royer, 2017). Bu konuda yapılan bazı araştırmalar çocukların bilişsel süreçlerin yanında sosyo-kültürel bağlamlarının da ön yargılarına ilişkin etkilediğini iddia etmişlerdir (Escayg, Berman & Royer, 2017; MacNaughton, Davis & Smith, 2010).

Ayrımcılık karşıtı eğitim programı tüm öğrencilerin öğrenmesini destekleyen, akademik olarak işlevsel, destekleyici materyallerle donatılmış, adalet odaklı, kasıtlı, normatif programlara meydan okuyan bir yapıya sahip olmalıdır (Cochran-Smith, 2004; Ladson-Billings, 1995; Reyes, Radina & Aronson, 2018; Sleeter, 2011). Diğer taraftan program kapsamında kullanılan öğretim stratejileri ırkçılık, cinsiyetçilik, sosyo ekonomik vb. farklılıklara ilişkin stereotipik düşüncelerin etkilerini güncel olaylardan hareketle tarihsel öncüllerle ilişkilendirerek ortaya konulmalıdır. Ayrıca çocukların olumlu kimlik geliştirme süreçlerinden aktivizm davranışlarına kadar çeşitli fırsatlar sunarak daha etkili ve bütüncül bir yaklaşım geliştirilmelidir (Dei, 2017; Escayg, 2018). Bu bağlamda çocuklar ve aileleri için kapsayıcı bir ayrımcılık karşıtı program oluşturmaya yönelik eleştirel düşünme, farklılık, çeşitlilik temalarının farkındalığı ve tartışma olmak üzere üç önemli strateji bulunmaktadır. Ön yargısız bir eğitim programı için öncelikli olarak eleştirel düşünme güçlü bir şekilde öne çıkmaktadır (Corson, 1998; Derman-Sparks & ABC Task Force, 1989; Hohensee & Derman-Sparks, 1992). Çocukların sosyal durumları eleştirel bir şekilde incelemelerini desteklemeye yönelik planlamalar, günlük etkinliklere ve deneyimlere dahil edilmelidir. Ayrıca farklı görüşlerin belirlenmesinde ve çocukların alternatif bakış açıları geliştirmelerinde sözlü olarak kendilerini ifade etmelerine fırsat verilmelidir. Bu sayede tartışma ve derinlemesine düşünme yoluyla çocuklar, dünya hakkındaki kendi varsayımlarını keşfetmelerini, yorumlamalarını ve sorgulamalarını sağlayan düşünme becerilerini kullanmaları noktasında teşvik edilmeleri önemlidir. (Gunn, 2003). Aksi takdirde Shor'un da (1992) ifade ettiği gibi çocukların eleştirel düşünceden uzak, otoriteye bağımlı, otonom zihin alışkanlıklarına sahip ve pasif otoriteyi takip eden bireyler olmaları kaçınılmazdır (Gunn, 2003).

Ayrımcılık karşıtı eğitim programında ele alınabilecek farklılıklara yönelik olarak çeşitli ön yargı alanları bulunmaktadır. Bu ön yargı alanları cinsiyet, ırk-etnik köken, fiziksel

görünüm, engel, aile yapısı, sosyo-ekonomik durum gibi farklılıkları kapsamaktadır (Derman-Sparks & Olsen-Edwards, 2012; Wolpert, 2002).

Cinsiyet

Cinsiyet temelinde ön yargı ve kullanımlar özellikle kızların aleyhine olmakla birlikte, erkekler için de tehlikeli sonuçlar doğurabilmektedir. Bu noktada farklı cinsiyetlerde ancak aynı mesleği yapan kişilerin görsellerini muhafaza eden, bu konuda çeşitli oyunların oynanmasını sağlar. Cinsiyet ile ilgili ön yargıları tespit edebilmek için; Resimleri göstermeden bir hikâye okumak ve belirli karakterlerin seçtikleri resimlerini çizmelerini istemek gibi etkinlikler yapılabilir. İnsanların cinsiyetinin ön yargılarını yıkmak için cinsiyet tahmini dışında davranıp başarılı olan ve toplumsal kabul gören kişinin anlatıldığı öykülerin anlatıldığı kitaplardan faydalanmak ya da onların belgesellerini izlemek etkili olabilir (Derman-Sparks & Olsen- Edwards, 2012; Wolpert, 2002).

Irk-Etnik Köken

Irk ve etnik kökene yönelik ön yargıların azaltılması için; insanların farklı renklerinin kullanımlarını içselleştirmeleri yerine eleştirel düşünmelerinin sağlanması, her etnik kökeninden kahramanların kendi yaşadıkları çevre ve mahallede olabileceğine alıştırılması, beyaz ten rengine sahip olan kahramanların ırkçılık karşısındaki duruşlarını konu alan hikayelerinin anlatılması önerilebilir. Ayrıca ırk ve etnik kökene yönelik ön yargıların oluşmasında dil farkı, aksan gibi hususların da etkili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle çocuklara “diğer” dillerin komik olmadığı, yalnızca kendi dillerinden farklı olduğu ve saygıyı hak ettiği mesajı verilmelidir (Derman-Sparks & ABC Task Force, 1989; Wolpert, 2002).

Fiziksel Görünüm

Bireylerin fiziksel görünümleri sebebiyle çeşitli ön yargılara maruz kaldıkları bilinmektedir. Örneğin; yaşından, kilosundan boyundan ya da diğer fiziksel özelliklerinden dolayı bireyler dışlanma veya alay edilme gibi durumlar yaşayabilmektedirler. Bunun önüne geçilmesi adına sınıflarda yaşlandığı halde ya da kilolu olduğu halde spor yapan, aktif olan kişilerin resimlerini paylaşma; Baston kullanmasına rağmen tarlada çalışmaya devam eden bir çiftçi resimleri ile ilgili sohbet etme gibi etkinlikler kullanılabilir. Ayrıca şişman-zayıf, uzun-kısa gibi farklı özelliklere sahip olan beden görsellerinin sınıf ortamında sergilenmesi de çocukların bu konudaki ön yargılarının giderilmesinde etkili olabilir. Bunun yanında şişman olduğundan dolayı kendisi ile alay edilen çocukların neler hissettiği, alay edilen bir arkadaşına

nasıl yardım edilebileceği gibi durumları ele alarak çocuklara yol göstermek mümkündür (Wolpert, 2002).

Engel

Fiziksel yeterlilikler ya da engelli olma durumu da ön yargıların oldukça yoğun olarak bulunduğu alanlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda çocukların engelli bireylere ilişkin olumlu bir tutum geliştirmeleri ve eleştirel düşünmelerine fırsat verecek sohbetler, oyunların planlanabilir. Örneğin tekerlekli sandalye kullanan bireylerin anne-baba olamayacaklarına dair bir kalp yargıya sahip olan çocuklar için; resimli kitaplardan faydalanarak araştırma yapmak, sınıf içinde tartışmak, farklı oyuncak bebekler tasarlamak, bir tekerlekli sandalye bularak sınıfta bazı çocuklar tekerlekli sandalye kullanmalarına olanak sağlamak (canlandırma yapmak) gibi etkinlikler yapılabilir. (Derman-Sparks, 1989; Wolpert, 2002).

Aile Yapısı

Çocukların evlerinde aileleriyle birlikte deneyimledikleri kültürel bağlamlar, okul ortamlarındaki kültürel uygulamalardan farklı olabilir. Aile yapısı, kültürel, dilsel ve ırksal olarak farklı olan çocuklar, kendilerinden farklı kültürel uygulamaları ve değerleri gerçekleştirme zorluğuyla karşı karşıyadır. Bu nedenle bir çocuğun ev kültürü ve bakım rutinleri; öğretim stratejileri ve programla eşleşmelidir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programları ve öğretmenler, bu kültürel çatışmayı yaşayan çocukları destekleyen öğretim stratejilerini uygulamalıdır. Bu noktada farklı aile yapılarının (tek ebeveynli aile, iki ebeveynli aile, çok uluslu aile, evlatlık çocuklar olan aile, geniş aile vb.) tanıtıldığı kartların hazırlanarak, oyunlar planlanması her çocuğun kabul görme duygusunu sağlaması açısından önemlidir (Wolpert, 2002; York, 2016;).

Sosyo-Ekonomik Durum

Sosyo-ekonomik durum ve sınıf farklılıkları da ön yargının ortaya çıktığı bir alan olmakla birlikte ayrımcılık karşıtı eğitim bu farklılıklarla aktif bir şekilde mücadele etmektedir. Ayrımcılık karşıtı eğitim kapsamında çocukları paranın insanı daha değerli kılmadığına dair mesajlar verilmektedir. Bu bağlamda çocuklar ile paranın insanları birbirlerine göre üstün kılmadığı konusunda tartışılması, nesneler için kullanılan materyallerin maliyetleri konusunda dikkatli olunması, temalar içinde farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip bölgelerde yaşayan bireylere yer verilmesi önerilebilir (Derman-Sparks & ABC Task Force, 1989; Wolpert, 2002).

2.3.4. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programında Öğretmen

Ayrımcılık karşıtı eğitimde öğretmenin çocukların öğrenme ve sosyalleşme süreçlerinde oldukça önemli ve kritik bir rolü vardır (Derman-Sparks & Ramsey, 2006; Olsen-Edwards, 2017; Howes, 2010; Kimura vd., 2022). Ayrımcılık karşıtı eğitim programında öğretmenler, *"tüm çocuklara haklarını tanıma, potansiyellerine ulaşma ve günlük yaşamlarını etkileyen süreçleri iyileştirme fırsatı verilmesini sağlamak için sistemleri, politikaları ve bireyleri değiştirmeye"* katkıda bulunabilecek kişiler olarak tanımlanır (Gunn, 2003; Smith, Gollop, Marshall & Nairn, 2000).

Çocukların farklılıklara ilişkin edindikleri yanlış algıları ve ön yargıları, ebeveynleri, akranları ya da çeşitli medya ve iletişim araçları yoluyla oluşur. Gerekli erken müdahale yapılmadığında ise bu ön yargılar çocuklar üzerinde kalıcı hale gelir. Bu nedenle, öğretmenlerin çocuklardaki ön yargılı tutum ve davranışlara yönelik aktif müdahalesi, çocukların farklı kimliklere sahip kişiler hakkında olumlu tutum geliştirmelerini sağlar (Chen vd., 2009).

Okul öncesi dönemde kaliteli bir ayrımcılık karşıtı eğitim programı oluşturmak öncelikle öğretmen farkındalığı ile başlar (Derman-Sparks & ABC Task Force, 1989). Öğretmenin kendi ön yargılarını tanımlamasını ifade eden *öz farkındalık* düzeyi ayrımcılık karşıtı eğitim programının önemli bir bileşenidir. Öğretmenin toplumsal cinsiyet, kültür, ırk, fiziksel durum gibi farklılıklarla ilgili tutumlarını incelemesi, kendi deneyimleriyle ilişkili duygularını tanımlaması *öz farkındalık* sürecinin bir parçasıdır. (Copenhaver-Johnson, 2006; Day, 2016; Derman-Sparks & Olsen-Edwards, 2012). Nitekim öğretmenin aile değerleri, yetiştirilme tarzı ve kendisi için hangi davranışların kabul edilebilir veya kabul edilemez olarak gördüğü hakkında düşünmeleri onun ön yargı karşıtlığı sürecinde önemli bir rol oynar (Chen vd., 2009; Marshall, 2001).

Bu anlamda öğretmenlerin çocuklar üzerindeki önemli etkisi düşünüldüğünde *öz farkındalık* geliştirmeleri ve kendi ön yargıları üzerinde düşünmeleri beraberinde yansıtıcı bir uygulama yürütmelerini de getirir (Wolpert, 2002). Bu yansıtıcı düşünce süreci, öğretmenlere sınıf içindeki tüm eğitim uygulamalarında destek olacaktır. Nitekim Dewey' de (1933) *"Herhangi bir inancın ya da varsayılan bilgi biçiminin, onu destekleyen temellerin ve yöneldiği diğer sonuçların ışığında aktif, kararlı ve dikkatli bir şekilde ele alınması"* ifadesiyle öğretmenlerin uygulamalarındaki yansıtıcı düşünme süreçlerinin önemine vurgu yapmıştır (Dewey'den aktaran Wolpert, 2002).

Bu bağlamda Ayrımcılık karşıtı program uygulamasının öğretmen açısından bir diğer önemli unsuru ise; öğretmenlere kendilerini eleştirel olarak yansıtma fırsatı sağlayan *öz yansıtma* sürecidir (Derman-Sparks & Olsen-Edwards, 2012; Derman-Sparks vd., 2015; Husband, 2012 ; Leekeenan & Allen, 2017). Öğretmenin öz yansıtma süreci, olumlu bir kültür, işbirlikçi ve destekleyici bir eğitim ortamını beraberinde getirmelidir (Derman-Sparks vd., 2015; Olsen-Edwards, 2017 ; Kimura vd., 2022; Vera vd., 2016). Bu açıdan öğretmenlerin program hakkında çocukların aldığı mesajlar ve çeşitli deneyimleri yansıtması ve bu noktada kendini eleştirel olarak değerlendirmesi önemlidir (Cole & Verwayne, 2018).

Jennings & Greenberg (2009) prososyal sınıf modellerinde, bir çocuğun sosyal ve duygusal yeterliliğinin, öğretmenin sosyal ve duygusal yeterlilik düzeyine bağlı olduğunu ve sosyal ve duygusal olarak daha yetkin öğretmenlere sahip olmanın çocukların sosyal duygusal gelişimleri ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir (Jennings & Greenberg, 2009). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenler, sınıflarındaki çocuklarla birlikte cinsiyet, ırk, etnik köken gibi farklılıklara ilişkin konularda da aynı pozitif modelleme gücüne sahip olabilir ve kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturabilir (Day, 2016).

Bu doğrultuda Derman-Sparks ve Olsen-Edwards (2012), öğretmenler için ayrımcılık karşıtı eğitime başlamadan önce kendi inanç ve anlayışlarına yönelik olarak yapılması gereken beş öneri sunmuştur. Bu öneriler;

- 1- Öğretmenlerin kendi sosyal kimlikleri (cinsiyet, ırk, etnik köken, ekonomik sınıf, aile yapısı, dini inanış, engelliler) ve kültürel bağlamları hakkında farkındalığını artırması,
- 2- Farklılıklar, insan çeşitliliği çerçevesinde hoşlandığı ya da hoşlanmadığı fikirler hakkında öğrendiklerini incelemesi,
- 3- Kalıp yargılar (ırkçılık, cinsiyetçilik, sınıfçılık,), edindikleri stereotipler veya ön yargılar açısından avantajlı ya da dezavantajlı oldukları durumları tanımlaması,
- 4- Sosyal adalet aktivizmi hakkındaki fikirlerini, duygularını ve deneyimlerini keşfetmesi,
- 5- Tüm bu hedefler hakkında okuldaki diğer öğretmenler ve ailelerle diyalogda bulunması şeklindedir (Derman-Sparks & Olsen-Edward, 2012).

Ayrımcılık karşıtı bir erken çocukluk eğitimcisi olmak, ayrımcılığın çocukların yaşamlarında ve deneyimlerindeki etkisine dair derin bir anlayış gerektirir (Spencer, 2022). Öğretmenlerin ayrımcılık ve ön yargılara yönelik inançları, çocuklara ilişkin algılama, yargılama ve davranış biçimleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Robbins, 2013). Bu anlamda erken çocukluk eğitimcilerine ayrımcılık karşıtı eğitim uygulamaları için rehber niteliğinde ön yargı karşıtı dört hedef önerilmiştir:

- 1- Bir birey ve birden fazla kültürel grubun üyesi olarak bilgili ve kendine güvenen bir kimlik inşasını desteklemek,
- 2- Farklı geçmişlere sahip insanlarla rahat ve empatik etkileşimler konusunda çocukları cesaretlendirmek,
- 3- Her çocuğun ön yargı ve adaletsizlik hakkındaki eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmek;
- 4- Her çocuğun ön yargı ve adaletsizlik karşısında kendisi ve başkaları için ayağa kalkma becerisini geliştirmek (Coppie, 2003; Wolpert, 2002; York, 2016).

Kültürel olarak duyarlı ve ön yargı karşıtı öğretmenlerin; çocuklardaki farklılıklara ilişkin farkındalığı artırmaları, baskın kültürün çocukları için diğerlerinden üstün hissetme ihtiyacı duymadan kendilerine yönelik olumlu kimlikler geliştirmeleri üzerinde etkileri büyüktür (Derman-Sparks & Ramsey, 2006). Baskın olmayan kültür üyeleri için ise; hem kendi kültürlerine hem de bulundukları topluma uyum sağlamaları, kendi kültürleri ile egemen kültür arasındaki farklılıklardan doğabilecek problemleri çözme ve adaletsizlik karşısında kendilerini savunma becerilerini geliştirmeleri yine öğretmenlerin olumlu ve bilinçli uygulamalarına bağlıdır (Gonzalez-Mena, 2007). Nitekim, çocukların sosyal bağlamda karşılaştığı pek çok olumsuz ve dışlayıcı davranışın altında sosyal farklılıklar ve ön yargı yatmaktadır (Scharf, 2018).

Ayrımcılık karşıtı eğitim kapsamında öncelikle kendi ön yargıları, kimlikleri ve kültürel inançları hakkında güçlü bir anlayış geliştirmesi gereken öğretmenler (Barrera & Corso, 2002; Sanchez, 1995) sabırlı, meraklı, istekli ve aktivist bir kişiliğe sahip olmalı (Agarwal-Rangnath, 2021) ayrıca çocukları farklı grubun bir parçası oldukları kadar birey olarak da görmelidir (Nieto & Bode, 2013). Öğretmenlerin sosyal adalet odaklı eğitim vizyonlarının uygulamaya nasıl dönüştürüldüğü ve çocukların kültürel geçmişleri hakkında bilgi edinme durumları programdaki çeşitli etkinlikler ve pedagojik vurgularda kendini gösterir (Pang, Alvarado, Preciado & Schleicher, 2021; Sleeter, 2011). Bu nedenle öğretmenler, çocukların

yaşamlarına ve kimliklerine değer verdiklerini onların yaşanmış deneyimlerine etkinliklerinde yer vermek (Camangian, 2010), kültürel ve sosyal kimliklerini yansıtan materyalleri eğitim ortamında kullanmak (Chen vd., 2009) gibi çeşitli şekillerde göstermelidir (Scharf, 2018). Çocukların önceki bilgilerinden yararlanarak ve çocukları dünyadaki çeşitliliğe ilişkin bilgileri öğrenebilecekleri bir araç olarak görmeli, ayrımcılık karşıtı eğitim için çocukların kültürlerinden yararlanmanın yollarını bilmelidir (Chen vd., 2009).

Öğretmenler çeşitlilik, eşitlik ve adalet ile ilgili konuları eğitim etkinliklerine nasıl dahil edeceğini, ön yargıya karşıtı etkinlikleri nasıl planlayacağını ve sınıfta olası ayrımcılık ve dışlanma olaylarına karşı nasıl tepki vereceği konusunda önceden planlamalar yapmalıdır (York, 2016). Bu konuda çocukların kimlik ve tutumlarının gelişimine dair bir anlayış kazanmak, eğitimcilerin bir ön yargı önleme programını uygulamaya başlamanın yollarından birisidir. Öğretmenler, çocukların kendilerini ve başkalarını kabul etmelerine yardımcı olan gelişimsel olarak uygun ortamlar ve faaliyetler sağlayabilir (Gaias vd., 2021).

Öğretmenler çocukların bireysel ve kültürel temelli öğrenme stillerini bilerek; farklı öğrenme stillerine sahip çocuklar için uyarlamalar yapmalı, görsel ve işitsel olmak üzere çok çeşitli öğretim yöntem ve teknikleriyle öğretimi farklılaştırmalı, tüm çocukları birbiriyle iletişimini güçlendirerek iş birliğini teşvik etmelidir (Chen vd., 2009).

Öğretmenler, çocuklarla iletişimde basmakalıp olmayan, onların farklı deneyimlerine ve bakış açılarına saygılı ve kapsayıcı bir dil kullanmalıdır. Cinsiyet, ırk, kültür ve engellilik bakımından çeşitliliği yansıtan ve kendi içinde ayrımcılık karşıtı mesajlar içeren vurgular yapmalıdır (Gaias vd., 2021). Kapsayıcı bir dil kullanımı yoluyla öğretmen, eşitlik ve adalet konusunda aktarmış olduğu tutum ve inançları aracılığıyla, ilgili ve saygılı bir eğitim ortamını modellemiş olur. Bunun yanında sınıfta varsa farklı dilde konuşan çocukların ana dilini de zaman zaman kullanarak, çocukların kendilerini değerli hissetmeleri ve kendilerine saygı duyulduğunu hissetmesine yardımcı olabilirler (Garcia, 2003).

Ayrıca çocuklara lakap takma, alay etme veya dışlanma durumlarıyla ilgili duygularını incelemeleri için zemin oluşturmalıdır. Bu kapsamda küçük ve büyük grup etkinlikleri yoluyla, kendileri ve başkalarına yapılan haksızlıklara karşı harekete geçmek için nasıl davranacaklarını deneyimleyerek empati becerilerini geliştirme fırsatı sunmalıdır (York, 2016).

Çocukları kendi çevreleri ve okullarından başlayarak toplumlarını inceleme ve değiştirme konusunda teşvik etmelidir (Nieto, 2000). Ayrımcılık karşıtı bir yaklaşımla çalışmak, öğretmenlerin eğitim ortamlarını düzenleme ve etkinliklere dahil etme gibi eğitsel içeriklerden daha ileri gitmelerini gerektirir. Ayrımcılık karşıtı felsefe öğretmenlerin aktivist bir bakış açısıyla sorgulamaya ve katılımın önündeki engelleri kaldırmaya yönelik planlamalar yapmasını gerektirir. Öğretmenlerin toplumdaki ön yargıyı aktif olarak ortaya çıkarıp incelemeye ve ayrımcılığın oluşmasına neden olan faktörleri ele almaya teşvik eder (Gunn, 2003).

Tüm bu pedagojik stratejiler sınıflarda adalet odaklı, ayrımcılık karşıtı bir eğitim için sağlam bir temel oluşturur. Bu şekilde öğretmenler sosyal adalet vizyonlarını uygulamalarına yansıtıkça, otantik, entelektüel ve insancıl adalet odaklı eğitim ortamları için alan oluşturulmuş olur (Agarwal-Rangnath, 2021).

Ön yargısız bir ayrımcılık karşıtı eğitim, eğitim ortamı ve çocuk arasındaki süregelen etkileşimlere, çocukların soru ve yorumları ve öğretmenlerin tasarladığı kasıtlı programdan gelen bire bir öğretilebilir anların öğretmenler tarafından kullanılmasına dayanır. Bu konuda *kısa ve uzun vadeli öğretim stratejileri* öğretmenler için rehber olma niteliği taşır. Bu stratejilere ilişkin üç adım aşağıda sunulmuştur (Derman-Sparks vd., 2015; Kuh vd., 2016; LeeKeenan & Allen, 2017).

1. Adım: Eğitim Ortamı Öğretmen, eğitim ortamını çocukların kendi sosyal kimlikleri ve insanlar arasındaki farklılıklar ve benzerlikler hakkında sorularını, fikirlerini ve tutumlarını yönlendirmek için çeşitli materyallerle planlar ve düzenler.

2. Adım: Kısa Vadeli Stratejiler Öğretmen, çocukların yorumlarına, sorularına ve birbirleriyle olan etkileşimlerine ön yargılar bağlamında olumlu yanıtlar vermelidir. Çocukların duygu ve düşüncelerine ilişkin daha fazla bilgi edinmek için sorularını çocuklara geri yansıtarak başlayabilir. Daha sonra çocuğun gelişim düzeyine uygun olarak ayrımcılığa yönelik basit ve doğru bilgiler verebilir. Çeşitli ten rengi, cinsiyet ve aile yapıları hakkında konuşmaları rehberlik için çeşitlilik içeren çocuk kitaplarını, materyalleri, fotoğrafları ve posterleri proaktif olarak kullanabilir. Ayrıca çocukların kimlik, çeşitlilik ve adalet hakkındaki bilgi edinme durumlarını doğru yönlendirebilmek için kendisini geliştirmesi önemlidir.

3. Adım: Uzun Vadeli Stratejiler Öğretmen, çocukların düşünme ve hissetmelerini ilerletmek ve yanlış algılamalara ve klişeleştirmeye karşı doğru bilgiler sağlamak için çoklu öğrenme

fırsatlarıyla birlikte daha uzun ve derinlemesine bir müfredat planlar. Öğretmen, çocukların kimlik gelişim aşamalarını ve topladığı belgelenmiş verileri göz önünde bulundurarak çocuklarla birlikte keşfetmek için belirli bir konu seçer. Konu, öğretmenin çocukların hayatlarındaki ön yargı karşıtı konulara ilişkin bilgisinden kaynaklanabilir (LeeKeenan & Nimmo, 2016). Planlamaya başlamak için, öğretmen önce çocukların seçilen konu hakkındaki düşünceleri hakkında daha fazla bilgi edinir. Daha sonra çocukların düşünceleri, hisleri, ihtiyaçları, ön yargılara ilişkin kavram yanlışlarını belirlemeli ve ona göre ayrımcılık karşıtı hedef ve ilkeler belirleyerek uygulamaya başlamalıdır. Bu konuda öğretmen çocukların ayrımcılık karşıtı sorunlarını mevcut eğitim uygulamalarına nasıl dahil edebileceğini de düşünmelidir. Öğretmenlerin, çocuklarla birlikte keşsettikleri konuya ilişkin tutumları ve deneyimleri hakkında öz-yansıtma yapmaları ve dolayısıyla kendi bilgilerini güçlendirmeleri çok önemlidir. Aynı şekilde, çocukların belirli bir konuya olan ilgileri hakkında aileleri nasıl bilgilendirecekleri ve ailelerle çalışmanın yollarını planlamalıdır. Böylelikle, herhangi bir belirli ön yargı karşıtı konuyu araştıran faaliyetler, başka konuların öğretilmesine zemin hazırlar ve ayrımcılık karşıtı eğitim uygulamaları planlama döngüsü yeniden başlar. Aşağıdaki şekilde bu dinamik konsepti gösteren diyagram gösterilmiştir (LeeKenan & Allen, 2017).



Şekil 3. Ayrımcılık karşıtı eğitim programı stratejileri planlama döngüsü “LeeKeenan, D., & Nimmo, J. (2016). Anti-bias Education in Challenging Times. *Exchange*, 232, 66–69.”

”

Sonuç olarak ayrımcılık karşıtı eğitim programında öğretmenin yukarıda açıklanan önemli rolü göz önünde bulundurulduğunda belirtilen tüm stratejileri, yöntem ve yönergeleri doğru bir biçimde uygulamayabilmesi için rehberliğe ihtiyacı vardır. Öğretmenlerin kendilerini çocuklara ön yargı karşıtı konuları öğretmeye hazır ve bu konuda yeterli hissetmeleri çok önemlidir. Dolayısıyla, ayrımcılık karşıtı eğitim programı kapsamında verilecek öğretmen eğitimleri, öğretmenlerin öz yeterlik ve inançlarını olumlu yönde geliştirmesini sağlar. Nitekim yapılan araştırmalarda birçok öğretmenin çok kültürlü eğitim ortamlarında farklı çocuklarla çalışmak için gerekli eğitimsel stratejiler ve ön yargı karşıtı programı uygulama noktasında kendilerini yetersiz hissettikleri sonucu ortaya çıkmıştır (Aguado, Ballesteros & Malik, 2003; Au & Blake, 2003; Robbins, 2013). Yine araştırmalar öğretmenlerin ayrımcılık karşıtı uygulamalarını oluştururken çocuklar arasındaki çeşitli sosyal kimlikleri kaynaştırma noktasında eksik kaldığını ortaya çıkarmıştır (Chen vd., 2009; Derman-Sparks vd., 2015 ; Vera vd., 2016). Bununla birlikte, erken çocukluk eğitimcilerinin benimsediği eğitim yaklaşımları; ırk, insan farklılığı ve kimlik konularını doğrudan ele alma ve ön yargıları ortadan kaldırma bakımından çeşitli farklılıklar gösterdiği bilinmektedir (Gaias vd., 2021). Ayrıca ön yargı karşıtı konuları öğretme becerilerine olan güvenleri, kendi farkındalıklarından, kültürel ve ırksal kimliklerinden ve deneyimlerinden etkilenebilir (Kimura vd., 2022).

Derman-Sparks vd. (2015) ise işbirlikçi bir ayrımcılık karşıtı programda, öğretmen eğitiminin öğretmenleri teşvik etme ve programa ilişkin bilgi ve becerilerini artırma konusunda oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde öğretmenlerin ırksal ve kültürel ön yargılarını azaltmaya odaklanan yeni ayrımcılık karşıtı eğitimler ve müdahaleler, sınıf süreçlerinde eşitsizlikleri azaltma konusunda umut vaat etmektedir. Bu müdahalelerin çoğu, öğretmenlere, ön yargıların çocukların gelişimleri üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için somut stratejiler sunar (Gaias vd., 2021).

Banks (2002), çocuklara yönelik çok kültürlü eğitim programları tasarlamak ve yürütmek için onları bilgi, beceri ve deneyimle donatmanın yanı sıra, öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlerin kendi kültürel varsayımlarını, tutumlarını, paradigmalarını ve değerlerini incelemelerine ve yansıtmalarına destek olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda eğitimci ve ailelerin kendi ön yargılarıyla yüzleşmesinin yanında aynı zamanda çocukların kültürlerini ve ihtiyaçlarını öğrenmeleri gerektiği düşüncesinden hareketle ayrımcılık karşıtı eğitimin öğretmen yetiştirme programlarına da entegre edilmesi gerektiği düşünülmektedir (Corson 1998; Lin vd., 2008; Nganga, 2015).

2.3.5. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programında Aile Katılımı

Ayrımcılık karşıtı yaklaşım sadece çocuklar için değil ebeveynleri de hedef alan bir yaklaşımdır. Çünkü yukarıda da belirtildiği gibi çocuktaki ön yargılar ilk kez aile ortamında oluşur. Alan yazındaki araştırmalara bakıldığında da, çocukların ve ebeveynlerin ön yargılarının bağlantılı olduğu görülmüştür (Costello & Hodson, 2014; Jugert, Eckstein, Beelmann & Noack 2016; Skinner & Meltzoff, 2019). İşte bu yüzden uygulanacak bir ayrımcılık karşıtı eğitim programına ebeveynleri dahil etmek her açıdan oldukça önemlidir. Çünkü bu sayede ebeveynler de kendi sosyal kimliklerini cinsiyet, ırk, etnik köken, ekonomik sınıf, aile yapısı yönleriyle inceleme fırsatı bulacak, farklılıklar konusundaki fikirlerini ve oluşturdukları ön yargıları gözden geçirecek, sosyal adalet aktivizmine ilişkin deneyimlerini keşfedecektir (Derman-Sparks & Olsen-Edwards, 2012).

Bu açıdan etkili bir ayrımcılık karşıtı eğitim de aileler ile güçlü bağlar kurulması oldukça önemlidir (You, 2000). Nitekim ayrımcılık karşıtı eğitim uygulamalarının başarısı bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak çocukların aileleri ve kültürel geçmişlerinin programa etkin bir biçimde entegre edilmesine bağlıdır (Derman Sparks & Olsen-Edwards, 2012; Robbins, 2013). Bu bağlamda erken çocukluk eğitiminde ayrımcılık karşıtı eğitim kritik bir alan olan aile ve toplumla ilişkisine odaklanmalıdır. Öğretmenler ailelerle iletişimlerine özen göstermeli ve ebeveynlerin görüşlerine saygılı olmalıdır (Gonzalez-Mena, 2019). Bu nedenle, öğretmenlerin aileleri çocukları hakkında önemli bilgi kaynakları olarak görmesi, onları programa aktif olarak katılmaya teşvik etmesi ve ortaya çıkabilecek sorunların çözümünde ailelerden destek alması çok önemlidir (York, 2016).

Aileler çok çeşitli farklı özelliklere sahip olmalarına rağmen tüm ebeveynler çocukların ilk öğretmenleri olma rolünü üstlenirler. Ebeveynler bu yönüyle etkin bir eğitim programı uygulanması noktasında erken çocukluk eğitimcilerinin mükemmel iş birlikçileridir (Lin vd., 2008).

Ailelerin okuldaki ön yargı karşıtı etkinlikler noktasında bilgilendirilmeleri için çeşitli yollar planlanmalı, eğitim sürecini yansıtan çeşitli fotoğraflar, haber bültenleri, aile toplantıları ve konferanslar gibi aile katılım etkinlikleri yoluyla çocukların ayrımcılık karşıtı duruş sürecine ilişkin durumları paylaşılmalıdır (LeeKeenan & Allen, 2017). Bu çerçevede ebeveynlerin sınıf içi uygulamalara katılmaları sağlanmalıdır. Ebeveynlere çocuklarının nasıl bir kültürel ve etnik kimlik oluşturdukları hakkında fikir verilmelidir. Ailelerin taleplerine saygılı ve adil bir şekilde yanıt verilmelidir (Derman-Sparks & ABC Task Force, 1989; Chen vd., 2009).

Bunun yanında okulda ebeveynlere ayrımcılık karşıtı eğitim etkinliklerine ilişkin görüşlerini paylaşabilecekleri bir alan oluşturularak çocuklarla yapılacak çalışmaların planlanması ve yürütülmesinde katkı sunmaları beklenebilir (Derman-Sparks & ABC Task Force, 1989). Bu doğrultuda bir aylık eğitim planı hazırlanabilir. Yaşanılan toplumun resmi dilini bilmeyen ebeveynler için hem toplantılarda hem de gönderilen haber mektuplarının çevirileri sağlanabilir (Chen vd., 2009). Ön yargıları azaltan ayrımcılık karşıtı programın çocuklar için yararlarına ilişkin bilgilendirilmeleri ve okulda yapılan çeşitli çalışmalardan, sınıfta kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinden haberdar edilmeleri için veli toplantıları düzenlenebilir (Ramsey, 2018). Bu toplantılarda ayrımcılık karşıtı eğitimin felsefesine ilişkin bilgilendirmeler yapılarak ebeveynlerin de kendi ön yargılarını gözden geçirmeleri sağlanabilir. Ebeveynlerin kendi sosyal ve kültürel özelliklerini açıklamasına izin verilerek programa yönelik olumlu bir anlayış geliştirmeleri desteklenmelidir. Öğretmen ve ebeveynler arasında açık iletişimi teşvik edilerek proaktif bir iş birliği sağlanmalıdır. Bu sayede ebeveynlerin görüşlerinin önemli olduğunu hissetmeleriyle birlikte çocuklarının eğitimi için daha fazla ilgili ve destekleyici olması sağlanır (Barta & Winn, 1996).

2.3.6. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programında Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi

Erken çocukluk eğitim ortamları çocuklarla kendi kimlikleri hakkında konuşmaya başlamak ve kültürler arası nasıl etkileşim kuracaklarını öğrenmeye başlamak için ideal bir ortamdır (Derman-Sparks & Olsen-Edwards, 2012). Farklı kültürleri eğitim ortamında görünür kılan uygulamalar aynı zamanda daha adil ve eşit bir eğitim deneyimini de beraberinde getirir (Scharf, 2018). Bu nedenle ayrımcılık karşıtı eğitim programının temel amaçları doğrultusunda çizilen çerçevede eğitim ortamlarının düzenlenmesi, materyallerin seçimi, kullanımı ve bunların çocuklarla ilişkileri olmalıdır (Derman-Sparks & ABC Task Force, 1989).

Ön yargı karşıtı eğitimi destekleyen okul öncesi eğitim ortamları eşitlik ve adalet kavramlarına öncelik verecek şekilde gelişimsel olarak uygun, kültürel olarak ilgili ve dilsel olarak destekleyici olmalıdır (Souto-Manning vd., 2019). Ayrımcılık karşıtı eğitim programının özellikleri dikkate alınarak düzenlenen bir eğitim ortamı çeşitlilik ve adalet hedeflerini kapsar nitelikte olmalıdır. Çünkü çeşitliliği yansıtan fotoğraf ve görüntüler, çocukların ön yargı karşıtı değerlerine ilişkin bilinç düzeyindeki ve bilinç altındaki anlayışlarını etkiler (Scharf, 2018).

Ön yargılar ve ayrımcılıkla mücadele kapsamında, çocukların kendilerinin ve başkalarının kimliklerine ilişkin olumlu bir anlayış geliştirmeleri önemlidir. Bu nedenle sınıf ortamı, öncelikle çocukların kültürel geçmişlerini anlamlı bir şekilde yansıtmalıdır (Gaias vd., 2021). Kültürel geçmişe ek olarak çocukların aile yapılarını ve diğer farklı aile tiplerini, fiziksel görünümelerini, sosyal yaşamlarını temsil eden materyaller kullanılmalıdır (Chen, vd., 2009). Çocukların geçmişlerinin yanında eğitim ortamı toplumdaki çeşitliliği yansıtan ve sergileyen çok kültürlü görüntülerle düzenlenmelidir. Ayrıca kullanılan materyaller; çocuklar arasındaki iş birliği ve iletişimi destekleyici olmalıdır (Scharf, 2018).

Ayrıca eğitim ortamı aracılığıyla ayrımcılığa açıkça ve proaktif olarak karşı koyan mesajlar hem sözlü hem de görsel olarak iletilmelidir. Faaliyetler, etkileşimler ve politikalar, çocukların dünyayı ve içindeki yerlerini anlamalarına dayalı olarak karar verme sürecine katılmalarına izin verir (Gaias vd., 2021).

Erken çocukluk döneminde ayrımcılık karşıtı eğitim üzerine yapılan araştırmaların çoğu, eğitimcilerin eğitimini dönüştürmeye odaklanmıştır (Kidd, Sánchez & Thorp, 2008; Souto-Manning vd., 2019). Bunun yanında bazı araştırmalar da ayrımcılık karşıtı yaklaşımın okul öncesi eğitim ortamlarındaki yansımaları ele alınmıştır (Gaias vd., 2018; Sanders & Downer, 2012). Buna göre kültürel çeşitlilik ve farklılıkları ortaya koyan çok kültürlü sınıf materyallerinin kullanılması veya farklı sosyal ve kültürel geçmişlere sahip bireylerin eğitim ortamında temsil edilmesinin çocukların ön yargılarını azaltmada önemli ölçüde etkili olduğu görülmüştür (Gaias vd., 2021).

Bu doğrultuda sınıfta yapılabilecek bazı düzenlemeler ile eğitim ortamı tüm çocuklar için farklılıkları destekleyici hale getirilebilir. Örneğin; Çocukların, ailesinin ve çocukların içinde bulunduğu fotoğrafları, aile ve sosyal yaşamlarından kesitler sınıfın ilgili bir bölümünde ya da etkinliklerin içinde sergilenebilir. Bu şekilde çocukların kendileri ve başkaları ile ilgilenmesi, resimler üzerinde farklılıklar çerçevesinde düşünceleri sağlanabilir. Sınıfta bulunan çocukların konuştukları farklı diller varsa o diller renkli ve kalın yazılarla sınıf içinde görünür hale getirebilir (Derman Sparks & ABC Task Force, 1989). Sınıfta o kültüre ait çocuklar olmasa da farklı kültürleri ve grupları temsil eden resimler de eğitim ortamında sergilenebilir. Çeşitli ırk gruplarını, aileleri, meslekleri tasvir eden bulmacalar, yap-bozlar, kutu oyunları bulundurulabilir. Kitap merkezine içeriğinde farklılıkları temel alan ön yargı karşıtı hikâye kitapları konulabilir (Tift, 2017). Bunun dışında farklı cinsiyetlere ait kalıp yargıların dışına çıkılan erkek ve kadın resimleri, yaşlı-genç insanlar, engelli bireyler, farklı aile tipleri gibi çok çeşitli farklılıkları yansıtacak

fotoğraflar, kimlikli bebekler gibi farklı materyaller konularak farklılıklar görünür ve yaşanabilir kılınabilir (Derman Sparks & ABC Task Force, 1989).

2.4. Çocuklarda Farklılıklara Saygı Becerilerinin Gelişimi

Günümüzde küresel ve giderek artan bir çeşitliliğe sahip toplumunda eğitim kurumlarında da olumlu bir iklim ve saygılı bir kültür oluşturmak, kritik bir öneme sahiptir (Dessel, 2010). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nde de karşılıklı saygıya dayalı destekleyici ve güvenli bir ortamda çocukların duygu ve düşüncelerinin dikkate alınması ve onurlarına saygı duyulması gerektiği vurgulamaktadır (UNICEF, 2005). Nitekim çocukluk, artık tek tip bir ailede büyümenin evrensel bir deneyimi olarak değil (Yelland, Lee, O'Rourke & Harrison, 2008); farklı aile tiplerinin üyeleri, yerel dünyalarının vatandaşları olarak algılanmasıyla ilişkilendirilmektedir (Bouillet & Miskeljin, 2018).

Cinsiyet, yaş, etnik köken (ırk), aile yapısı, farklı sosyo-ekonomik gruplara ait olma gibi demografik özelliklerin yanı sıra deneyim, ilgi alanları gibi bireylerin pek çok yönden çeşitliliğini içeren farklılıkların, insanların ve bakış açılarının tanınması, farklılıklara saygı gösterilmesi ve takdir edilmesi, kaliteli, kapsayıcı ve demokratik bir okul öncesi eğitim programında çocuklara yönelik hizmetler kapsamında ele alınması gereken temel değerlerdir (Moss, 2012). Bu açıdan okul öncesi eğitim için kalite standartları bağlamında, farklılıkların saygı görmesi ve takdir edilmesi, tüm çocukların refahını ve öğrenme sürecine dahil edilmesinin ön koşulu olarak kabul edilir (Vandenbroeck, 2012).

Çocuklarda farklılıklara saygı becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar, erken yaşlarda farklılıkların tanınmasının uzun vadeli ve sürdürülebilir barış ortamı inşa etmek için temel bir gereklilik olduğu inancına dayanmaktadır (Bouillet & Miskeljin, 2018). Erken çocukluk döneminde modern toplumlarda teşvik edilen ve eğitiminin bir parçası olan farklılıklara saygı duyma ihtiyacının artması, çocuğun potansiyelleri açısından zengin ve yetişkinler ve akranlarıyla olumlu ilişkilere sahip yetkin bir kişi olarak değer görmesine dayanmaktadır (Malaguzzi, 1993). Eğitimde farklılıklara saygı, çocukların başkalarının ihtiyaçları konusunda farkındalıklarını, başkalarını kabul etmelerini ve onlarla iç içe olmanın önemini anlamalarını sağlamakla gerçekleşir. İnsanların kimlik, kültür, yetenek ve diğer özelliklerinin farklılığından bağımsız olarak eşitliğe ulaşma haklarının kabulüne dayalı, çocukları kendileri ve başkalarının hakları konusunda bilinçlendirme, sorumluluklarını

bilme konusunda yönlendirmeye dayalı bir eğitim yaklaşımının oluşturulmasını içerir. (Robinson & Jones-Díaz, 2006).

Connolly, Smith ve Kelly (2002) üç yaşındaki çocukların %5'inin kendi kimliklerinin farkında olduğunu, aynı yaştaki çocukların %1'inin ise diğer kimliklere karşı dışlayıcı tutumlar sergilediğini; dört yaşındaki çocukların %7'sinin kendi kimliğinin farkında olduğunu, %3'ünün dışlayıcı tavırlar sergilediğini; beş yaşındaki çocukların kendi kimliğinin farkında olanların oranı %13, dışlayıcı tutum geliştirenlerin oranı ise %7 olduğunu; altı yaşındaki çocukların %34'ünün kendi kimliklerinin farkındayken, %15'inin dışlayıcı tutumlar gösterdiğini ifade etmiştir (Connolly, Smith ve Kelly, 2002). Bu sonuçlar erken çocukluk eğitim programlarına farklılıklara saygı becerilerini dahil etmenin oldukça önemli olduğu gerçeğini ortaya koymuştur. Bu konuda bazı araştırmalar erken çocukluk döneminin farklılıklara ve farklı olanlara karşı kabul edilebilir veya kabul edilemez tutumlar geliştirmek için uygun olduğunu doğrulamaktadır (Abourd, 2003; Nesdale & Flessner, 2001). Bu nedenle, üç yaşından itibaren çocuklar arasında ırksal çeşitlilik, engellilik, sosyo- ekonomik ve diğer farklılıklara ilişkin anlayışların gelişmesinin yanı sıra istenmeyen dışlayıcı tavır ve tutumların, basma kalıp cinsiyet tutum ve davranışlarının ve sosyal gruplaşmanın geliştiği söylenebilir (Bouillet & Miskeljin, 2018).

Farklılıklar bir değer ve önemli bir pedagojik kaynak olarak kabul edildiği farklılıklara saygıya dayalı bir eğitim programı, kapsayıcı bir eğitim paradigmasını teşvik etmekle beraber tüm çocukların refahına katkıda bulunur. Farklılıklara saygı kavramı hem çocuklar hem de yetişkinler için güçlendirme, eşitlik, kabul, anlayış ve karşılıklı saygıyı içermektedir. Bir topluluğun tüm üyelerinin bireysel, aile, kişisel, kültürel, dilsel kimliğine saygı gösterilmesini ve bunların geliştirilmesini ifade eder (Bouillet & Miskeljin, 2018). Bu şekilde bir program eğitim kurumlarında gerçekleşen tüm faaliyetlerin temeline adaletin entegre edilmesi anlamına gelen sosyal adalet eğitimini de içerir (Brajković & Milinović, 2015). Bunun yanında, farklılıklara saygı eğitimleri yapısal eşitsizliklere ve dışlanma gibi uzun vadeli olumsuz etkilerin önüne geçmeyi hedefler (Bassok, Finch, Reardon ve Waldfogel, 2016; Murray, 2012).

Farklılıklara saygı eğitiminin temelleri Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne (1989), Bronfenbrenner'ın ekolojik sistemler kuramına (Bronfenbrenner, 1979) ve Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramına (Vygotsky, 1978) dayanmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki çocukların yaşamlarının yasal, kültürel ve sosyo-ekonomik boyutları dikkate alınarak, farklılıklara saygı becerilerinin geliştirilmesi için çok boyutlu,

ekolojik bir bakış açısı inşa edilmiştir. Bu doğrultuda; kimlik ve aidiyet; duygular ve ifadeler; başkalarının farkında olmak; farklılıklara saygı; kendini ifade etme ve kendini gerçekleştirme ve farklılıkları kabul etme; tüm çocuklara saygı ve katılım; aile ve toplum faktörleri çerçevesinde şekillendirilmiştir (Bouillet & Miskeljin, 2018). Bu anlamda çocuklardaki öz-düzenleme becerilerinin daha fazla teşvik edilmesi ve her çocuğun insanların benzerlikleri, farklılıkları ve eşitliklerine ilişkin farkındalığının artarak kabulünün devamını sağlamak da bu tür uygulamaların önemli bir parçası olmuştur (Tift, 2017).

2.5. Çocuklarda Empati Becerilerinin Gelişimi

Empati, başka bir kişinin duygusal deneyimini hissetme veya hayal etme yeteneği olarak tanımlanabilir (McDonald ve Messinger, 2011). Empati, bireyin duygusal durumlarını doğrudan gözlemleyerek veya hayal ederek, bir bireyin başkalarının duygularına, bedenlerine ve zihinlerine katılmasını, anlamasını ve bunlara uyum sağlamasını sağlayan bir dizi süreç olarak oluşur (Hollan, 2012; Preston & Hofelich, 2012). Empati becerisi ise bireyin başkalarına karşı davranışını ve sosyal ilişkilerin kalitesini etkileyen, sosyal ve duygusal gelişimin önemli bir parçasıdır (McDonald & Messinger, 2011).

İlk çocukluk döneminde, çocukların başkalarının üzüntülerine tepkisi genellikle erken gelişmiş sosyal davranışlara doğru ilerleyen başkalarına yönelik empatik bir tepkiye dönüşür (Zahn-Waxler & Van Hulle, 2012; Bandon, & Scrimgeour, 2015).

Empati, duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerden oluşan çok yönlü bir yapıdır (Geangu, 2015; Telle & Pfister, 2016). Duygusal bileşen, başkalarının duygusal deneyimlerini hissetme, paylaşma ve bunlara yanıt verme yeteneği olarak tanımlanan *empatik ilgiyi* ifade eder. Bilişsel bileşen, zihinsel durumlar ve bakış açılarını anlama durumlarını içeren *perspektif alma* yeteneklerinden oluşur (Lonigro, Laghi, Baiocco & Baumgartner, 2014). Zihin kuramıyla da ilişkilendirilen bilişsel empati, bir başkasının deneyimini doğru bir şekilde hayal etme yeteneğidir. Çocuklardaki bilişsel empati becerileri özellikle erken çocukluk döneminde gelişim göstermektedir. Bunun nedeni çocukların artan dil kapasitelerinin ve becerilerinin empatik yansıtmayı kolaylaştırmasıdır. Bir çocuk arkadaşının ağladığını gördüğünde, duygusal empati çocuğu yardım etmeye motive edebilir, ancak bilişsel empati ise diğer çocuğun üzgün olduğu ve teselli edilmesi gerekebileceğini de düşündürebilir (McDonald & Messinger, 2011).

Davranışsal veya dışsal bileşen ise prososyal ve *toplum yanlısı davranışları* ifade eder (Bensalah, Caillies & Anduze, 2016).

Hoffman (2008), erken çocukluk döneminde ardışık ve aşamalı olarak gelişen üç empati düzeyi tanımlamıştır. İlk seviye duygusal bulaşma, çocuğun henüz kendisini ayrı bir varlık olarak algılayamadığı olgunlaşmamış bir benlik duygusundan dolayı başkalarının duygularına doğuştan gelen, otomatik olarak verdikleri tepkileri içerir. Seslendirmeler ve sözel olmayan jest ve mimikler (duruş, hareketler, yüz ifadesi vb.) aracılığıyla duyguların senkronize ifadelerinden oluşur. Yeni doğmuş bir bebeğin ağlamasının başka bir bebeğin ağlamasına neden olması gibi yaşamın ilk yılından itibaren gözlemlenebilecek tepkilerdir (Bischof-Köhler, 2012; Ornaghi, Conte & Grazzani, 2020; Roth-Hanania, Davidov & Zahn-Waxler, 2011).

İkinci empati düzeyi bebekler yaklaşık bir yaşına geldiklerinde gelişir ve başkalarının duygularına dikkat etme durumlarını ifade eder. Kendilerini ve başkalarını ayırt etme konusunda daha büyük bir yetenek kazanmış olan bu yaştaki çocuklar, belirli bir duygunun bir başkası tarafından deneyimlendiğini fark ederek ve benzer bir duyguyu kendileri deneyimleyerek başka bir kişinin duygularına dikkat edebilirler. Dolayısıyla bu yaşta çocuklar, başka bir kişi için endişe göstererek kendi duygularını düzenlemeye yönelik stratejiler benimsemeye başlarlar (Montroy, Bowles, Skibbe, McClellan & Morrison, 2016).

Son olarak üçüncü empati düzeyi, çocukların başkalarının zihinsel durumlarını ve duygularını daha iyi anlamalarının onları olumlu sosyal davranışlarda bulunma noktasında teşvik ettiği yaklaşık iki yaşında edinilir (Eisenberg, Eggum-Wilkens & Spinrad, 2015; Geangu, 2015). Bununla birlikte, yaşamın ikinci yılında kendi-başkaları algılarının farklılaşması, bakış açısı alma ve duygu düzenleme becerilerinin gelişmesiyle birlikte, kendilik kaygısından öteki için kaygı duyma yetisine doğru bir dönüşüm olduğu da görülmektedir (Knafo, Zahn-Waxler, Van Hulle, Robinson & Rhee, 2008)

Bu gelişimsel sıralama, empatinin çok küçük yaşlardan itibaren gözlemlenebilen bir beceri olduğunu göstermektedir. Bu konuda yapılan pek çok araştırma erken çocukluk döneminde çocukların empatiyle ilişkilendirilecek çeşitli davranışlar sergileyebildiklerini kanıtlamaktadır. Bununla beraber, çocukların empati becerileri, çocuğun sosyal duygusal gelişimi, sözel yeteneği ve ebeveyn yaklaşımları gibi birçok faktör tarafından şekillendirilmektedir (Ornaghi vd., 2020).

Empati becerisi gelişmiş çocuklar daha uyumlu, başkalarıyla olan ilişkilerinde anlayışlı olmakla beraber genel olarak sağlıklı sosyal ilişkiler kurarlar (McDonald & Messinger, 2011; Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007). Araştırmalarda empati düzeyi yüksek çocukların akranlarına göre daha işbirlikçi ve sosyal olarak yetkin davranışlarda bulunduklarını göstermektedir (Saliquist, Eisenberg, Spinrad, Eggum, & Gaertner, 2009; Zhou vd., 2002). Bunun yanında çocuklarda empati becerilerinin düşük olması ise olumsuz sosyal davranışlarla ve problemleri davranışlardan özellikle saldırganlıkla ilişkilendirilmektedir (Findlay, Girardi & Coplan, 2006; Strayer & Roberts, 2004).

2.6. Ayrımcılık Karşıtı Yaklaşımın Farklılıklara Saygı ve Empati Becerileri ile İlişkisi

Okul öncesi eğitim kurumlarında farklılıklara saygı becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar, kapsayıcı değerlerin ele alınmasına, çocukların sosyal ve duygusal yeterliliğinin geliştirilmesine ve sürdürülebilir kalkınmanın ön koşulu olarak sosyal adaletin desteklenmesine katkıda bulunur (Bouillet & Šarić, 2016). Bunun yanında çocuklar, engelli, etnik ve dini azınlık üyeleri, göçmen, yoksulluk koşullarında yaşayan ve sosyal dışlanma riski taşıyan diğer çocuk grupları gibi farklı gruplara mensup çocukların dahil edilmesini, takdir edilmesini ve kabul edilmesini öğrenirler (Bouillet & Miskeljin, 2018).

Çocukların ön yargılardan uzak, açık ve geniş bir dünya görüşü geliştirebilmeleri için, yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak eşitlik, adalet ve farklılıklara saygı becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir (Kavanagh, 2013). Bu açıdan erken çocukluk programlarının, çocukların kültürel kimliklerini destekleyecek, ana dilini destekleyecek, farklılıklara saygıyı teşvik edecek ve çocukların adaletsizliği fark etmelerine ve karşı durmalarına yardımcı olacak şekilde sosyal-duygusal gelişim akademik öğrenmeyle bütünleştirmesi gerekir (York, 2016). Nitekim alan yazında yapılan bazı araştırmalar da ayrımcılık karşıtı, çok kültürlü bir eğitim alan çocukların çeşitliliğe daha olumlu yaklaştığını ve farklılıklara karşı daha saygılı bir tutum içinde olduklarını göstermektedir (Cristol & Gimbert, 2008; Perkins & Mebert, 2005; Tift, 2017). Bouillet ve Miskeljin (2018) araştırmalarında geliştirdikleri ön yargı karşıtı eğitim modelinin uygulanmasının okul öncesi dönem çocukları ve ebeveynlerinin çeşitliliğe verilen önem ve farklılıklara saygı konusundaki anlayışlarını geliştirdiği görülmüştür. Bu açıdan ayrımcılık karşıtı eğitim ile farklılıklara saygı becerileri arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

Empati, başkalarının duygularını ve deneyimlerini anlama kapasitesini ifade eden ruhsal bir süreçtir. Bu anlamda empati ile ön yargılar arasında olumsuz bir ilişki olduğu söylenebilir. Empatik bireylerin, farklılıklarının farkında olması ve bunlara ön yargısız bir biçimde yaklaşması beklenir. Diğer taraftan empati becerisi düşük çocuklar daha fazla ön yargılı tutum ve davranışlar gösterme eğilimindedir. Empati becerisi düşük olan çocukların, insanlar arasındaki çeşitliliği ifade eden farklılıkları anlamak ve bu konudaki farkındalıklarını artırmak ve farklılıklara saygı becerilerini geliştirmek için ön yargı karşıtı eğitimler almaları önemlidir (Lindsey, King, Hebl & Levine., 2014).

Ayrımcılık karşıtı eğitim yoluyla, çocuklar hayatlarındaki sorunları ve eşitsizlikleri tespit eder, sorgular, farklı bakış açıları üzerinde düşünür ve eleştirel düşünürler; ön yargı ve ayrımcılığa aktif bir şekilde karşı koyma becerilerini geliştirirler (Derman-Sparks, 2015). Diğer taraftan empati becerilerini hedef alan aktiviteler yoluyla çocuklar farklılıkları olan kişilerin nasıl hissettiklerini anlar ve onlara karşı oluşturdukları ön yargıların doğruluğunu eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamaya başlarlar (Derman- Sparks & ABC Task Force, 1989).

Buradan hareketle çocuklara verilecek ayrımcılık karşıtı eğitimin çocukların kendilerine ilişkin olumlu bir kimlik algısı, öz saygı ve öz değer geliştirmeleri, farklılıklara saygılı olmaları, bu noktadaki duygularının farkında olarak empati becerilerini geliştirmeleri adaletsizliğe, ön yargılı tutumlara ve haksızlığa uğrayan bireylere ilişkin empati kurmaları ve kendisi ve başkalarının hakları için harekete geçmelerinin sağlanmasında önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir (Derman-Sparks & Olsen-Edwards 2012; Kuh vd., 2016).

2.7. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde ayrımcılık karşıtı eğitim, farklılıklara saygı ve empati becerileri ile ilgili alan yazında yer alan yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Ayrımcılık Karşıtı Eğitime İlişkin Yurt içinde Yapılan Araştırmalar

Pektaş'ın (2022) "*Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programının Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyi ve Benlik Algısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*" isimli araştırmasında 5-6 yaş grubunda bulunan çocuklar için geliştirilen öykü temelli ve aile katılımlı sosyal duygusal gelişim destek programının çocukların; farklılıklara

saygı becerileri ve benlik algısı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 14 deney, 12 kontrol grubunda olmak üzere 26 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Farklılıklara Saygı Ölçeği ve Demoulin Benlik Algısı Ölçeği'nden elde edilen veriler aracılığı ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın verilerinin analizinde Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan programın çocukların farklılıklara saygı becerileri ve benlik algısı düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu görülmüştür.

Aktaş (2020) tarafından yapılan *“Okul Öncesi Dönem Çocukların Benlik Algıları ve Farklılıklara Saygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”* isimli araştırma okul öncesi dönem çocuklarının benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin ve çeşitli demografik özelliklerin bunlar üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 5-6 yaş aralığında 395 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma verileri DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi, Farklılıklara Saygı Ölçeği ve demografik bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde, pearson korelasyon testi, ikili değişkenlerde bağımsız gruplar t testi ve üçlü değişkenlerde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Çocukların benlik algılarında cinsiyet, anne çalışma durumu, aile tipi ve doğum sırasına göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Çocukların farklılıklara saygı düzeylerinde ise anne çalışma durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuş fakat cinsiyet, aile tipi ve doğum sırasına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Parsak ve Kuzucu (2020) tarafından gerçekleştirilen *“Ebeveyn Tutumları ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Saldırganlık arasındaki ilişkide Çocukların Empati ve Sosyal Becerilerinin Rolü”* isimli araştırma ebeveyn tutumları ve okul öncesi çocuklarda saldırganlık ilişkisini anlamak ve çocukların empati ve sosyal becerilerinin aracılık işlevine odaklanmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 4-6 yaşları arasında 104 kız ve 106 erkek olmak üzere toplam 210 okul öncesi çocuk ile bu çocukların anne, baba ve öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri “Çocuk Yetiştirme Anketi (ÇYA-TR)”, “Duygu Ayarlama Ölçeği (DAÖ)”, “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” ve “Ladd ve Proffitt Çocuk Davranış Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda olumlu ebeveyn tutumları ile

okul öncesi çocukların saldırgan davranışları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocukların empati ve sosyal beceri düzeylerinin ebeveyn tutumları ve saldırganlık arasındaki ilişkide önemli olduğu belirlenmiştir.

Özdemir, Gültekin-Akduman ve Gündüz (2019) tarafından gerçekleştirilen “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyleri ve Empatik Becerileri İlişkisi Üzerine Bir İnceleme” isimli araştırmalarında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyinin empatik becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitime devam eden 128 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği” ve “Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği (ÇİKEÖ)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyi ile empatik beceri düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Bu bulgu araştırmacılar tarafından çocuğun şiddet gördükçe duyarsızlaştığı ve bu duyarsızlaşmanın çocukların empatik becerilerini düşürdüğü şeklinde yorumlanmıştır.

Yıldız (2019) tarafından yapılan “Yaratıcı Drama Yöntemiyle Verilen Eğitimin 5-6 Yaş Çocukların Farklılıklara Saygı Kazanımına Etkisi” isimli araştırma yaratıcı drama yöntemi ile verilen farklılıklara saygı eğitiminin çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunda 5-6 yaş grubu 12 çocuk, kontrol grubunda ise aynı yaş grubundan 12 çocuk yer almıştır. Araştırmanın deney grubuna 12 oturumluk yaratıcı drama yöntemi ile farklılıklara saygı eğitimi verilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Farklılıklara Saygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama yöntemi ile verilen farklılıklara saygı eğitiminin çocukların farklılıklara saygı düzeyini artırmada olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Yüksek Usta (2019) Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı’nın 60-72 aylık çocukların duygusal zekâ ve farklılıklara saygı düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunda 20 çocuk, kontrol grubunda ise 20 çocuk olmak üzere toplam 40 çocuk yer almıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Farklılıklara Saygı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların duygusal zekâ, empati ve farklılıklara saygı puanlarının kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı düzeyde farklılık

gösterdiği ve programa katılan çocukların son testlerde de ön test puanlarına göre anlamlı derecede artış görüldüğü sonucu ortaya çıkmıştır.

Başal, Sarı, Çelik, Şeker ve Şahin (2018) tarafından gerçekleştirilen “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Farklılıklara Saygı Algılarının Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi” isimli araştırma anne eğitim düzeyinin okul öncesi dönem çocuklarının farklılıklara saygı algısı üzerinde anlamlı bir değişiklik oluşturup oluşturmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 5-6 yaş aralığında 84 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Farklılıklara Saygı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde frekans, yüzde ve ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anne eğitim düzeyinin okul öncesi dönem çocuklarının farklılıklara saygı algısı üzerinde anlamlı bir değişiklik oluşturmadığı belirlenmiştir.

Pekdoğan (2018) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklılıklara Saygı Eğitimi Konusundaki Görüşlerinin İncelenmesi” isimli araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüş ve önerilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden özel durum yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 13 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenleri farklılıklara saygı kapsamında çocuklara en fazla empati becerisi kazandırmayı amaçladıkları, okul öncesi eğitim programında farklılıklara saygı eğitimi kapsamında uygulamalar ve kazanım-gösterge örneklerine daha fazla yer verilmesi gerektiği, en çok drama ve oyun yöntemini kullandıklarını ve eğitim sürecinde çocuklara iyi model olmalarının gerektiği, aile katılım çalışmalarının önemli olduğu ve değerlendirme sürecinde eksiklikler olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Polat ve Özkabak-Yıldız (2018) tarafından yapılan “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programı’nın Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi” isimli araştırmanın amacı aile katımlı farklılıklara saygı programının çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisini incelemektir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunda 5-6 yaş grubu 12 çocuk, kontrol grubunda ise aynı yaş grubundan 11 çocuk yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Farklılıklara Saygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 5-6 yaş grubu çocuklar için geliştirilen Aile Katımlı

Farklılıklara Saygı Programının çocukların farklılıklara saygı düzeyini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Eren ve Erkan (2016) tarafından gerçekleştirilen “*Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Eğitimin Beş Yaş Çocuklarında Farklılıklara Saygı Kazanımına Etkisinin İncelenmesi*” isimli araştırma okul öncesi eğitime devam eden çocukların öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin çocukların farklılıklara saygı kazanımlarına etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu deney grubunda 52, kontrol grubunda 52 olmak üzere toplam 104 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Farklılıklara Saygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin çocukların farklılıklara saygı düzeyini artırmada etkili olduğu görülmüştür.

Üner (2011) tarafından yapılan “*36-72 aylık Çocuklara Okul Öncesi Eğitim Programındaki 36-72 Aylık Çocuklara Farklılıklara Saygı Eğitimi Kazandırmanın Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*” isimli araştırmanın amacı okul öncesi dönemde farklılıklara saygı eğitimini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek olarak belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırma 10 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitiminin çocuğun tüm gelişim alanlarına katkı sağladığı, ön yargıları yıktığı, empati, bilinçli bir farklılık algısı gibi becerilerin kazanımına yardımcı olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

2.7.2. Ayrımcılık Karşıtı Eğitime İlişkin Yurt dışında Yapılan Araştırmalar

Curenton vd. (2022) tarafından yapılan “*Anaokulunda Eşitlikçi Sosyokültürel Etkileşimler Olarak Tanımlanan Irkçılık Karşıtlığı: Sınıfın Irksal Yapısı Fark Yaratır*” isimli araştırmada adil sınıf ortamının çocukların becerileriyle ilişkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma 105 4-5 yaş arası çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların %43’ü siyahi, Latin, Asyalı veya diğer dışlanmış ırklardan oluşmuştur. Araştırmada veri toplamak için sınıf içi yapılandırılmış gözlemler, Akademik Derecelendirme Ölçeği (ARS) matematik alt ölçeği, Yürütücü İşlev Görev Testi (ThePencilTapping), çocukların sosyal beceri ve davranışlarını değerlendirmek için Öğretmen-Çocuk Derecelendirme Ölçeği

kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ırksal olarak dışlanmış çocukların olduğu sınıf ortamında öğretmenin eşitlikçi disiplin anlayışı ve bireyselleştirilmiş eğitim uygulamaları ile çocukların yönetici işlev becerileri kazanımları arasında ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları adil sınıf düzeninin, küçük çocukların erken dönem becerileri için önemli bir gösterge olabileceğini göstermektedir.

Nguyen (2022) tarafından yapılan “*Söyleyecek En Güzel Şeyler Çocuklara Aittir: Küçük Çocukların Ön yargı Karşıtı Resimli Kitaplarla Etkileşimi*” isimli araştırmada beyazların çoğunlukta olduğu bir anasınıfındaki öğretmenin ve çocukların ırkçılık, beyaz ayrıcalığı, cinsiyet normları, cinsiyetçilik ve homofobi gibi ayrımcılık karşıtı konuların eleştirel tartışmalarına nasıl dahil olduklarını incelemiştir. Ön yargı karşıtı resimli kitapların kullanıldığı etkileşimli sesli okumaların kullanılmasıyla gerçekleştirilen araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma amaçlı örnekleme yoluyla seçilen ve farklı etnik kökenlere sahip 21 çocuk ve bu çocukların öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde çocuklara öğretmenleri tarafından 8 hafta boyunca ön yargı karşıtı resimli kitaplar okunmuş ve üzerinde tartışılmıştır. Araştırma verileri çocukların okuma oturumları esnasında alınan ses kayıtları incelenerek ve analiz edilerek toplanmıştır. Araştırma sonucunda küçük çocukların ırk ve cinsiyet ön yargılarına sahip oldukları, okunan ön yargı karşıtı resimli kitapların çocukları derinlemesine etkileşimlere teşvik ettiği, çocuklarda, öğretmende ve sınıf ikliminde olumlu değişiklikler sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sürecinin öğretmenin sınıfında ayrımcılık karşıtı eğitimi benimsemeye ve öncelik vermeye başlaması için çok önemli bir ilk adım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rizzo, Green, Dunham, Bruneau ve Rhodes (2022) tarafından yapılan “*Sosyal Normlar ve Irksal Eşitsizlikler Hakkındaki İnançlar, Irksal Ön yargının Erken Gelişimindeki Varyasyon Tahminleri*” isimli araştırmada çocukların farklı ırklar arası arkadaşlıklar hakkındaki normatif inançları ve ırksal ön yargının ortaya çıkmasının altında yatan gelişimsel mekanizmalar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma 6 aylık, 3 aşamalı boylamsal bir çalışma olarak planlanmıştır. Araştırma 4 yaşında toplam 116 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde çocukların, ebeveynlerinin kiminle oynamak isteyeceği ve akranlarının kiminle oynamak isteyeceğine ilişkin değerlendirmeler de dahil olmak üzere sosyal normlar hakkındaki inançlarını değerlendiren iki ölçeği belirli periyotlarla tamamlamaları sağlanmıştır. Araştırma sonucunda 4 yaşındaki çocukların ebeveynlerinin ve akranlarının ırklar arası arkadaşlıklara değer vermediğine dair inançlarının zaman içinde artan ırksal ön yargıyı belirlediği görülmüştür. Ayrıca çocukların, ebeveynlerinin kiminle oynamalarını

istediğine dair inançları, zaman içinde siyahi çocuklarla oynama seçimlerini belirlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Spencer (2022) “*Erken Çocukluk Döneminde Irkçılık Karşıtı Öğretme ve Öğrenimi Geliştirmek İçin Çocuk Edebiyatını Kullanma*” isimli araştırmasında erken çocukluk sınıflarında ırkçılık karşıtı bir eğitim uygulamak için çocuk edebiyatının nasıl kullanılabileceğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 8 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bir yıl süreyle çeşitli çeşitlilik, eşitlik ve adaleti konu alan çocuk kitaplarının kullanımı ile bir öğretmenin gelişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenler belirlenen çok kültürlü kitapları sınıflarında çocuklarla paylaşımlarının ardından 1 yıl boyunca her ay yapılan 1,5 saatlik görüşmelerde kitapların sınıfta ve öğretmenlerde oluşturduğu etkileri paylaşmak üzere araştırmacıyla bir araya gelmiştir. Araştırma verileri öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kültürel ve ırksal öğeleri barındıran çocuk kitaplarını derinlemesine inceleme fırsatı bulmasıyla sosyal adalet noktasında eğitimci olarak kimlikleri üzerinde olumlu yansımaları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin ilgili içerikler sağlandığında eşitsizlik kalıplarını bozan bir ayrımcılık eğitimi uygulamalarında daha aktif olabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kok ve Yang’ın (2021) “*Çok Küçük Çocuklar için Oyuna Dayalı Ön yargı Karşıtı Bir Müfredatı 'Kapitone Etmek': Mozaik Yaklaşımı*” isimli araştırmalarında küçük çocukları oyun yoluyla ön yargı konusunda eğitmek için geliştirilen programın incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenen araştırmada araştırmaya 11 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma verileri fotoğraf ve çocuk resimleri gibi yaratıcı katılımcı araçlar, çocuklarla yapılan görüşmeler, gözlemler ve öğretmen günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sürecinde mozaik yaklaşımına dayalı hazırlanan ayrımcılık karşıtı oyun etkinlikleri dört hafta süresince çocuklara uygulanmıştır. Araştırma sonucunda oyunun ve mozaik yaklaşımın okul öncesi eğitim sınıflarında ayrımcılık karşıtı eğitimi teşvik etmek için kullanılabilir ve erişilebilir araçlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ornaghi vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen “*Yeni Yürümeye Başlayan Çocuklarda Empati: Duygu Düzenleme, Dil Yeteneği ve Annenin Duygu Sosyalleştirme Tarzının Rolü*” isimli araştırmada küçük çocukların empati becerisinin, erken çocukluk döneminde olumlu sosyal becerileri geliştirdiği bilinen bireysel ve ailesel faktörle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın katılımcılarını 320 yeni yürümeye başlayan çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmuştur. Araştırmada Yeni çocukların yeterliliklerini değerlendirmek için ebeveyn bildirim ölçümleri ve annenin duygu sosyalleştirme tarzını (koçluk ve uzaklaştırma) değerlendirmek için öz-bildirim anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları çocukların empatik tepkileri, pozitif duygu düzenleme, dil becerileri ve annelik duygu koçluğu tarzı ile sırasıyla pozitif ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu; duygu düzenleme ve annenin duygu koçluğu tarzının, çocukların yaşı ve dil becerisinin etkilerini kontrol ettikten sonra, yeni çocukların empatisindeki varyansı açıklamaya katkıda bulunduğunu; duygu düzenleme becerilerinin, annenin duygu koçluğu tarzı ile çocukların empatisi arasındaki ilişkiyi düzenlemediğini göstermiştir.

Farago (2017) tarafından yapılan “*Ön yargı Karşıtı Olsun ya da Olmasın: İki Okul Öncesi Öğretmenine Yönelik Durum Çalışması*” isimli araştırmada ön yargı karşıtı yaklaşıma aşına olan iki okul öncesi öğretmenin sınıflarında ırk ve cinsiyet konularını nasıl ele aldıklarını ve ne tür etkinlikler yaptıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve ön yargı karşıtı yaklaşıma aşına olan iki okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler, 9 hafta boyunca yaklaşık 50 saat yapılan gözlemler ve anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda her iki öğretmenin de sınıf içerisinde ırksal kalıp yargılara ve ırkçılığa kıyasla toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ve cinsiyetçiliğe yönelik vurgu ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içerisinde ırkçılığı ele alırken daha az rahat oldukları belirlenmiştir.

Hong’un (2017) “*Erken Çocukluk Eğitiminde Farklılıklarla Yüzleşmek: Kore’de Öğretmenlerin Ön yargı Karşıtı Eğitime İlişkin Algıları, İnançları ve Öğretim Uygulamaları*” isimli araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki farklılıklara ilişkin yaşadıkları zorlukları, başarı algılarını, inançlarını ve öğretim uygulamalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını çok kültürlü eğitim ortamı deneyimine sahip 4 ve çok kültürlü eğitim ortamına yönelik daha az deneyime sahip 4 olmak üzere 8 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış ve açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda her iki gruptaki öğretmenlerin de ayrımcılık karşıtı program için benzer öğretim uygulamalarını kullandıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda her iki gruptaki öğretmenlerin karşılaştıkları

zorlukların çoğunlukla bilgi, destek sistemleri ve zaman eksikliğinden kaynaklandığı görülmüştür.

Sagmoen Siqueira (2015) tarafından yapılan “*Ön yargı Karşıtı Yaklaşım Kapsamında Pedagojik Dokümantasyon: Ailenin ve Uygulayıcıların Algılarını ve Deneyimlerini Keşfetmeye Dönük Bir Vaka Çalışması*” isimli araştırmada ön yargı karşıtı yaklaşım kapsamında pedagojik dokümantasyonun kullanımıyla ilgili olarak erken çocukluk uygulayıcılarının ve ailelerin bakış açılarını ve deneyimlerini etkileyen faktörleri belirlemek ve ön yargı karşıtı yaklaşımda bir araç olarak pedagojik dokümantasyon kullanmanın faydalarını belirlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen üç uygulayıcı ve altı aile üyesi oluşturmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ve pedagojik dokümantasyonda yer alan veriler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verileri tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda olumlu bir kimlik, aidiyet duygusu, çeşitliliğin temsili ve ebeveynlerin ve aile üyelerinin etkili katılımı dahil olmak üzere ayrımcılık karşıtı yaklaşım dahilinde pedagojik dokümantasyon kullanımının önemli faydaları olduğu görülmüştür.

Simangan (2012) tarafından gerçekleştirilen “*Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Kültürel ve Ön Yargı Karşıtı Faaliyetlerin Etkisi*” isimli araştırmada kültürel açıdan uygun, ön yargı karşıtı bir programın, çocukların sınıftaki akranlarına ilişkin farkındalığı üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma okul öncesi dönemde bulunan farklı ırk ve etnik kökene sahip 18 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler Bir İnsan Çiz Testi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda dört hafta süresince yapılan etkinliklerden sonra çocukların insan figürü çizme sayılarında artış olduğu, akranlarına yönelik farkındalıklarının arttığı, birbirleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar hakkında bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir.

Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait ve Hertzman (2012) tarafından gerçekleştirilen “*Çocukların Prososyal Davranışlarını Teşvik Etmek: “Empatinin Kökleri” Programının Okul Çağındaki Çocukların Sosyal ve Duygusal Yetkinlikleri Üzerindeki Etkisi*” isimli araştırma Bu çalışma, çocukların saldırganlığını azaltmaya ve sosyal-duygusal anlayışlarının ve prososyal davranışlarının gelişimini kolaylaştırmaya odaklanan “Empatinin Kökleri” programının çocukların sosyal-duygusal yeterlikleri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin yanı sıra çoklu veri kaynakları kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma

grubunu 28 sınıftan seçilen 4 ila 7. sınıfa devam eden 585 çocuk ve 28 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri anketler, doğrudan çocuk değerlendirmeleri, çocuğun akran raporu, çocuğun öğretmen raporu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf temelli sosyal ve duygusal öğrenme (SEL) programlarının çocukların sosyal gelişimi ve davranış uyumu üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir.

Smith (2009) tarafından yapılan “*Küçük Çocuklarla Kimlikli Bebekler ve Ön yargı Karşıtı Müfredat Uygulaması: Erken Çocukluk Gelişimi Öğretmenlerine İlişkin Bir Vaka Çalışması*” isimli araştırmada kimlikli bebekler yaklaşımının ön yargı karşıtı uygulamasının bir bileşeni olarak kullanımını incelemek, yaklaşım hakkında daha fazla bilgi edinmek, nasıl kullanıldığını öğrenmektir. Çalışma, öğretmenlerin yaklaşımı nasıl kullandıklarını ve uygulamalarına hangi ön yargı karşıtı anlayışların yansıdığını anlamak için öğretmen anketlerini, gözlemleri, görüşmeleri ve eğitim raporlarını içeren nitel bir yaklaşımı benimsemiştir. Araştırma farklı sosyo-ekonomik, kırsal ve kentsel bölgelerden gelen 420 okul öncesi öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda kimlikli bebekler yaklaşımı eğitiminin benlik saygısı, empati ve hem öğretmenler hem de çocuklar arasında ayrımcılığa meydan okuma ve ayrımcılığı unutma becerisini geliştirdiğini ve ön yargı karşıtı hedeflere ulaşılabilirdiğini göstermiştir. Ayrıca araştırma bulguları bazı öğretmenlerin proaktif aktivist çalışmalarını, çocuklarda olumlu davranış değişikliklerini, çocukların seslerinin ortaya çıkmasını ve çocukların seslerinin öğretmenler tarafından daha fazla takdir edilmesini göstermektedir.

Lin (2008) “*Erken çocukluk döneminde anti-ön yargı müfredatının inançları ve uygulamaları*” adlı araştırmasında Erken çocukluk sınıflarının sürekli değişen bileşimi, öğretmenlerin farklı geçmişlerden gelen çocukların ihtiyaçlarına daha duyarlı olma şansının yanı sıra birçok zorluğu da beraberinde getirdiğini ifade etmiştir. Erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin gittikçe çeşitlenen bir öğrenci organı tarafından sunulan zorlukları daha iyi karşılayabilmeleri için, bu vaka çalışması, öğretmenlerin belirtilen anaokulu ortamlarında anti-ön yargı müfredatının inançlarını ve uygulamalarını araştırmıştır. Bu çalışmanın verileri, belge analizi, mülakatlar, gözlemler ve anketlerle toplanmıştır. Verilerin nitel analizi, öğretmenlerin anti-ön yargı eğitimi uygulamalarına ve düzenli müfredata sahip bir ön yargı müfredatı uygulamak için sürekli çabalarına katkıda bulunan yönlerle meydan okuyan faktörleri ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin sınıf uygulamalarının inanç sistemleri teorisi (Rokeach, 1968) tarafından öne sürülen inançlarından kuvvetle etkilendiğini ve inanç ve uygulamalarının üç ortamda uyumlu

olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları gelecekteki tartışma ve araştırma için düşünme aracı olarak düşünülmelidir. Bu çalışma, çeşitlilik eğitimi ve çok kültürlü çalışmalar alanında daha iyi öğretmen hazırlama ihtiyacını desteklemeyi amaçlamaktadır. Ek olarak, öğretmen, aile ve yönetim desteğiyle iş birliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışmanın sonuçları aynı zamanda anti-ön yargı eğitimi ve erken çocukluk eğitimi alanlarında gelecekteki araştırmalar için öneriler getirmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde yurt içinde yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olmakla beraber daha çok ayrımcılık karşıtı yaklaşımının ilk iki amacını kapsar nitelikte farklılıklara saygı becerilerini ölçme, görüş alma ve farklılıklara saygı eğitimi çerçevesinde planlandığı görülmüştür. Bu araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde dil, drama, öyküleştirme gibi farklı yöntem ve tekniklerin kullanılarak verilen farklılıklara saygı eğitimlerinin çocukların benlik algısı, duygusa zeka, empati ve farklılıklara saygı becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Yurt dışında yapılan araştırmaların ise ayrımcılık karşıtı yaklaşıma ilişkin hem eğitimsel müdahaleleri içeren deneysel yaklaşımlarla hem de mevcut durumu analiz etmeyi amaçlayan betimsel yaklaşımlarla planlandığı görülmüştür. Bu araştırmalarda yine ayrımcılık karşıtı eğitimlerin çocukların iş birliği, akran ilişkileri, empati gibi gelişimsel olarak pek çok becerisini olumlu yönde etkilediği sonucu çıkarılabilir. Bununla beraber yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında aile katılımının, ailelere ve öğretmenlere verilen eğitimlerin çocukların ön yargılarının azaltılmasında olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin ön yargı karşıtı tutumlarını, yaklaşımlarını ve eğitim uygulamalarını inceleyen araştırmalarda ise ayrımcılık karşıtı eğitim programlarını öğretmenlerin bilgi, destek ve zaman eksikliğinden dolayı yeterli düzeyde uygulayamadıkları ve öğretmen eğitimine ihtiyaç duydukları görülmüştür. Öğretmen eğitimlerinin yapıldığı araştırmalarda ise verilen ayrımcılık karşıtı eğitimlerin öğretmenlerin sosyal adalet odaklı eğitim uygulamalarına olumlu yansımalarının olduğu belirlenmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırma, Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının 60-72 aylık çocukların farklılıklara saygı ve empati becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma gurubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının farklılıklara saygı ve empati becerilerine etkisini test etmek, öğretmen ve ailelerin programın etkililiğine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla, nicel ve nitel veriler kullanılmıştır. Bu sebeple araştırmanın deseni karma desen (mix research) olarak belirlenmiştir. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının hem nicel hem de nitel (açık uçlu) teknikler kullanarak topladığı verileri analiz ettiği, bulgularını birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017; Cresswell & Plano Clark, 2018; Tashakkori & Creswell, 2007). Araştırmada nicel araştırma metoduna uygun deneysel yöntemden elde edilen verilerle beraber, nitel araştırma metoduna uygun görüşme tekniğinden elde edilen veriler de kullanılmıştır. Nitel ve nicel verilerin bütünleştirilmesi nitel veya nicel verilerin sağladığı bilgilerin ötesinde ek bilgiler sağlamaktadır (Creswell & Creswell, 2018). Bu nedenle, karma yöntem araştırmaları hem nicel hem de nitel araştırma verilerini karşılaştırmayı sağlayarak her bir yaklaşımın tek başına kullanmanın getirdiği zayıflıkları diğerinin güçlü yönleriyle telafi ederek araştırmaya derinlik kazandırmakta (Creswell & Plano Clark, 2018; Creswell & Creswell, 2018) ve elde edilen sonuçların güvenilirliğini artırmaktadır.

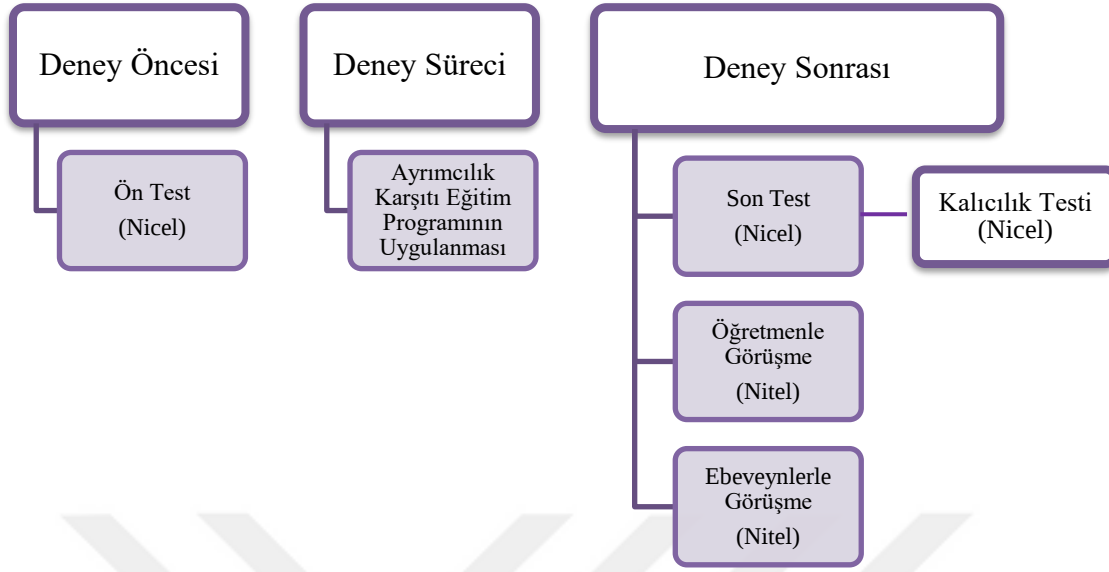
Karma yöntem araştırma desenleri belirlenirken önemli olan veri setlerinin nasıl ve nerede birleştirileceğidir (Creswell, 2017, s.6). Bunun için Creswell'in (2017) belirttiği karma yöntem araştırmalarında üç temel desen ve bunların üzerine kurgulanmış üç gelişmiş desen bulunmaktadır (s.36).

Bu araştırma; nicel ve nitel verilerin birbirinden bağımsız olarak toplandığı, analiz edildiği ve yorumlandığı *açıklayıcı ardışık temel desenine* ön test son test kontrol gruplu *müdahale (deneysel) gelişmiş deseninin* ilave edilmesiyle oluşturulmuştur.

Karma yöntem araştırmalarının temelini oluşturan temel desenler, verilerin toplanma ve analiz edilme durumlarına göre “keşfedici ardışık desen”, “açıklayıcı ardışık desen” ve “birleştirici (çeşitleme) desen” olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. Creswell (2017, s. 37). Bu araştırmada da planlanan sürece göre temel desen olarak açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. *Açıklayıcı ardışık desende*; araştırma problemine hem verilerin toplanması hem de analizi için nicel aşama ile başlayıp sonrasında nicel sonuçları açıklamak için nitel verilerin eklenmesi amaçlamaktadır (Creswell, 2017, s.39).

Karma yöntem araştırmalarında yukarıda belirtilen üç temel desene dayanmakla birlikte bu temel desenlerden yola çıkılarak araştırmacıların daha geniş yaklaşımlarla planlama yapıp uygulayabilecekleri gelişmiş desenler oluşturulmuştur. Bu araştırma da konu üzerinde birbirini tamamlayan farklı veriler toplayabilmek adına karma yöntem araştırmaları gelişmiş desenlerinden *müdahale deseni* kullanılarak tasarlanmıştır (Creswell, 2017).

Müdahale deseni araştırma kapsamında planlanan deney veya müdahale programına nitel veri toplama sürecinin eklenmesi ile derinlemesine araştırma yapılmasını amaçlar. Müdahale deseninde nitel verinin araştırmanın hangi aşamasında toplanacağına karar vermek önemlidir. Bu tür araştırmalarda amaca uygun bir biçimde, uygulanabilir bir müdahale programı geliştirmek, ölçme araçlarıyla müdahale sürecini test etmek, katılımcıların görüşlerini açıklamak gibi sebeplerle nitel veriler nicel verilerle birlikte kullanılır. Yapılan müdahaleye göre nitel veri müdahale öncesinde, sırasında veya sonrasında toplanabilir (Creswell, 2017). Bu şekilde nitel veriler müdahale öncesi, sırası ya da sonrasında, nicel verilerle eş zamanlı olarak kullanılabilir (Creswell, 2017; Creswell & Plano-Clark, 2015, s. 98-100). Bu araştırmada nitel veriler uygulama sonrasında toplanmıştır. Müdahale deseni ve araştırma sürecinde kullanılan nitel ve nicel veri toplama yöntemleri Şekil 3' te gösterilmiştir.



Şekil 4. Araştırmada kullanılan karma desen diyagramı

Bu araştırmada bir eğitim programı tasarlanıp yürütülmüştür. Bu deneysel işlem sonrasına nitel veriler eklenerek, araştırmaya derinlik kazandırılmıştır. Araştırma sürecinde ilk olarak “Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının” uygulanması ve test edilmesine ilişkin deneysel bir süreç; bu süreç sonrasında deneysel işlemle elde edilen bulguları açıklamak ve detaylandırmak için nitel verilerin toplandığı ikinci bir süreç yürütülmüştür.

Araştırmanın birinci aşamasında Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının etkilerinin nicel sonuçlarla belirlenmeye çalışıldığı deneysel süreç yürütülmüştür. Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik araştırmalardır. Deneysel araştırmalarda, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkileri araştırılmakta ve değişkenler kontrol altında tutularak değişimler gözlemlenmektedir. Deneysel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamanın yanı sıra ilişkileri yorumlamaya ve bağımsız değişkenlere bağlı olarak sonucun nasıl etkilenebileceğini de ortaya çıkarmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012; Fraenkel & Wallen, 1990; Karakaya, 2009). Bu açıdan incelendiğinde araştırmanın;

- Bağımsız değişkeni → “Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı” ve mevcut MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı,

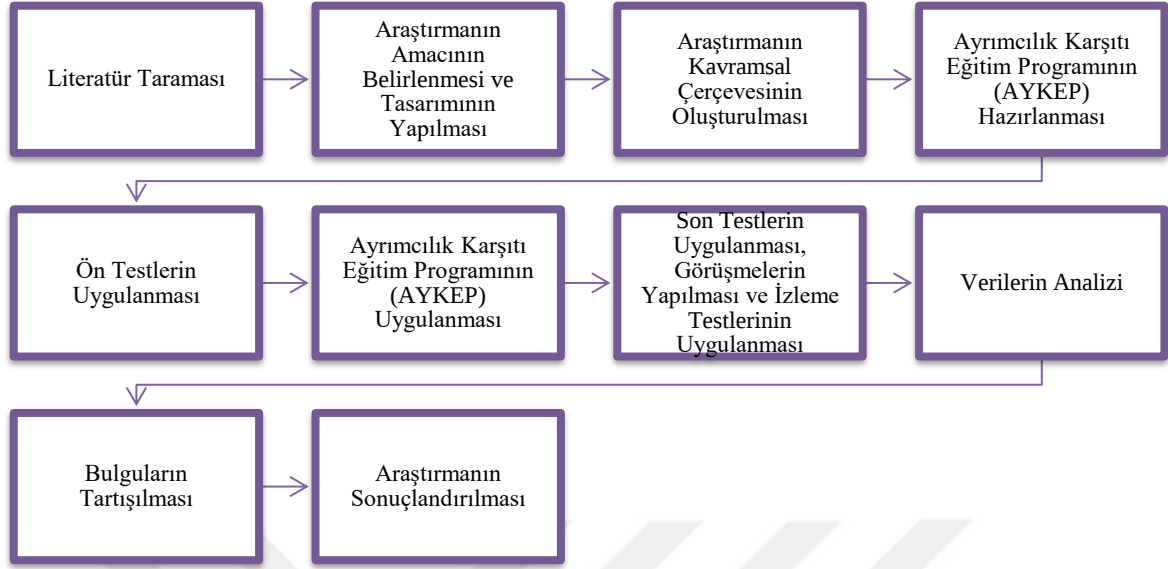
- Bağımlı değişkenleri → Çocukların farklılıklara saygı ve empati becerisi değişkenlerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın nitel verileri için Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı etkililiğini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen ve ebeveynlerin uygulanan eğitim programı hakkında görüşlerini belirlemek için hazırlanan; “Öğretmen Görüşme Formu”, “Ebeveyn Görüşme Formundan” oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen nitel veriler ile Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının etkililiği tespit edilmiştir.

Araştırmacı, hazırlanan Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı hakkında deney grubu öğretmenine uygulama yapılmadan önce eğitim vermiştir. Öğretmene verilen eğitim kapsamında, okul öncesi dönemde ayrımcılık karşıtı yaklaşım hakkında bilgi verilmiş ardından, uygulanacak eğitim programının özellikleri, kazanım ve göstergeleri, kullanılacak eğitim materyalleri, çocuklarla nasıl iletişim kurulması gerektiği, eğitim ortamının hazırlanması, uygulama sırasında kullanılacak olan yöntem tekniklerin belirlenmesi ile ilgili bilgiler verilmiştir. Ayrıca verilen bu eğitim dışında her uygulama öncesi öğretmene o gün yapılacak etkinliklere ilişkin bilgilendirme yapılmış ve kullanılacak materyaller tanıtılmıştır.

Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı on hafta, haftada üç gün olmak üzere deney grubundaki çocuklara sınıf öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Deney grubundaki etkinlikler sırasında fotoğraf çekimleri yapılmıştır. Araştırmacı tüm uygulama süreci boyunca sınıfta gözlemci olarak bulunmuştur. Kontrol grubunda ise, halen yürürlükte olan MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanmasına devam edilmiştir.

Araştırma sürecinde gerçekleştirilen işlem basamakları Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 5. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen işlem basamakları

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların seçilmesini hedefleyen bir örneklem belirleme tekniğidir (Patton, 2004). Bu araştırmada ölçüt olarak çocukların 60-72 aylık olması, sınıfta farklı özelliklere sahip çocuklardan en az birinin olması (kültür, ırk, etnik köken, sosyo-ekonomik durum, aile yapısı, anadil, özel gereksinimli olma) gibi ölçütler kullanılmıştır (Tablo 1).

Belirlenen ölçütlere uygun olan çalışma grubunun belirlenmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile iletişime geçilerek göçmen çocukların çoğunlukla devam ettiği okullar belirlenmiştir. Ankara İli Mamak İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki ilkokulda araştırmanın örneklem belirleme ölçütlerine uygun sınıflar belirlenmiş ve okul müdürlerine araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama yapılması planlanan anasınıflarının öğretmenleri ile görüşülerek araştırmaya katılma konusunda onayları alınmıştır. Bu doğrultuda 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara İli Mamak İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki ilkokulun anasınıfına devam etmekte olan 60- 72 aylık, 20 kontrol grubu ve 19 deney grubu olmak üzere toplam 39 çocuk araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmiştir. 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde şubat ayında deney ve kontrol gruplarında ön testler yapılmış ve uygulamalara başlanmıştır. Toplamda on hafta otuz

etkinlik olarak planlanan uygulama sürecinin ilk on etkinliği tamamlandıktan sonra 05 Ocak 2020 tarihinde COVID-19 olarak yeni bir corona virüs tanımlanmış ve küresel salgın (World Health Organization-WHO, 2020) olarak açıklanmıştır. Ülkemizde de ilk vakanın 11 Mart 2020 tarihinde görölmesi nedeniyle COVID-19, Dünya Sağlık Örgütü tarafından 12 Mart 2020’de pandemi ilan edilmiştir (WHO, 2020). Bu tarihten itibaren okullar kapanmış ve eğitime ara verilmiştir. Bu sebeple yapılan uygulama tamamlanamamıştır. Bu süreçte özel okul öncesi eğitimi kurumlarının eğitim öğretime devam etmesi nedeniyle uygulama sürecinin 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde özel bir kurumda tekrar başlatılmasına karar verilmiştir. Söz konusu tarihlerde Milli Eğitim Bakanlığına bağı resmi ilkokulların bir kısmının pandemi sebebiyle kapalı, bir kısmının da açık olması, ancak açık olan okullarda da kayıtlı öğrenci sayısı 5’den düşük olması nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığına bağı özel anaokullarıyla görüşölmuş ve örneklem ölçütlerine uygun iki okul belirlenmiştir. Ardından ailelere araştırma hakkında detaylı bilgiler verilmiş ve katılımı gönüllölük ilkesi benimsenmiştir. Katılıma istekli ailelerin çocuklarına araştırmanın detayları açıklanmış ve sözlü olarak onayları alınmıştır. Bu kapsamda 2020-2021 eğitim-öğretim yılında deney grubu için Ankara İli Çankaya ilçesinde özel bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 15 çocuk, kontrol grubu için Ankara ili Etimesgut ilçesinde özel bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 15 çocuk olmak üzere toplam 30 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Bu araştırmanın deney ve kontrol grubu belirlenirken çocukların eğitim aldıkları sınıfta Tablo 1’de belirtilen ölçütlerden en az ikisini karşılayan çocukların bulunmasına dikkat edilmiştir. Tablo 1’de deney ve kontrol grubunun belirlenen ölçütleri karşılama durumu belirtilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Belirlenen Ölçütleri Karşılama Durumu

Kriterler	Deney Grubu	Kontrol Grubu
60-72 aylık olma	X	X
Daha önce böyle bir eğitim almış olmama	X	X
Sınıfta farklı özelliklere sahip çocuklardan en az birinin olması	X	X
• Farklı kültür, ırk etnik köken	X	X
• Sosyo ekonomik durum	X	X
• Aile yapısı	X	-
• Anadili haricinde başka bir dilin kullanıldığı ortamda bulunma	X	-
• Özel gereksinimli olma	-	X

Tablo 1 incelendiğinde deney grubu olarak seçilen sınıftaki çocukların tamamının 60-72 aylık olduğu, kültür, ırk ve etnik köken, sosyo-ekonomik durum, aile yapısı ve anadil haricinde başka bir dilin kullanıldığı ortamda bulunma gibi farklılaşan niteliklere sahip olduğu; kontrol grubu olarak seçilen sınıftaki çocukların ise tamamının 60-72 aylık olduğu, kültür, ırk ve etnik köken, sosyo-ekonomik durum ve özel gereksinimli olma gibi farklılaşan niteliklere sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların demografik özellikleri Tablo 2’de yer almaktadır.



Tablo 2

Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Özellikleri

Özellik	Kategori	Deney grubu		Kontrol grubu		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	5	33,3	6	40,0	11	36,7
	Erkek	10	66,7	9	60,0	19	63,3
Yaş	5 Yaş	6	40,0	7	46,7	13	43,3
	6 Yaş	9	60,0	8	53,3	17	56,7
Doğum Sırası	1. Çocuk	13	86,7	6	40,0	19	63,3
	2. Çocuk	2	13,3	7	46,7	9	30,0
	3. Çocuk	0	0,0	2	13,3	2	6,7
Kardeş Sayısı	Kardeşi Yok	4	26,7	3	20,0	7	23,3
	1 kardeş	7	46,7	8	53,3	15	50,0
	2 kardeş	4	26,7	4	26,7	8	26,7
Anne Yaş	26-30 Yaş	7	46,7	4	26,7	11	36,7
	31-35 Yaş	6	40,0	8	53,3	4	46,7
	36-40 Yaş	2	13,3	3	20,0	5	16,7
Baba Yaş	26-30 Yaş	3	20,0	2	13,3	5	16,7
	31-35 Yaş	9	60,0	8	53,3	17	56,7
	36-40 Yaş	3	20,0	5	33,3	8	26,7
Anne Eğitim Durumu	Ortaokul	1	6,7	0	0,0	1	40,3
	Lise	3	20,0	6	40,0	9	30,0
	Lisans	10	66,7	9	0,0	19	64,3
	Lisans Üstü	1	6,7	0	0,0	1	3,3
Baba Eğitim Durumu	Ortaokul	1	6,7	5	33,3	6	20,0
	Lise	1	6,7	0	0,0	1	3,3
	Lisans	12	80,0	10	66,7	22	73,3
	Lisans Üstü	1	6,7	0	0,0	1	3,3
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	11	73,3	10	66,7	21	70,0
	Çalışmıyor	4	26,7	5	33,3	9	30,0
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	15	100,0	15	100,0	30	100,
	Çalışmıyor	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Tablo 2' de yer alan bilgiler incelendiğinde deney grubundaki çocukların f=5'i (%33,3), kontrol grubundaki çocukların f=6'sı (%40,0) kız iken deney grubundaki çocukların f=10'u (%66,7), kontrol grubundaki çocukların f=9'u (%63,3) erkektir.

Araştırmanın deney grubundaki çocukların f=6'sı (%40,0), kontrol grubundaki çocukların f=7'si (%46,7) 5 yaşında olup deney grubundaki çocukların f=9'u (%60,0), kontrol grubundaki çocukların f=8'i (%53,3) 6 yaşındadır.

Araştırmaya katılan çocukların doğum sırası incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubunda çocukların f=13'ünün (%86,7), kontrol grubunda f=6'sının (%40,0) ilk çocuk olduğu, deney grubunda çocukların f=2'sinin (%13,3), kontrol grubunda çocukların f=7'sinin (%46,7) ikinci çocuk olduğu ve sadece kontrol grubunda f=2'sinin (%13,3) üçüncü çocuk olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların kardeş sayısı incelendiğinde deney grubunda çocukların f=4'ünün (%26,7) ve kontrol grubunda f=3'ünün (%20,0) hiç kardeşe sahip olmadığı, deney grubunda f=7'sinin (%46,7), kontrol grubunda f=8'inin (%53,3) tek kardeşe sahip olduğu, deney grubunda f=4'ünün (%26,7) ve kontrol grubunda f=4'ünün (%26,7) iki kardeşe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2'ye göre çocukların deney grubundan f=7'sinin (%46,7) kontrol grubundan f=4'ünün (%26,7) annelerinin 26-30 yaş aralığında olduğu, deney grubundan f=6'sının (%40,0) kontrol grubundan f=8'inin (%53,3) annelerinin 31-35 yaş aralığında olduğu, deney grubundan f=2'sinin (%13,3) kontrol grubundan f=3'ünün (%20,0) annelerinin 36-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların babalarının yaşı incelendiğinde deney grubundan f=3'ünün (%20,0), kontrol grubundan f=2'sinin (%13,3) babalarının yaşı 20-25 yaş aralığında, deney grubundan f=9'unun (%60,0), kontrol grubundan f=8'inin (%53,3) babalarının yaşı 26-30 yaş aralığında, deney grubundan f=3'ünün (%20,0), kontrol grubundan f=5'inin (%33,3) babalarını yaşı 31-35 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin eğitim durumu incelendiğinde deney grubunda f=1'inin (%6,7), kontrol grubunda f=6'sının (%40,0) ortaokul, deney grubunda f=3'ünün (%20,0) lise, deney grubundan f=10'unun (%66,7), kontrol grubundan f=9'unun (%60,0) lisans, deney grubundan f=1'inin (%6,7) lisansüstü eğitim durumuna sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların babalarının eğitim durumu incelendiğinde deney grubunda f=1'inin (%6,7) kontrol grubunda f=5'inin (%33,3) ortaokul, deney grubunda f=1'inin (%6,7) lise, deney grubunda f=12'sinin (%80,0) kontrol grubunda f=10'unun (%66,7) lisans, deney grubunda f=1'inin (%6,7) lisans üstü eğitim durumuna sahip olduğu belirlenmiştir.

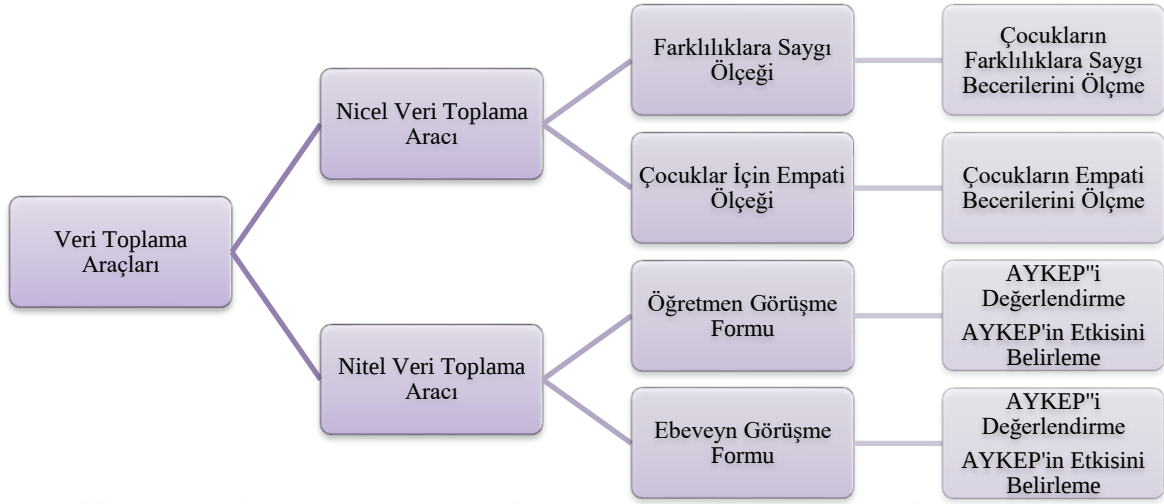
Araştırmaya katılan çocukların annelerin çalışma durumuna bakıldığında deney grubundaki annelerin f=11'i (%73,3) ve kontrol grubundaki annelerin f=10'u (%66,7) çalışırken deney grubundaki annelerin f=4'ü (%26,7) ve kontrol grubundaki annelerin f=5'i (%33,3) çalışmamaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların babalarının çalışma durumuna bakıldığında f=30 (%100,0) çocuğun babasının da çalıştığı görülmektedir.

Araştırmanın çocuklar ve ebeveynleri dışındaki bir diğer katılımcısı olan deney grubunun öğretmeni ise okul öncesi eğitimi alanında lisans öğrenimine sahip olup otuz yaşında ve dokuz yıllık mesleki deneyime sahiptir. Ayrıca daha önce bu şekilde herhangi bir akademik eğitim programının uygulanmasında aktif olarak görev almamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel ve nitel verileri araştırmacı tarafından çocuklara uygulanan ölçek ve formlar ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri; çocukların farklılıklara saygı becerilerini belirlemek amacıyla “*Farklılıklara Saygı Ölçeği*” ve empati becerilerini ölçmek amacıyla “*Çocuklar için Empati Ölçeği*” ile toplanmıştır. “Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı”nın etkililiğini değerlendirilmesine ilişkin nitel veriler ise “*Öğretmen Görüşme Formu*” ve “*Ebeveyn Görüşme Formu*” ile toplanmıştır. Bununla beraber AYKEP’in uygulama sürecini değerlendirmek amacıyla “*Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı Öğretmen Gözlem Formu*” kullanılmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları ve bu veri toplama araçlarının amaçlarına ilişkin bilgiler Şekil 5’de gösterilmiştir.



Şekil 6. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan genel bilgi formunda araştırmaya katılan çocukların cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, anne ve babalarının yaşı, anne ve babalarının eğitim durumu, anne ve babalarının çalışma durumuna ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Çocukların demografik özellikleri, araştırma kapsamında geliştirilen ve deney grubundaki çocuklara uygulanan Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının (AYKEP) hangi demografik özelliğe sahip çocuklara uygulandığını göstermek için toplanmıştır.

3.3.2. Farklılıklara Saygı Ölçeği

Araştırmada kullanılan “Farklılıklara Saygı Ölçeği”; Ekmişoğlu (2007) tarafından geliştirilmiştir. “Farklılıklara Saygı Ölçeği” erken çocukluk dönemi çocuklarının farklılıklara saygı düzeylerini belirlemek amacı ile hazırlanan ve 30 maddeden oluşan bir derecelendirme ölçeğidir. Ölçekte yer alan 5 madde “cinsiyet”, 9 madde “aile-sosyal yaşam”, 8 madde “engel” ve 8 madde “farklı kültürel geçmiş” durumlarına yöneliktir. Ölçekteki maddeler 3’lü likert tipinde derecelendirilmiş olup her bir madde için yüz ifadelerinin de bulunduğu “Katılıyorum, Biraz Katılıyorum ve Katılmıyorum” ifadeleri yer almaktadır (Ekmişoğlu, 2007). “Farklılıklara Saygı Ölçeği” okul öncesi çocukların farklılıklara saygı durumlarını belirlemek amacıyla alan yazında sıklıkla kullanılmaktadır

(Topçubaşı & Polat, 2018; Yüksek-Usta, 2019). Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan ise 30 olarak hesaplanmıştır. Puanların yüksek olması çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Farklılıklara Saygı Ölçeği' nin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,69 olarak belirlenmiştir. Bu değer yapılacak çalışma için iyi bir değer olarak kabul edilmektedir (Ekmişoğlu, 2007).

3.3.3. Çocuklar İçin Empati Ölçeği

Araştırmada kullanılan “Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEMÖ)” Köksal Akyol ve Aslan (2014) tarafından geliştirilmiştir. Çocukların empatik becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen Çocuklar için Empati Ölçeği dört temel duygu olan mutlu olma, üzülmeye, kızma ve korkmaya ilişkin olay kartları ve yüz ifadelerinin bulunduğu yardımcı kartları içeren ve 12 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçek okul öncesi dönem çocuklarının empati becerilerinin belirlenmesine yönelik alan yazında (Korkmaz, 2020; Smith, 2020) sıklıkla kullanılmaktadır.

“Çocuklar için Empati Ölçeği” her bir çocuğa bireysel görüşme aracılığıyla uygulanmaktadır. Ölçeğin uygulanma sürecinde maddelerde yer alan resimler gösterilmeden önce her bir çocukla duygular hakkında sohbet edilmekte; çocuklara nelerden mutlu olduğu, nelere üzüldüğü gibi sorular yöneltilmektedir. Mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş yüz ifadeleri olan kız ve erkek çocuğun yüzlerinin bulunduğu resimler çocukla birlikte incelenmekte ve resimlerdeki duygusal ifadelerin neler olduğu hakkında çocukla konuşulmaktadır. Daha sonra, asıl ölçek maddeleri olan duygusal durumları içeren resimlere geçilmektedir. Ana karakterin yüz ifadesinin çizilmediği resimlerde, araştırmacı çocuğa resimdeki olayı kısaca açıklayarak (Örneğin, Bu çocuk arkadaşlarıyla birlikte doğum gününü kutluyor vb.) resimdeki ana karakterin ne hissediyor olabileceğini sormaktadır. Çocuğun sözel yanıt vermekte zorlandığı durumlarda çocuğa yardımcı resimler gösterilerek “Bunlardan hangisini hissediyor olabilir?” şeklinde sorular yöneltilmektedir. Çocuğun ölçek maddelerinde verdiği her bir doğru yanıt için “1” puan verilmektedir. Çocukların bu ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 12, en düşük puan ise 0’dır. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı .89 olarak belirlenmiştir. Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Köksal-Akyol & Aslan, 2014).

3.3.4. Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmada AYKEP’i öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla “Öğretmen Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Öğretmen görüşme formu hazırlanırken öncelikle alan yazın taraması yapılarak araştırma problemine uygun sorular belirlenmeye çalışılmış ve bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzu okul öncesi eğitimi alanından üç uzman tarafından soruların anlaşılabilirliği, amaca hizmet etmesi, sırası, kapsam geçerliliği vb. ölçütler doğrultusunda incelenerek gerekli gerekli bildirimler alınmıştır. Alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak Öğretmen Görüşme Formuna son hali verilmiştir.

“Öğretmen Görüşme Formunda AYKEP’in çocuklar, ebeveynler ve öğretmen üzerindeki etkileri, uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler ve programın geliştirilmesine yönelik yarı yapılandırılmış açık uçlu on iki soru yer almaktadır.

3.3.5. Ebeveyn Görüşme Formu

Araştırmada ebeveynlerin AYKEP’e ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Ebeveyn Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Ebeveyn görüşme formu hazırlanırken öncelikle alan yazın taraması yapılarak araştırma problemine uygun sorular belirlenmeye çalışılmış ve bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzu okul öncesi eğitimi alanından üç uzman tarafından soruların anlaşılabilirliği, amaca hizmet etmesi, sırası, kapsam geçerliliği vb. ölçütler doğrultusunda incelenerek gerekli gerekli bildirimler alınmıştır. Alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak ebeveyn görüşme formuna son hali verilmiştir.

“Ebeveyn Görüşme Formu” ebeveynlerin AYKEP’in çocukları üzerinde gözlemledikleri etkileri, kendilerine yönelik etkileri ve programa ilişkin genel görüş ve önerilerini ifade edebilecekleri yarı yapılandırılmış dört adet açık uçlu sorudan oluşmuştur.

3.3.6. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı Öğretmen Gözlem Formu

Araştırmada öğretmenin 60-72 aylık çocuklar için geliştirilen AYKEP’in uygulama sürecini değerlendirmek amacıyla “Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı Öğretmen Gözlem Formu” hazırlanmıştır. “Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı Öğretmen Gözlem Formu”nun hazırlanma sürecinde alan yazın taramasının ardından üç alan uzmanının görüş ve geri bildirimlerinden yararlanılmış ve gerekli düzeltmeler yapılarak son hali verilmiştir.

“Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı Öğretmen Gözlem Formu”, “uygulama öncesi”, uygulama ve uygulamanın değerlendirilmesi” olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Gözlem formunun “uygulama öncesi” boyutunda öğretmenin materyal hazırlığı, materyalleri gözden geçirmesi ve eğitim ortamını etkinliğe uygun hazırlamasını; “uygulama” boyutunda etkinliğe dikkat çekmesini, materyalleri etkin kullanımını, etkinliklere uygun yönergeler vermesini, ses tonunu ve beden dilini etkili bir şekilde kullanımını, etkinliklerin kazanım ve göstergelerle ilişkilendirmesini, etkinlikler için belirlenen hedef sözcük ve kavramlara dikkat çekmesini vb.; “uygulamanın değerlendirilmesi” boyutunda ise öğretmenin etkinlik sonrasında etkinliğe ilişkin çocuklarla beraber değerlendirme yapmasını, uygun dönütler vermesini vb. değerlendirmeye yönelik 24 maddeden oluşan kriterler yer almaktadır. Öğretmenin gözlemi araştırmacı tarafından on hafta süreyle haftada üç gün uygulama sürecinde gözlenmesi ve forma kayıt edilmesi şeklinde yapılmıştır. Araştırmacı her oturumun sonunda değerlendirme yaparak öğretmene geri bildirimler vermiş böylece AYKEP’in amacına uygun bir şekilde uygulanması sağlanmıştır.

3.4. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı (AYKEP)

AYKEP’in öncelikli amacı bireyin tüm yönlerden gelişiminin sağlanması ve özgüveni yüksek bir kimlik yapılandırmasıdır. Bunun yanında çocukların çeşitli farklılıkları olan bireylere karşı ön yargısız ve hoşgörülü yaklaşımını sağlamak, ön yargılara karşı empatik bir tutum sergileyerek eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve her türlü ayrımcılığa karşı koyma becerisi kazandırmak Ayrımcılık Karşıtı Eğitimin hedeflediği temel amaçlardır (Derman-Sparks & Edwards, 2012). Bu amaçlar doğrultusunda çocukların ayrımcılık fikirlerinden uzak, olumlu kimlik geliştirmelerini destekleyecek ve hem çocukların hem de ailelerin eğitim sürecine dahil edildiği bir program hazırlanması hedeflenmiştir. Hazırlanan bu programda öğretmen ve çocukların yanı sıra ailelerin iş birliğinin sağlanması önemlidir. Bu doğrultuda geliştirilen eğitim programı kapsamında çocukların tüm arkadaşları ile iş birliği içerisinde aktif katılımlarının sağlandığı çeşitli eğitim etkinlikleri ve ailelere ayrımcılık karşıtı yaklaşıma dair bilgilendirme toplantıları düzenlenmiştir. Ayrımcılık karşıtı yaklaşımın temel alındığı etkinliklerden oluşan bu program yoluyla çocukların akademik becerilerinin yanında, farklılıklara saygı ve empati becerilerinin gelişeceği ve bu sayede tüm gelişim alanlarıyla birlikte özellikle sosyal-duygusal gelişimlerinin destekleneceği düşünülmektedir.

3.4.1. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının Hazırlanması

AYKEP hazırlama aşamaları şu şekilde gerçekleşmiştir.

Birinci aşamada; konuya ilişkin detaylı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının oluşturulması için ilgili literatür taranmış, ayrımcılık karşıtı yaklaşımın dayandığı temel görüşlerden olan eleştirel eğitim ve sosyal biliş teorilerinin temel özellikleri ve bu teorilerin ön yargı karşıtı eğitime bakış açıları ele alınmış ve ayrımcılık karşıtı eğitiminin önemi ile ilişkilendirilmiştir. Nitekim bir eğitim programının tasarım, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde programın güçlü bir kuramsal temele dayandırılması, programda hedeflenen kazanımlara ulaşılması ve program sürecinin işlevselliği ve etkililiği bakımından son derece önemlidir.

Eleştirel eğitim teorisi, bireyi, kendi içinde ve toplum içerisindeki dönüşüme hazırlayan devrimci (Allman, 2010) bunun yanında eğitim sisteminde ve özellikle sınıfta egemen olan örtülü güç yapılarını açıklamak amacıyla geliştirilen ahlaki ve politik bir yaklaşımdır. Bir müdahale eylemi olarak tanımlanabilecek eleştirel pedagoji, eğitimde özgür bir bilinç geliştirilmesi, güç-yetenek arasında bağ kurmasını destekleyen tutku ve ilkelerle şekillenen sosyal adalet temelinde bir akımdır (Giroux, 2004). Söz konusu toplumsal değişimi başlatacak olan eleştirel düşünme becerisini bireylere kazandırarak çocuğun ilgi ve yeteneklerine odaklanan çocuk merkezli bir eğitim felsefesi benimsenmiştir (McLaren, 2011). Eleştirel eğitim teorisi, eğitimde cinsiyet, etnik köken, sosyo-ekonomik sınıf ve fiziksel veya mental yetersizlikler gibi sosyal eşitsizliklerin belirginleştirilmesini eleştirmektedir. Örneğin, Amerikan Eğitim Sistemi Horrace Man' ın “*Sosyal Denge Çarkı*” anlayışını uygulamaya çalışsa da, sistemin çocukları belli sosyal kalıplara dahil ettiği ve cinsiyete dayalı ayrımcılık yaptıkları geçmiş yıllarda yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur (Rice, 2015; Apple, 1982; McLeod, 1987; Rosenzweig, 1998). Eleştirel yaklaşım, eğitim programlarının dil, anlam, davranış stilleri, düşünce ve değerler açısından baskın olan gruba yönelik olarak planlandığını ve bu sebeple azınlık kültüründen gelen çocukların konuşma, davranış, tutum ve değerler açısından dezavantajlı olduklarını vurgulamaktadır (McLaren, 2011). Eleştirel eğitim teorisi, öğretim sürecinin politik bir süreç olduğunu ve bununla beraber kültürel, tarihsel ve sosyal bağlamdan kopuk olmayacağını vurgulamaktadır (Gibson, 1986; Akt: Rosenzweig, 1998).

Sosyal biliş teorisi ise çocukların kendisi ve diğer insanların kimliklerine, sosyal ve ahlaki ilişkilere yönelik bilgileri yapılandırma sürecine odaklanmaktadır. DeVries ve Kohlberg (1987), bilginin sosyal ve fiziksel çevreyle olan etkileşimler sonucu oluştuğunu ve çocuğun

bu yeni bilgiyi geçmiş deneyimlerini kullanarak yeniden yapılandırıldığını belirtmiştir. Sosyal biliş teorisi, sosyal bilginin oluşumunu ise, Piaget' in kavram kazanımında değindiği şema, özümleme, uyma ve öğrenme sürecine dayandırmıştır. Sosyal biliş teorisi, çocukların kendi geçmişlerini anlamaları ve başkalarının yaşam tarzlarını kavrayabilmeleri için, çok kültürlü eğitim stratejilerinin geliştirilmesini önermektedir (Rosenzweig, 1998). Bu bağlamda çocukların erken yaşlardan itibaren kendisine ve başkalarına ait özelliklerin farkında olan, farklılıklara karşı saygılı, ön yargı karşıtı bir duruş geliştirmeleri ancak bu yıllarda verilen ayrımcılık karşıtı eğitimle mümkün olur. Günümüzde ABD, Kanada, Avustralya, Almanya, İngiltere gibi çok uluslu ve çok kültürlü yapıya sahip pek çok ülkede okul öncesi dönemden başlayarak eğitimde ayrımcılık karşıtı yaklaşım benimsenmekte ve 21. yüzyılın programı olarak adlandırılmaktadır (Corson, 1998; Güven, 2005; Gaias, 2015; Sagmoen-Siqueira, 2015). Bu bilgilerden hareketle ülkemizde de okul öncesi dönem gelişim özelliklerine uygun ve özgün bir Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada geliştirilen Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının (AYKEP) hazırlanmasında, eleştirel eğitim ve sosyal biliş teorileri temel alınarak, çocukların farklı yönlerini ortaya çıkaran, farklılıklara karşı saygı duyma ve empati kurma fırsatı sunan eğitim etkinliklerinin planlanıp uygulanmasında katkıda bulunacak söz konusu kuram ve eğitim teorilerinden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

İkinci aşamada; kuramsal çerçeve doğrultusunda hazırlanan AYKEP'in gelişim öğrenme kuramları ve öğrenme yaklaşımlarına dayandırılarak temel ilkeleri oluşturulmuştur.

AYKEP'in temel ilkeleri şu şekilde belirlenmiştir:

- AYKEP gelişimsel olarak uygun ve çocuk merkezlidir. Etkinliklerde çocukların aktif katılımı esastır. Çocukların gelişim özelliklerine yönelik uygulamalar sunan, çocuğun pasif bir gözlemci olarak değil uygulamaların bizzat içinde yer alarak deneyimlemesini sağlayan bir programdır.
- AYKEP bütünsel ve kapsayıcıdır. Çocukların özellikle sosyal-duygusal becerilerinin gelişimine olanak sağlayan ve bunun yanında bilişsel, dil ve psikomotor gelişimini de hedef alan, MEB Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan etkinliklerin birbiriyle kaynaştırılarak dengeli bir şekilde uygulanmasına da olanak sağlayan bütünleştirilmiş bir programdır.
- AYKEP'de etkinliklerin tümü günlük yaşam ile entegre bir biçimde hazırlanmıştır. Böylelikle öğrenme ve öğretim sürecinde somuttan soyuta bir yaklaşım izlenmiştir.

Etkinliklerde çocukların günlük yaşamlarına yansıtacakları şekilde basit örneklendirmelerle temalar ve kavramlar somutlaştırılmıştır.

- AYKEP’de yer alan etkinlikler; ayrımcılık karşıtı yaklaşımın amaçları doğrultusunda basitten zora ilkesi ve çocukların hazır bulunuşluğu göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.
- AYKEP sarmal bir yapıya sahiptir. Uygulama ve tekrar olanağı sunan çocukların büyük grup, küçük grup ve bireysel olarak öğrenmelerine olanak sağlayan bir programdır.
- AYKEP sistematiktir. Etkinliklerin uygulama takvimine bağlı kalınarak gerçekleştirilmesi programın başarıya ulaşması açısından çok önemlidir.
- AYKEP’te etkinlikler kültürel ve evrensel değerler temelinde hazırlanmıştır.
- AYKEP’te ailelerle ortak çalışma esastır. Programın başarıya ulaşabilmesi için ailelerin hem günlük etkinlikleri destekleyici rolü hem de haftalık hazırlanan aile etkinliklerine katılımı sağlanır.
- AYKEP’te çok yönlü bir değerlendirme söz konusudur. Her etkinliğin sonunda çocuklarla birlikte etkinlik değerlendirilir ve tartışılır. Ayrıca öğretmen de kazanım ve göstergelerin amacına ulaşıp ulaşmadığını ve uygulama sürecine ilişkin performansını değerlendirir.

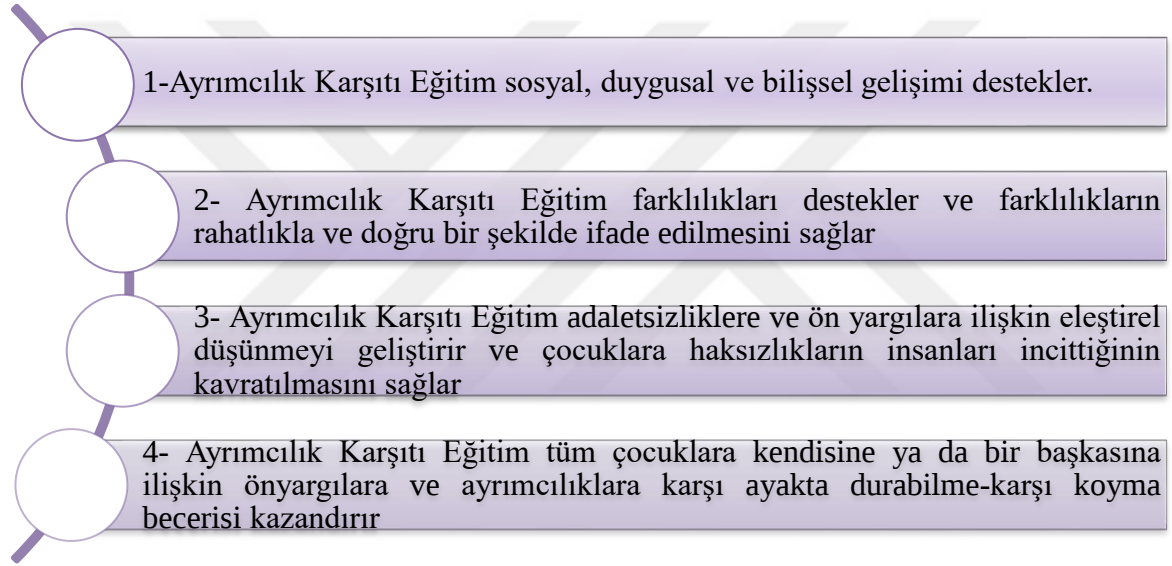
Üçüncü aşamada; AYKEP’in temel özellik ve amaçları ve bu temel amaçlar doğrultusunda programda yer alacak olan kazanım ve göstergeler belirlenmiştir. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının sekiz temel özelliği bulunmaktadır (Derman-Sparks & Edwards, 2012).

1. Çocuğu merkeze alır ve günlük uygulamaların bir parçasıdır.
2. Ayrımcılığa ve dışlanmaya maruz kalan çocuklar kadar ayrıcalıklı çocukları da gözetir.
3. Ayrımcılık karşıtı eğitim gelişimsel olarak uygundur.
4. Eğitim süreci hem öğretmen hem de çocuk tarafından başlatılan aktiviteler kullanılır.
5. Ayrımcılık karşıtı eğitim bir günde ya da tek bir etkinlikte sınırlandırılmamaktadır.
6. Ayrımcılık karşıtı eğitim programı öğretmenlerin kendilerini tanımalarını teşvik eder.

7. Ayrımcılık karşıtı eğitim programı turist müfredattan uzaktır.

8. Ayrımcılık karşıtı eğitim programı okul ve aile arasında güçlü ilişkilere dayanır.

Bu özellikler dikkate alınarak planlanan bir ayrımcılık karşıtı eğitim programında 4 temel amaç vardır. Bu amaçlar farklı özelliklere sahip tüm çocuklarla çalışmaya uygundur. Çocukların tüm gelişim alanlarını temel alan bu dört amaç birbiri ile sarmal denebilecek ve bir diğlinin çarklarına benzer bir yapıya sahiptir. Bu açıdan bir amaca ulaşmak diğer amaçlar için de olumlu ilerlemeleri beraberinde getirir. Etkili bir ön yargı eğitimi, ancak bu dört hedefin de eğitim programının bir parçası olduğu zaman gerçekleşir. Bu amaçlar aşağıdaki şekildedir (Derman-Sparks & Edwards, 2012).

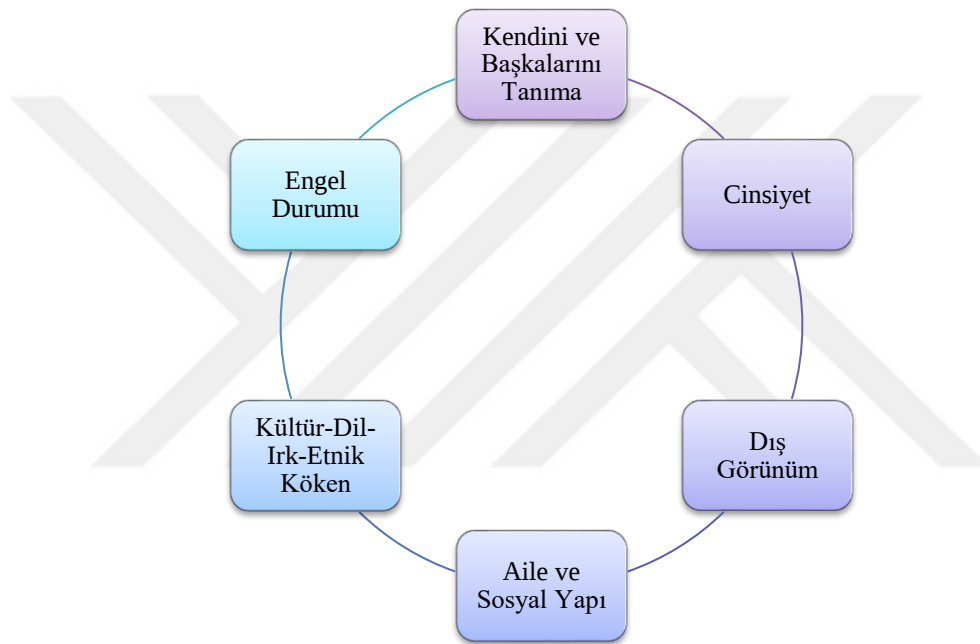


Şekil 7. Ayrımcılık karşıtı eğitim programı (AYKEP) amaçları

Ayrımcılık karşıtı eğitimin temel amaçları dikkate alınarak MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım ve göstergeler ve ön yargı karşıtı eğitime ilişkin Amerikan Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Birliği'nin açıkladığı (National Association for the Education of Young Children-NAEYC) hedefler incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda ülkemizde halen yürürlükte olan MEB (2013) programında, farklılıklara saygı ve empati kavramlarına ait bazı kazanımların yer aldığı belirlenmiştir. Ancak bu kazanımların Ayrımcılık Karşıtı Yaklaşımın dört temel amacını kapsaması noktasında sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu sebeple AYKEP'in amaçlarına yönelik daha spesifik kazanımlarda ele alınmıştır. Böylelikle araştırmanın bu aşamasında MEB (2013) programına ek kazanımlar doğrultusunda, sarmal bir yapı içinde planlanmış, tek bir gelişim alanı ön planda tutulmamış,

çocukların eğitim gereksinimleri doğrultusunda tüm gelişim alanları desteklenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda AYKEP'in kazanım ve gelişim göstergeleri belirlenmiştir.

Dördüncü aşamada; Ayrımcılık Karşıtı Eğitim programında yer alan etkinliklerin kapsamı gereken temalar ortaya çıkmaktadır. Konu ile ilgili yapılan araştırmaların yanısıra ayrımcılık karşıtı yaklaşımın öncüleri Derman-Sparks ve A.B.C. Task Force (1989) tarafından ele alınan ön yargılara ilişkin alt alanlar ve yine Amerikan Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Birliği'nin (NAEYC) açıkladığı farklılık türleri incelenmiş ve bu araştırma için geliştirilen AYKEP'e ait temalar belirlenmiştir. Şekil 7'de bu temalara yer verilmiştir.



Şekil 8. Ayrımcılık karşıtı eğitim programı (AYKEP) temaları

Kendini tanıma temasında ele alınan etkinliklerde çocukların kendi fiziksel ve kişisel özelliklerini, cinsiyetini ve özelliklerini, ailesinin ve içinde yaşadığı kültürün özelliklerini öğrenmesi amaçlanmıştır. Kendini ve başkaları tanıma çalışmalarında sınıf içerisinde herkesin kendini rahatça ifade edebileceği bir ortam oluşturularak çocukların birbirlerini daha iyi tanımaları, birbirleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları rahatlıkla görmeleri amaçlanmıştır.

Cinsiyet teması kapsamında ele alınan etkinlikler her çocuğa eşit imkanların sunulduğu, bir bireyi kız veya erkek yapan şeyin yalnızca çocuğun anatomisi olduğu temelinde her çocuğun her türlü işi birlikte yapması sağlandığı etkinliklerdir. Bu etkinlikler cinsiyete ait tabular ve kalıplaşmış yargıların ortadan kaldırılmasına yönelik olarak planlanmıştır.

Dış görünüm temasında Bir kişinin ilk bakışta saç ve göz rengi, ten rengi, güzelliği, temiz ve bakımlı olması, kıyafeti gibi dış görünüş özelliklerine bakılarak o kişi hakkında olumlu ya da olumsuz yargılarda bulunmanın doğru olmadığı ekseninde ele alınarak planlanmıştır. Bu etkinliklerde dış görünüşü yüzünden ayrımcılığa maruz kalan çocukların duygularını anlamaya yönelik çeşitli hikâyeler, oyunlar kullanılmıştır.

Aile ve Sosyal Yapı teması çocukların kendi aileleriyle gurur duymaları, çeşitli aile yapılarına saygı duymaları, farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip bireylere ilişkin olumlu farkındalık oluşturmaları temelinde ele alınan etkinliklerden oluşmaktadır. Bu etkinlikler sayesinde çocuklar da birbirlerinin yaşam biçimlerini, farklı aile yapılarını ve farklı meslekleri tanımları ve bu farklılıklara saygı duymaları amaçlanmıştır.

Kültür-Dil, Irk-Etnik Köken temasında kültür-dil-ırk ve etnik köken farklılıklarına dayalı durumların görünür kılındığı, bu farklılıklardan dolayı ayrımcı tutum ve davranışlara maruz kalan bireyler için empati geliştirme ve karşı bir duruşun ele alınması temelinde çeşitli aktiviteler planlanmıştır. Bu temada tüm insanların ait olduğu bir kültür olduğu, bu kültürler arasında çeşitli farklılıklar ve benzerliklerin bulunduğu ve kültürlerin hiçbirinin diğerinden daha üstün olmadığı bilinci geliştirilmesine yönelik çeşitli etkinlikler bulunmaktadır.

Engel durumu teması kapsamında ele alınan etkinlikler çocukların engelli bireyler hakkında bilgi edinmesini ve empati kurmasını sağlamaya yönelik olarak planlanmıştır. Bu kapsamda kullanılan materyallerde toplumda tanınmış engellilere ait resimler, engelli bireylerin kullandığı araçlar bulunmaktadır. Bu temada ele alınan etkinliklerle toplumda yer edinmiş engelli bireylere ilişkin olumlu bir bakış açısı geliştirmek ve engelli bireylerin engellerinden dolayı uğramış oldukları dışlanma durumlarına yönelik empatik tepkiler geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Beşinci Aşamada; Araştırmacı tarafından okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerin özellikleri de AYKEP'in temel amaçları ve belirlenen temalar dikkate alınarak çocukların farklılıklara saygı, empati ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini içeren ve sosyal duygusal gelişimi başta olmak üzere tüm gelişim alanlarına yönelik ayrımcılık karşıtı odaklı öğrenme süreçleri planlanmıştır. Bu bağlamda, ayrımcılık karşıtı yaklaşıma ve ön yargı karşıtı eğitime ilişkin bilimsel nitelik taşıyan ulusal-uluslararası literatür ve ilgili internet siteleri gözden geçirilerek etkinlik örnekleri incelenmiştir. İncelenen etkinlikler arasında ayrımcılık karşıtı eğitimin tüm amaçları doğrultusunda hazırlanmış ve tüm yönleriyle ele alan yeterli etkinlik örneğine rastlanılmamıştır. Etkinlikler planlanırken çocukların yaş, gelişim düzeyi ve bireysel farklılıkları dikkate alınmış ve aynı zamanda etkinliklerin

çocukların eğitimsel ihtiyaçlarına yanıt verecek ve etkin katılımlarını sağlayacak nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Belirlenen temalar ve kazanımlar doğrultusunda planlanan ayrımcılık karşıtı eğitime yönelik etkinlik havuzu oluşturulmuştur. Etkinlik formatında; çocukların ulaşması beklenen kazanım ve göstergeler, hedef kavram ve sözcükler, kullanılacak materyaller, öğrenme süreci, etkinliğin değerlendirilmesi ve ailelerin evde yapabilecekleri destekleyici etkinlikleri içeren aile katılımı bölümlerine yer verilmiştir.

Altıncı aşamada; AYKEP kapsamında hazırlanan etkinlikler uzman görüşüne sunulmuştur. Üç okul öncesi eğitimi, üç çocuk gelişimi ve bir sosyal hizmet alanında uzman toplam yedi akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların, “AYKEP”de yer alan etkinlikleri değerlendirmeleri için “*Uzman Değerlendirme Formu*” hazırlanmıştır. Uzmanlardan, hazırlanan etkinliklerin kazanımlara uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği, çocukların gelişim seviyelerine uygunluğu, kullanılacak olan materyalleri, çocukların ilgisini çekmesi, etkinliklerin kazanımlara ulaşmadaki yeterliliği, değerlendirmelerin uygunluğu açısından görüş bildirmeleri ve gerekli gördükleri durumlarla ilgili öneride bulunmaları istenmiştir. Uzman Değerlendirme Formu; “uygun”, “kısmen uygun”, “uygun değil” şeklinde ve uzmanların programdaki etkinlikleri değerlendirmelerine olanak veren üçlü likert tipinde hazırlanmıştır. Ayrıca formun son bölümünde, uzmanların görüş ve önerilerini belirtebilecekleri “Görüş ve Öneriler” kısmı da yer almaktadır. Araştırmacı ayrı günlerde her bir uzmanla iletişime geçerek randevu talep etmiş ve birebir görüşmeler sırasında tüm etkinlikler üzerinde uzmanlarla birlikte detaylı bir şekilde çalışmıştır. Uzmanların araştırmacı tarafından gönderilen programı incelemelerinin ve “Uzman Değerlendirme Formu”nu doldurmalarının ardından araştırmacı, gelen öneriler doğrultusunda etkinlikler sırasında kullanılacak olan bazı kelimeleri değiştirmiş (örneğin fakir çocuk yerine ayna, doğuştan sakat keçi yerine bacağı yaralanmış keçi vb.), bazı materyalleri daha kullanışlı hale getirmiş (örneğin yapışkanlı kâğıtlar yerine cırt cırtlı kartlar gibi), çocukların anlayamayacağı düzeydeki bazı kavramları etkinliklerden çıkarmış (örneğin ter bezi), bazı etkinlikler arasına geçiş etkinlikleri eklemiş ve çocukların farklılıklara saygı ve empati becerilerini geliştirecek açık uçlu sorulara daha çok yer vermiştir. Yapılan değişikliklerin ardından programa son şekli verilmiştir.

Yedinci aşamada; etkinliklerin planlanmasının ardından planlanan etkinliklerde kullanılacak materyaller araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan materyallerin kaliteli, özgün, etkili, güvenli, işlevsel, ergonomik ve ilgi çekici olmasına dikkat edilmiştir. Materyaller çocukların eğlenerek öğrenmesine olanak tanımaktadır. Çocukların öğrenmelerini

kolaylaştıracak, materyal kullanma deneyimlerini artıracak, çok amaçlı, tekrar kullanıma uygun ve dayanıklı materyallerin hazırlanmasına özen gösterilmiştir. AYKEP’te yer alan etkinliklerde; resimli kartlar, kuklalar, farklı sembolleri gösteren kartlar, çeşitli farklılık türlerine sahip kimlikli bebekler, çeşitli kültürlerle ait görseller, kıyafetler, çeşitli kostümler, maske ve başlıklar, farklı özellikte kağıtlar (Bristol, kasap kağıdı, grafon, kraft, alüminyum folyo, asetat, karbon, mukavva), farklı özellikte boya ve fırçalar ve kumaşlar (kadife, saten, pelüş, pazen, tül), mukavva, cırt cırt, silikon, çöp poşeti, farklı renk ve uzunlukta ipler, mandallar, plastik maskeler ve artık materyaller (düğme, sünger, boncuk, strafor, pamuk, ip, taş, mıknatıs, kavanoz, rafya, pet şişe, kapak, çubuk vb.) kullanılmıştır.

8. aşamada AYKEP’in eğitim materyalleri hazırlanmıştır. Bu materyaller aşağıdaki şekildedir.

Eğitimci Rehber Kitabı: Kitabın giriş bölümünde AYKEP’in temelleri, amaçları, temaları, kapsamı, programın uygulanması, programın değerlendirilmesi hakkında bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölümde de AYKEP kapsamında hazırlanan eğitim etkinliklerine yer verilmiştir. Her bir etkinlik planında; etkinlik numarası, etkinlik türü, etkinlik adı, hedef kavram ve sözcükler, kazanım-göstergeler yer almaktadır. Etkinlikte kullanılacak materyaller ve öğrenme süreci hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Aile Eğitim Etkinlikleri: AYKEP’in temalarına (kendini tanıma, cinsiyet, dış görünüm, aile ve sosyal yapı, kültür-dil-ırk-etnik köken, engel durumu) yönelik her hafta için “Ailemle Etkinlik Yapıyorum” başlıklı aile etkinlik sayfaları hazırlanmıştır. “Ailemle Etkinlik Yapıyorum” içeriğinde etkinliğin adı, amacı, materyalleri, uygulama süreci ve öneriler yer almaktadır.

3.4.2. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programına (AYKEP) Öğretmen Eğitimi

Programın uygulanacağı deney grubunu oluşturan çocukların sınıf öğretmenine, araştırmacı tarafından AYKEP’in felsefesi, amaçları ve özellikleri, kazanım ve göstergeleri, kullanılacak materyallerinin özellikleri ve kullanımı, kullanılacak olan yöntem ve teknikler hakkında üç gün, günde iki saat olmak üzere toplam altı saatlik öğretmen eğitimi verilmiştir. Bu eğitim 15 - 18 Eylül 2020 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Öğretmen eğitiminin ilk gününde; AYKEP’in felsefi temelleri, temel ilkeleri ve özellikleri tanıtılmıştır. Ayrıca AYKEP’in dört temel amacı üzerinde durulmuştur. Bu amaçların çocuklarda “farklıklara

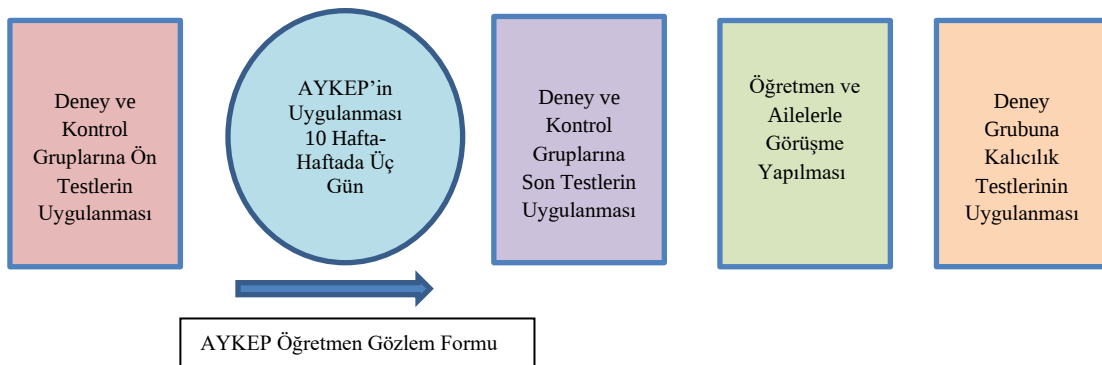
saygı” ve “empati” becerileri bağlamında programda yer alan etkinlikler ile arasındaki ilişki anlatılmıştır.

Öğretmen eğitiminin ikinci gününde; AYKEP’in etkinlikleri ve kullanılan materyaller tanıtılmıştır. Öğretmen eğitimi süresince öğretmene geri bildirimler verilmiştir. Uygulama süreci ve her hafta uygulama sonrasında da geri bildirim verileceği belirtilmiştir.

Öğretmen eğitimi üçüncü gününde; AYKEP uygulaması esnasında uygulama öğretmeninin gözlemleneceği ve kayıt altına alınacağı belirtilmiştir. Bu gözlemin amacı öğretmene açıklanmıştır. “Öğretmen Gözlem Formu”nun amacı, formda yer alan maddelerin AYKEP ile ilişkisi açıklanmıştır. “Öğretmen Gözlem Formu” nun boyutları ve boyutlarında yer alan maddeler öğretmenle birlikte tek tek okunarak uygulamada dikkat edilmesi gereken noktalar vurgulanmıştır. “Öğretmen Gözlem Formu” doldurulurken araştırmacı ve belirli etkinlikler için bağımsız bir gözlemcinin eğitim ortamında bulunacağı belirtilmiştir. Bağımsız gözlemcinin çocuk gelişimi ve eğitimi alanında uzman bir eğitimci olduğu belirtilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında AYKEP’in okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların farklılıklara saygı ve empati becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu başlık altında, öncelikle ön testler ve programın uygulanması ardından son testler ile deney grubuna uygulanan kalıcılık-izleme testlerinin uygulanması süreçlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.



Şekil 9. Veri toplama süreci

3.5.1. Ön Testlerin Uygulanması

Ön testlerin uygulanabilmesi için okul yönetimi ile iletişime geçilerek, çocuklarla birebir görüşmeye uygun, çocuk ve araştırmacının karşılıklı oturabileceği bir masa ve iki sandalye bulunan boş bir sınıf ayarlanmıştır. Her çocuktan tek tek onay alınarak 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminin başlangıcı olan 21-26 Eylül 2020 tarihleri arasında ön testler uygulanmıştır. Bu sırada eş zamanlı olarak deney ve kontrol gruplarında bulunan çocuklara ait demografik bilgileri araştırmacı tarafından okullarındaki dosyalarından yararlanılarak doldurulmuştur.

Araştırmacı, deney ve kontrol grubu anasınıfı öğretmenleri ile birlikte sınıflara girerek çocuklara kendisini tanıtmıştır. Daha sonra, çocuklar tek tek görüşme odasına alınmış sessiz bir ortam hazırlanmıştır. Çocukların dikkat süreleri göz önünde bulundurularak, her çocukla yapılan ilk görüşmede yalnızca “Farklılıklara Saygı Ölçeği-FSÖ” uygulanmış ve “Çocuklar için Empati Ölçeği-ÇEMÖ” uygulanması ikinci görüşmeye bırakılmıştır. Kısa bir sohbet ve tanışmadan sonra çocuklara “Farklılıklara Saygı Ölçeği” yönergeleri okunmuştur. Ardından ölçeğin maddeleri yöneltilmiş ve çocukların cevapları her çocuk için ayrılan değerlendirme formuna kaydedilmiştir. Ölçeğin uygulama süresi her çocuk için ortalama 10-15 dakika sürmüştür. Ölçek maddelerinin tam anlaşılması durumlarında sorular birkaç kez tekrarlanmıştır.

Ardından bir gün ara verilerek deney ve kontrol grubu okullarına tekrar gidilmiş ve yapılan ikinci görüşmede her bir çocuğa “Çocuklar İçin Empati Ölçeği-ÇEMÖ” uygulanmıştır. ÇEMÖ’nün uygulanması toplamda yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür. Ölçek kapsamında 12 adet resim gösterilmiş ve çocuklardan karakterlerin resimdeki olaya ilişkin hissettiği duyguları tahmin etmeleri beklenmiştir. Çocuklardan alınan cevaplar her çocuk için ayrılan forma işlenmiş ve ön test aşaması tamamlanmıştır.

3.5.2. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının (AYKEP) Uygulanması

Araştırmada çocukların farklılıklara saygı ve empati becerilerine 60-72 aylık çocuklar için hazırlanan “Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının” etkisi esas alınmıştır. AYKEP; kapsamlı, çocukların ön yargılardan uzak ve istekli bir şekilde katılacağı, çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra eğitim ortamlarının yaklaşımın doğasına uygun olarak düzenlendiği; cinsiyet, dış görünüm, aile ve sosyal yapı, kültür, dil, ırk-etnik köken, engel durumu temalarından oluşan bir programdır.

AYKEP'in temel amacı çocukların çevrelerindeki farklı durumlara karşı olumlu tutum geliştirmek, çocuklarda farklılıklara saygılı, ön yargı ve ayrımcılık karşıtı bir duruş geliştirmektir.

Uygulamada AYKEP'in amaçları belirlenen temalarla bir sıra dahilinde ele alınmış, uygulamalar bu sıraya göre gerçekleştirilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim programının sarmallık ve dengelilik özellikleri dikkate alınarak etkinlik uygulamasında belirli bir sıra izlenmiştir. Bu anlamda her alanla ilgili etkinlikler birbirine paralel bir şekilde ayrıca basitten karmaşığa doğru bir yol izlenerek uygulanmıştır.

AYKEP'de Türkçe, sanat, drama, oyun, matematik, fen, müzik, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri gibi etkinliklere yer verilmiştir. Eğitimle ilgili hedef sözcükler farklılıklara ve ön yargılara ilişkin kavramların anlamlandırılmasında büyük önem taşımaktadır.

AYKEP'de kullanılan yöntem ve tekniklerin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli olan ön hazırlıklar yapılmıştır. Eğitim ortamının düzenlenmesi, materyal hazırlığı, çocukların etkinliğe hazırlanmış ve uygulamada yaşanması muhtemel olan aksaklıkların en aza indirilmesi sağlanmıştır.

Programda yer alan etkinlikler ve her hafta aile katılım etkinlikleri birbirini tamamlayıcı nitelikte uygulanmıştır. AYKEP kapsamında çocukların ulaşması beklenen kazanımların kalıcılığını arttırmak amacıyla kendi eğitim programı içerisinde farklı zamanlarda aynı kazanımları ele alan destekleyici etkinliklere yer verilmiştir.

Bu doğrultuda hazırlanan AYKEP'in uygulama süreci aşağıdaki şekildedir:

1. Öğretmenle tanışma ve programla ilgili detaylı bilgilendirme toplantısı yapılması
2. 10 hafta boyunca her hafta üç gün olmak üzere günde bir etkinlik uygulayarak, toplamda otuz etkinlik içeren eğitim programının öğretmen tarafından uygulanması (Araştırmacı gözlemci olarak tüm etkinliklerde bulunmuştur.)
3. Aile katılım çalışmalarının yapılması Veli toplantısı (Ailelerle tanışma ve Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programına dair yapılacaklarla ilgili bilgi verme) Grup toplantısı (Ayrımcılık Karşıtı yaklaşım hakkında farkındalık oluşturma) Aile ve çocuğa Ayrımcılık Karşıtı yaklaşım ile ilgili farkındalık kazandırmak için Evde yapılacak çalışmalar (10 çalışma)

Şekil 10. AYKEP'in uygulama süreci

Bu içerik ve yukarıda belirtilen ilkeler doğrultusunda Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının uygulanması aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir.

Deney grubuna uygulanacak olan AYKEP için MEB Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Mamak ilçesinde bir ilkokulun anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocuklara uygulanabilmesi için gerekli planlamalar yapılmıştır. Ancak 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde başlayan uygulama araştırmanın çalışma grubunda detaylı olarak açıklandığı üzere dünyada çıkan COVID-19 salgını sebebiyle deney ve kontrol grubu olarak belirlenen okullar AYKEP uygulaması başladıktan 4 hafta (on etkinlik) sonra kapanmış ve programın uygulaması tamamlanamamıştır. Yapılan bu uygulama pilot çalışma olarak değerlendirilmiştir. AYKEP uygulama süreci 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz dönemi eylül ayı itibariyle özel bir okul öncesi eğitim kurumunda yeniden başlatılmıştır.

Deney grubu olarak Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel bir okul öncesi eğitim kurumu olan X anaokulu, kontrol grubu olarak ise yine Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel bir okul öncesi eğitim kurumu olan Y anaokulu belirlenmiştir. 7 Eylül 2020 ile 14 Eylül 2020 tarihleri arasında deney grubunu oluşturan aileler ile veli toplantısı yapılarak eğitim programına dair bilgilendirme yapılmış ve çocukların “Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı” uygulamalarına katılması için gereken etik izinler alınmıştır.

AYKEP'e yönelik öğretmen eğitimi yapılmıştır. Bu eğitimin içeriği, Ayrımcılık karşıtı eğitimin amacını, felsefesini, boyutlarına yönelik teorik bilgi etkinliklerin ve materyallerin eğitim ortamında nasıl kullanılacağına yönelik uygulamalar içermektedir. Eğitim programının deney grubu sınıf öğretmeni tarafından uygulanması planlanmıştır. Kontrol grubunda da sınıfın öğretmeni tarafından eğitimin yürütülmesi ve dolayısı ile deney ve kontrol grubunda bu açıdan benzerlik olması gerekliliği, ayrıca deney grubunda doktora düzeyinde öğrenim görmüş olan araştırmacının sınıf içi uygulamaları ile kontrol grubundaki okul öncesi öğretmenin sınıf içi uygulamaların farklılık gösterebileceği, eğitim programının sürdürülebilirliği, öğretmenin bu uygulamalarda edindiği bilgi ve deneyimleri kendi eğitim programlarına yansıtması düşüncesi göz önünde bulundurularak programın sınıf öğretmeni tarafından uygulanmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür.

AYKEP'in öğretmen eğitimi üç gün sürmüştür. Bu aşama “AYKEP” in uygulamasına yönelik öğretmen eğitimi başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı 28 Eylül 2020 tarihinde uygulanmaya başlanmıştır. Etkinlikler araştırmacının gözetiminde öğretmen tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı

deney grubu sınıf öğretmenine her hafta Pazartesi günleri o hafta uygulanması beklenen üç günlük AYKEP’de yer alan kazanım göstergeler ve etkinlikler hakkında bilgi vermiştir. Öğretmen tarafından uygulanacak olan Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programında on hafta boyunca programın ilkeleri, özellikleri ve temel amaçları doğrultusunda sınıf öğretmenine rehberlik edilmiştir. Uygulama sırasında etkinliklerle ilgili fotoğraf çekimleri yapılmıştır. AYKEP’in etkisinin daha güçlü ve kalıcı olmasını sağlamak amacıyla programın uygulanmasında aile katılımı etkinliklerine de yer verilmiştir. Bu sebeple 3. etkinliğin tamamlanmasının ardından, on hafta boyunca her hafta yapılan uygulamanın bitiminde “Ailemle Etkinlik Yapıyorum” sayfaları ailelere gönderilmiştir.

Deney grubunda uygulanan AYKEP’in uygulamalarına ilişkin belirtke tablosu Tablo 3’teki gibidir.

Tablo 3

Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı (AYKEP) Uygulama Süreci Belirtke Tablosu

AYKEP Amaç	Etkinlik No	Tema	Etkinlik Adı	Etkinlik Türü
1. Hafta Amaç-1	Etkinlik No:1	Kendini Tanıma	Ben Kimim	Sanat-Türkçe
	Etkinlik No:2	Cinsiyet	Benim Cinsiyetim	Sanat-Oyun-Matematik
	Etkinlik No:3	Aile ve Sosyal Yapı	Farklı Aileler	Sanat-Matematik, Oyun
2.Hafta Amaç-1	Etkinlik No:4	Dış Görünüm	Yüz Bulmacası	Sanat-Matematik, Oyun
	Etkinlik No:5	Kültür-Dil-Irk-Etnik Köken	Benim Kültürüm	Oyun-Hareket, Türkçe
	Etkinlik No:6	Engel durumu	Farklı Ama Aynı	Oyun-Drama, Türkçe
3.Hafta Amaç-1,2	Etkinlik No:7	Cinsiyet	Babamın Pastası	Türkçe-Drama, Oyun
	Etkinlik No:8	Aile ve Sosyal Yapı	Küçük Ressamlar	Sanat- Okuma Yazmaya Hazırlık, Müzik
	Etkinlik No:9	Dış Görünüm	Ailemle Biz Özeliz	Türkçe-Drama, Müzik
4.Hafta Amaç-1,2	Etkinlik No:10	Kültür-Dil-Irk-Etnik Köken	Farklı Kültürler	Oyun, Sanat-Matematik
	Etkinlik No:11	Engel durumu	Ahmet Yeşil- Eksik Parçayı Bul	Türkçe-Sanat, Oyun
	Etkinlik No:12	Tüm Temalar Karışık	Hepimiz Farklıyız	Oyun-Aile katılımı, Sanat
5.Hafta Amaç-1,2,3	Etkinlik No:13	Cinsiyet	Hayalimdeki Meslek	Sanat-Okuma Yazmaya Hazırlık, Oyun-Türkçe
	Etkinlik No:14	Aile ve Sosyal yapı	Küçük Ev	Drama-Oyun, Türkçe
	Etkinlik No:15	Dış Görünüm	Yüzme Yarışması	Drama-Türkçe, Oyun
6.Hafta Amaç-1,2,3	Etkinlik No:16	Kültür-Dil-Irk- Etnik Köken	Uçan Halı	Türkçe, Oyun-Matematik
	Etkinlik No:17	Engel durumu	Dokun-Tanı	Oyun-Türkçe, Müzik
	Etkinlik No:18	Tüm Temalar Karışık	Duygu Çarkı	Türkçe-Drama, Oyun-Hareket
7.Hafta Amaç-1,2,3,4	Etkinlik No:19	Cinsiyet	Sırtımdaki Yük	Türkçe-Sanat, Oyun-Matematik
	Etkinlik No:20	Aile ve Sosyal Yapı	Doğum Günü	Oyun, Türkçe-Drama-Sanat
	Etkinlik No:21	Dış Görünüm	İyilik Terazisi	Türkçe, Oyun-Matematik
8.Hafta Amaç-1,2,3,4	Etkinlik No:22	Kültür-Dil-Irk- Etnik Köken	Çorap Kuklalar	Sanat, Oyun, Drama
	Etkinlik No:23	Engel Durumu	Engelimle Oynuyorum	Güne Başlama, Oyun, Türkçe
	Etkinlik No:24	Tüm Temalar Karışık	Sınıfımızda Seçim Var	Drama-Matematik, Türkçe-Oyun
9.Hafta Amaç-1,2,3,4	Etkinlik No:25	Tüm Temalar Karışık	Sorunlarımızı Çözüyoruz	Sanat- Okuma Yazmaya Hazırlık, Drama
	Etkinlik No:26	Tüm Temalar Karışık	Saçlarımız	Drama-Oyun, Türkçe
	Etkinlik No:27	Tüm Temalar Karışık	Farklı Diller	Müzik, Türkçe, Oyun
10.Hafta Amaç-1,2,3,4	Etkinlik No:28	Tüm Temalar Karışık	Doğru Yanlış	Sanat, Oyun, Türkçe
	Etkinlik No:29	Tüm Temalar Karışık	Tanımadan Karar Verme	Türkçe-Sanat-Drama
	Etkinlik No:30	Tüm Temalar Karışık	Avukat	Drama, Oyun

Tablo 3’te ele alınan amaçlar, etkinlik sıralamaları, temaları ve etkinlik türleri verilen Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı (AYKEP) sınıf öğretmeni tarafından deney grubuna on hafta süreyle haftanın üç günü uygulanırken geri kalan iki günde MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) uygulanmıştır. Etkinliklerin haftalara göre dağılımı incelendiğinde; Bütün etkinlikler AYKEP’in temaları ve amaçları dikkate alınarak basitten karmaşığa doğru, temalar sıralı olarak ele alınacak şekilde planlanmıştır. Haftada üç gün uygulanan programda ele alından temaların sıralanması; Kendini Tanıma, Cinsiyet, Dış Görünüm, Aile ve Sosyal Yapı, Kültür-Dil-Irk- Etnik Köken, Engel durumu şeklindedir. 4 Aralık 2020 tarihinde programın uygulanma aşaması tamamlanmıştır.

Araştırmacı tüm etkinliklerde sınıfta gözlemci olarak bulunmuştur. AYKEP’in uygulanması sürecinde programın etkililiğini değerlendirmek için; araştırmacı ve bağımsız gözlemci tarafından “Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı Öğretmen Gözlem Formu” doldurularak, uygulamalar kayıt altına alınmıştır. Bu süreçte gerekli durumlarda uygulama yapan öğretmene sorduğu sorulara yönelik geri bildirim verilerek programın aksamadan ilerlenmesi sağlanmıştır. Yapılan gözlemler kapsamında özellikle farklılıkları ayrıştırıcı şekilde vurgulamaması, iş birliğini teşvik etmesi, etkinlikler esnasında empati becerilerini ön planda tutmasına yönelik gözlemler yapılarak öğretmen ile yeterli ve eksik noktalar paylaşılmıştır.

Öğretmenin uygulama sürecine ilişkin gözlemi, araştırmacı tarafından on hafta süre ile haftada üç gün uygulama sürecinde gözlemlenmesi ve forma kayıt edilmesi şeklinde yapılmıştır. Araştırmacı, her etkinliğin sonunda değerlendirme yaparak öğretmene geri bildirimler vermiş, böylece AYKEP’in amacına uygun bir şekilde uygulanması sağlanmıştır.

AYKEP’te yer alan etkinliklerin öğretmen tarafından uygulama sürecinin nasıl olduğunu belirlemek ve öğretmenin AYKEP uygulama performansını ortaya koymak için öğretmen on hafta süresince gerçekleştirilen otuz etkinlik süresince araştırmacı tarafından “Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı Öğretmen Gözlem Formu”na dayalı olarak gözlemlenmiştir. “Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı Öğretmen Gözlem Formu”nun değerlendirilmesinde öğretmenin uygulamada gerçekleştirdiği her bir gözlem maddesine “1”, gerçekleştiremediği gözlem maddesine ilişkin “0” puan verilerek değerlendirilmiştir. Öğretmenin her bir etkinlikten alabileceği toplam puan en fazla “24” iken, en az “0”dır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlem sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının Uygulanmasına İlişkin Araştırmacı Gözlem Bulguları

	1. Hafta			2. Hafta			3. Hafta			4. Hafta			5. Hafta			6. Hafta			7. Hafta			8. Hafta			9. Hafta			10. Hafta			
	1. Etkinlik	2. Etkinlik	3. Etkinlik	4. Etkinlik	5. Etkinlik	6. Etkinlik	7. Etkinlik	8. Etkinlik	9. Etkinlik	10. Etkinlik	11. Etkinlik	12. Etkinlik	13. Etkinlik	14. Etkinlik	15. Etkinlik	16. Etkinlik	17. Etkinlik	18. Etkinlik	19. Etkinlik	20. Etkinlik	21. Etkinlik	22. Etkinlik	23. Etkinlik	24. Etkinlik	25. Etkinlik	26. Etkinlik	27. Etkinlik	28. Etkinlik	29. Etkinlik	30. Etkinlik	
M1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
M2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
M3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M4	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
M5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M6	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
M7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M11	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
M12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M14	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M15	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M18	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M24	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Toplam	21	22	24	22	23	23	23	24	24	22	23	24	23	22	24	23	23	24	24	24	24	22	23	24	22	23	24	24	24	24	24

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenin 14 etkinlikte (3, 8, 9, 12, 15, 18, 19, 20, 21, 24, 27, 28, 29, 30. etkinlik) gözlem maddelerindeki davranışların tümünü başarıyla gerçekleştirerek 24 puan aldığı; 9 etkinlikten 23 puan (5, 6, 7, 11, 13, 16, 17, 23, 26. etkinlik) aldığı, 1 etkinlikte 21 puan (1. etkinlik) ve 6 etkinlikten 22 puan (2, 4, 10, 14, 22, 25. etkinlik) aldığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenin 30 etkinlikte toplam 24 puan üzerinden ortalama $\bar{X} = 23.2$ puan aldığı görülmüştür. Bu sonuçlar öğretmenin AYKEP'i uygulamaya yönelik performansının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, genellikle birden fazla kodlayıcının yanıtlarına ilişkin veri setleri arasındaki kararlılık anlamına gelmektedir. Verilerin kayıt edilmesinde, gözlenmesinde birden fazla araştırmacının, veri kaynağının kullanılması ve gözlemler arası tutarlılığın incelenmesi sonuçların güvenilirliğine ilişkin bilgi vermektedir (Büyüköztürk vd., 2012; Creswell, 2017). AYKEP'in öğretmen tarafından uygulama süreci performansına yönelik araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerin güvenilirliğini belirlemek üzere haftada bir etkinlik olmak üzere toplam 10 etkinliği aynı zamanda çocuk gelişimi alanında uzman bağımsız bir gözlemci de değerlendirmiştir. "Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı Öğretmen Gözlem Formunu" dolduracak olan diğer gözlemciye, araştırmanın amacı, yöntemi, 60-72 Aylık Çocuklar için Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı, "Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı Öğretmen Gözlem Formunu" doldururken dikkat edilecek noktalara ilişkin bilgiler verilmiştir. Araştırmacı ve bağımsız gözlemcinin on etkinliğe yönelik yaptıkları gözlem sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 5'te gösterilmiş ve gözlemlere yönelik uyuşmanın güvenilirliği Fleiss'in (1971) Kappa katsayı değeri üzerinden yorumlanmıştır.

Tablo 5

Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının Uygulanmasına İlişkin Araştırmacı ve Bağımsız Gözlemci Gözlem Bulguları

	1. Hafta		2. Hafta		3. Hafta		4. Hafta		5. Hafta		6. Hafta		7. Hafta		8. Hafta		9. Hafta		10. Hafta	
	A	BG	A	BG	A	BG	A	BG	A	BG	A	BG	A	BG	A	BG	A	BG	A	BG
M1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1
M3	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M4	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1
M5	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M6	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1
M7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M11	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1
M12	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M14	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M15	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1
M16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M18	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M19	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M23	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M24	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1

A: Araştırmacı

BG: Bağımsız Gözlemci

Tablo 5 incelendiğinde araştırmacı ve bağımsız gözlemcinin 1. hafta ve 6. haftada 20 gözlem maddesinde görüş birliği, 4 gözlem maddesinde görüş ayrılığı; 2. hafta 21 gözlem maddesinde görüş birliği, 3 gözlem maddesinde görüş ayrılığı; 4. hafta ve 6. haftada 23 gözlem maddesinde görüş birliği, 1 gözlem maddesinde görüş ayrılığı; 3. hafta, 5. hafta, 7. hafta, 8. hafta, 9. hafta ve 10. haftada ise gözlem maddelerinin tümünde görüş birliği sağladıkları belirlenmiştir. Bu veriler doğrultusunda gözlemciler arası uyum değeri Fleiss'in (1971) Kappa katsayısı formülüne ($K = \frac{\bar{P} - P\bar{e}}{1 - P\bar{e}}$) göre hesaplanmış, hesaplanan Kappa katsayısı değeri 0.78 olarak belirlenmiştir. Bu değer Fleiss'in (1971) uyuşma değerine göre gözlemciler arası önemli derecede uyuşma olduğunu göstermektedir.

3.5.3. Son Testlerin Uygulanması

AYKEP'in on haftalık uygulama sürecinin tamamlanmasının hemen ardından 7-11 Aralık 2020 tarihleri arasında hem deney hem kontrol grubundaki çocuklara son testler uygulanmıştır. Ön test uygulamalarında olduğu gibi, çocukların dikkat süreleri göz önünde bulundurularak, her çocukla yapılan ilk görüşmede yalnızca "Farklılıklara Saygı Ölçeği" uygulanmış ve "Çocuklar İçin Empati Ölçeği"nin uygulanması ikinci görüşmeye bırakılmıştır. Çocukların ölçek maddelerine verdikleri cevaplar her çocuk için düzenlenmiş değerlendirme formuna kaydedilmiş ve son test aşaması tamamlanmıştır.

3.5.4. Öğretmenle Görüşme Yapılması

Araştırmada öğretmenin AYKEP'in etkililiği, programa ilişkin görüşleri ve deneyimleri görüşme yoluyla değerlendirilmiştir. Öğretmenle yapılan görüşme AYKEP'in uygulama aşamasının bitişinden sonra 9 Aralık 2020 tarihinde yapılmıştır. Görüşme için öğretmenden müsait olduğu gün ve saat için önceden randevu alınmıştır. Görüşme ortamının sessiz ve görüşme yapılan kişi dışında kimsenin bulunmadığı bir ortamda yapılmasına dikkat edilmiştir. Bu sebeple öğretmenle yapılan görüşme okulun mesai bitiminden sonraki bir saatte yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce öğretmenden görüşme sürecinin ses kaydına alınmasına yönelik izni alınmıştır. Öğretmenle yapılan görüşme yaklaşık 35 dakikada tamamlanmıştır.

3.5.6. Ailelerle Görüşme Yapılması

Araştırmada ailelerin AYKEP'in etkililiği, programa ilişkin görüşleri ve deneyimleri görüşme yoluyla değerlendirilmiştir. Ailelerle yapılan görüşmeler AYKEP'in uygulama aşamasının bitişinden sonra 11-18 Aralık tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler için her bir aile bireysel olarak telefonda aranarak görüşme tarih ve saati için randevu alınmıştır. Ailelerle yapılan görüşmeler COVID 19 pandemi süreci gerekçesiyle online olarak gerçekleştirilmiştir. Aileler görüşmeye randevu verdikleri tarih ve saatte araştırmacı tarafından gönderilen online katılım bağlantısı üzerinden bireysel olarak katılmışlardır. Ailelerden yapılan online görüşmenin kayıt altına alınmasına yönelik izinleri alınmıştır. Ailelerle yapılan her bir görüşme 25-35 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiştir.

AYKEP'in kalıcı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla, son testlerin uygulanmasından dört hafta sonra 11-16 Ocak 2021 tarihleri arasında yalnızca deney grubundaki çocuklara ön ve son testlerin yapıldığı ortamda "Farklılıklara Saygı Ölçeği-FSÖ" uygulanmış yine diğer aşamalarda olduğu gibi ertesi gün yapılan ikinci görüşmede, "Çocuklar İçin Empati Ölçeği-ÇEMÖ" uygulanmıştır. Çocukların sorulara verdikleri cevaplar her çocuk için düzenlenmiş değerlendirme formuna kaydedilmiştir. Her çocuğa ait kalıcılık testleri diğer verilerle birlikte dosyalanarak veri toplama aşaması tamamlanmıştır.

3.5.7. Araştırmada Dikkat Edilen Etik İlkeler

Bu araştırma etik ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında gereken yasal izinler alınmış, bilgilendirmeler yapılmış, katılımcıları ve çalışmayı koruyacak noktalara dikkat edilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce ilk olarak Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan etik izin alınmıştır (EK 1). Ardından Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile iletişime geçilerek araştırmanın çalışma grubu ölçütlerine uygun okullar belirlenmiş ve araştırma izni alınmıştır (EK 2). Yasal izin süreçlerinin tamamlanmasıyla beraber belirlenen özel okul öncesi eğitim kurumlarıyla ön görüşmeler yapılmış, çalışmanın içeriğine ilişkin detaylı bilgi verilmiştir. Ardından deney grubunda yer alan ailelere bilgilendirme toplantısı yapılarak çalışma hakkında detaylı bilgiler sunulmuş ve katılımı gönüllülük ilkesi doğrultusunda istekli olan ailelerden aydınlatılmış onam formu alınmıştır (EK 3). Bu kapsamda araştırmada Kişisel Verilerin Korunması Kanununda (KVKK) belirtilen hususların (KVKK, 2016) hepsi dikkate alınmıştır. Kayıtların araştırmacılar ve katılımcı aileler dışında kimseyle paylaşılmayacağı da beyan edilmiştir. Araştırmanın yazım sürecinde

çalışmaya katılan ebeveyn ve çocukların isimleri değiştirilerek kodlarla ifade edilmiştir (Örn. E1; M...). Diğer taraftan kontrol grubunda yer alan okula istekleri doğrultusunda deney grubu olarak belirlenen okulun uygulaması bittikten sonra AYKEP uygulaması yapılabileceği belirtilmiştir. Ancak deney grubunun uygulama sürecinin bitmesinin hemen ardından pandemi dolayısıyla özel kurumlarda kapatılmış ve kontrol grubuna AYKEP uygulaması gerçekleştirilememiştir.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan nicel ve nitel olmak üzere iki tür veri vardır. Aşağıda nicel ve nitel verilerin çözümlemesinde kullanılan tekniklere ayrı ayrı yer verilmiştir.

3.6.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi

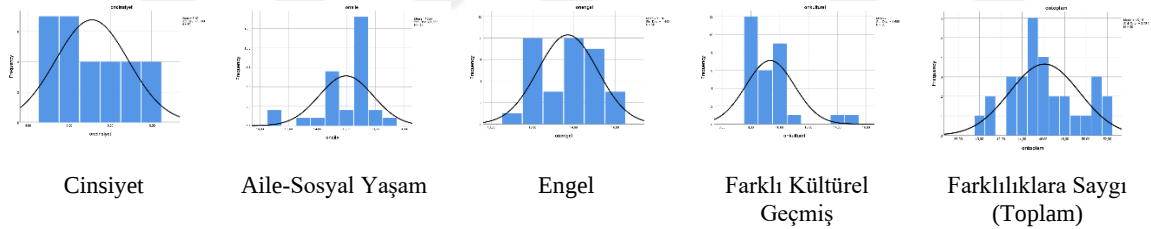
Araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçları, “Farklılıklara Saygı Ölçeği-FSÖ” ve “Çocuklar İçin Empati Ölçeği-ÇEMÖ” kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçları ile çocuklara uygulanan “AYKEP” in çocukların farklılıklara saygı ve empati becerisine olan etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında çocukların veri toplama araçlarına vermiş oldukları cevaplar SPSS 23.0 programına aktarılmıştır. Eksik ve hatalı veri girişi olup olmadığı kontrol edildikten sonra her bir ölçek için alt boyut ve toplam puan hesaplaması gerçekleştirilmiştir. Ölçek puanlarının dağılım şekillerinin belirlenmesi amacıyla Shapiro-Wilk normallik testi, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış (Tablo 6 ve Tablo 7), histogram grafikleri (Şekil 10-13) çizilmiştir.

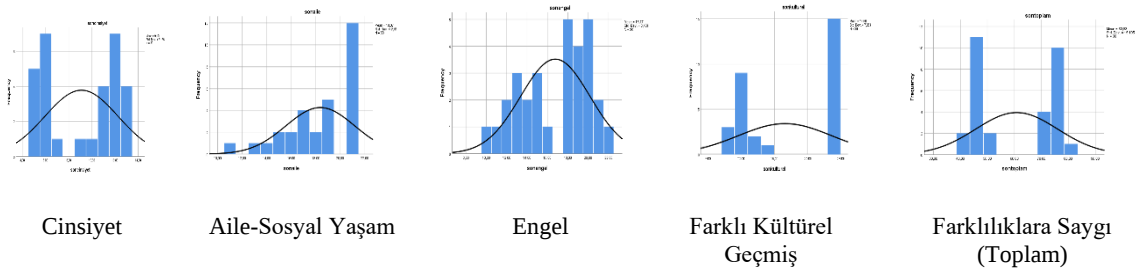
Tablo 6

Farklılıklara Saygı Ölçeği Puanlarının Dağılımına İlişkin Hesaplanan Değerler

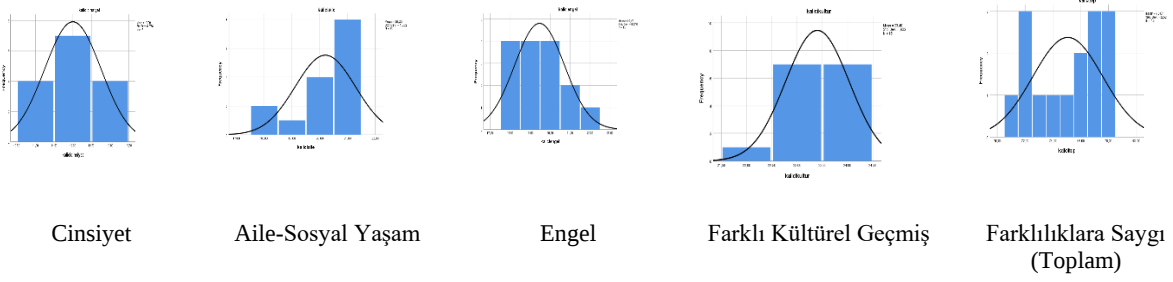
Uygulama zamanı	Farklılıklara Saygı Ölçeği	N	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	p
Ön Test	Cinsiyet	30	0,359	-1,238	0,886	0,004
	Aile-Sosyal Yaşam	30	-1,279	1,738	0,837	0,000
	Engel	30	-0,098	-1,133	0,909	0,014
	Farklı Kültürel Geçmiş	30	2,013	4,769	0,731	0,000
	Farklılıklara Saygı (Toplam)	30	0,256	-0,578	0,953	0,203
Son Test	Cinsiyet	30	-0,147	-1,838	0,818	0,000
	Aile-Sosyal Yaşam	30	-0,883	0,099	0,860	0,001
	Engel	30	-0,394	-1,106	0,928	0,044
	Farklı Kültürel Geçmiş	30	-0,044	-2,064	0,734	0,000
	Farklılıklara Saygı (Toplam)	30	-0,009	-2,001	0,785	0,000
Kalıcılık Testi	Cinsiyet	15	0,000	-1,077	0,823	0,007
	Aile-Sosyal Yaşam	15	-1,232	0,412	0,743	0,001
	Engel	15	0,471	-0,520	0,908	0,126
	Farklı Kültürel Geçmiş	15	-0,547	-0,385	0,761	0,001
	Farklılıklara Saygı (Toplam)	15	-0,334	-1,526	0,885	0,057



Şekil 11. Farklılıklara Saygı Ölçeği puanlarının dağılımına yönelik histogram grafikleri- ön test



Şekil 12. Farklılıklara Saygı Ölçeği puanlarının dağılımına yönelik histogram grafikleri-son test

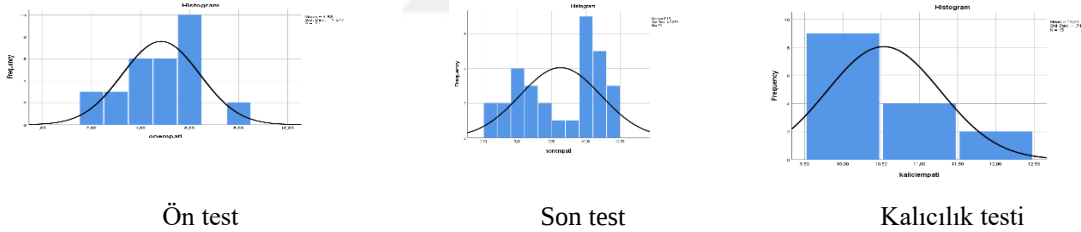


Şekil 13. Farklılıklara Saygı Ölçeği puanlarının dağılımına yönelik histogram grafikleri-kalıcılık testi

Tablo 7

Çocuklar İçin Empati Ölçeği Puanlarının Dağılımına İlişkin Hesaplanan Değerler

Uygulama Zamanı	Çocuklar için Empati Ölçeği-ÇEMÖ	N	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	p
Ön Test	Empati (toplam)	30	-0,101	-0,256	0,926	0,039
Son Test	Empati (toplam)	30	-0,328	-1,384	0,895	0,006
Kalıcılık Test	Empati (toplam)	15	1,074	-0,106	0,716	0,000



Şekil 14. Çocuklar için Empati Ölçeği puanlarının dağılımına yönelik histogram grafikleri

Tablo 6-7 ve Şekil 10-11-12-13’de yer alan bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan tüm çocukların ön test, son test ve/veya kalıcılık test puanlarından en az birinin normal dağılımdan aşırı sapma gösterdiği görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki çocuklar için ayrı ayrı hesaplamalar yapıldığında puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca çocuk sayısı az olduğundan hesaplamalarda parametrik olmayan istatistiklerden yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında alt problemler ve hesaplanan istatistikler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Araştırmanın Alt Problemleri ve Hesaplanan İstatistikler

Alt problem	Hesaplanan test
<i>Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular</i>	
1. Deney grubu ile kontrol grubu çocukların; “farklılıklara saygı ölçeği alt boyutları ve toplam puan” ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?	Mann Whitney U Testi
2. Deney grubu ile kontrol grubu çocukların; “farklılıklara saygı ölçeği alt boyutları ve toplam puan” son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?	Mann Whitney U Testi
3. Deney grubu çocukların; “farklılıklara saygı ölçeği alt boyutları ve toplam puan” ön test- son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?	Wilcoxon İşaretler Testi
4. Kontrol grubu çocukların; “farklılıklara saygı ölçeği alt boyutları ve toplam puan” ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?	Wilcoxon İşaretler Testi
5. Deney grubu çocukların; “farklılıklara saygı ölçeği alt boyutları ve toplam puan” son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?	Wilcoxon İşaretler Testi
<i>Çocuklar İçin Empati Ölçeğine İlişkin Bulgular</i>	
6. Deney grubu ile kontrol grubu çocukların; “çocuklar için empati ölçeği” ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?	Mann Whitney U Testi
7. Deney grubu ile kontrol grubu çocukların; “çocuklar için empati ölçeği” son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?	Mann Whitney U Testi
8. Deney grubu çocukların; “çocuklar için empati ölçeği” ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?	Wilcoxon İşaretler Testi
9. Kontrol grubu çocukların; “çocuklar için empati ölçeği” ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?	Wilcoxon İşaretler Testi
10. Deney grubu çocukların; “çocuklar için empati ölçeği” son test- kalıcılık testi puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?	Wilcoxon İşaretler Testi
<i>Nitel Verilere İlişkin Bulgular</i>	
11. Ebeveyn Görüşme Formuna İlişkin Bulgular	Tematik Analiz
12. Öğretmen Görüşme Formuna İlişkin Bulgular	Tematik Analiz

Araştırmada istatistiki testlerin anlamlılık düzeylerinin belirlenmesinde p olasılık değeri 0.05 olarak kabul edilmiştir. Sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

3.6.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Ebeveyn Görüşme Formu” kullanılmıştır. Öğretmen ve ebeveynlerle yapılan görüşmelerin kayıtları öncelikle bilgisayar ortamında yazılı doküman haline getirilerek transkript edilmiştir. Elde edilen görüşme transkriptleri tematik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Tematik analiz, bir veri seti içindeki anlam kalıplarını (temaları) sistematik olarak tanımlamaya, düzenlemeye ve iç görü sunmaya yönelik bir nitel analiz yöntemidir. Tematik analiz veri seti genelinde anlama odaklanarak, araştırmacının ortak anlamları ve deneyimleri görmesine ve anlamlandırmasına olanak tanır (Braun & Clarke, 2012). “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Ebeveyn Görüşme Formundan” elde edilen görüşme verileri Braun ve Clarke’ın (2006) tematik analiz adımlarına göre şu şekilde analiz edilmiştir. Öncelikle dikkatini çeken anlamsal bilgilerin ilk listesini hazırlayarak başlangıç kodlarını oluşturmuştur. Ardından oluşturulan kodlar daha geniş anlam içeren potansiyel temalar içerisine yerleştirilmiştir. Bu süreçte bazı kodlar gözden geçirilerek yerleştirilen temalar altından çıkarılarak potansiyel yeni temalar oluşturulmuştur. Sonraki aşamada bazı temalar sadeleştirilmiş, birbirini kapsadığı düşünülen temalar birleştirilmiş ve oluşturulan temaların tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Son olarak oluşturulan temalar isimlendirilmiş, anlamlı bir hikâye sunması sağlanarak raporlaştırılmış ve temaların geçerliliğini kanıtlayacak çarpıcı nitelikteki doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı'nın çocukların farklılıklara saygı ve empati becerilerine etkisini incelenmek ve AYKEP'i aileler ve öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla yapılan bu araştırmanın bulguları aşağıdaki şekilde ele alınmıştır

- Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının çocukların farklılıklara saygı becerilerine etkisine ilişkin bulgulara Tablo 9-18,
- Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının çocukların empati becerilerine etkisine ilişkin bulgulara Tablo 19-27,
- Öğretmenin Ayrımcılık Karşıtı Eğitimi Programına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular,
- Ebeveynlerin Ayrımcılık Karşıtı Eğitimi Programına yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara Tablo 28-31 arasında yer verilmiştir.

5.1. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının Çocukların Farklılıklara Saygı Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği'nden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılmasına, son test puanlarının karşılaştırılmasına, ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ve deney grubunu oluşturan çocukların ön test-son test-kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan çocuklara “Farklılıklara Saygı Ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır. Öncelikle deney ve kontrol grubu çocuklarının ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Grup	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S_x
Cinsiyet	Deney	15	5,00	10,00	7,13	1,77
	Kontrol	15	5,00	10,00	7,07	1,83
Aile-Sosyal Yaşam	Deney	15	11,00	18,00	16,00	1,73
	Kontrol	15	11,00	19,00	15,93	2,05
Engel Durumu	Deney	15	12,00	16,00	13,93	1,33
	Kontrol	15	11,00	16,00	13,47	1,55
Farklı Kültürel Geçmiş	Deney	15	8,00	14,00	9,53	1,55
	Kontrol	15	8,00	15,00	9,13	1,85
Farklılıklara Saygı (Toplam)	Deney	15	40,00	52,00	46,60	3,66
	Kontrol	15	41,00	52,00	45,60	2,90

Tablo 9 incelendiğinde uygulama öncesinde deney grubundaki çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği “Cinsiyet” alt boyutundan almış oldukları ön test puanlarının 5,00 ile 10,00 arasında değiştiği; ortalamalarının 7,13 ($\pm 1,77$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların cinsiyet alt boyutu ön test puanlarının da 5,00 ile 10,00 arasında farklılaştığı; ortalamalarının 7,07 ($\pm 1,83$) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir.

Bilgilere bakıldığında deney grubundaki çocukların “Aile- Sosyal Yaşam” alt boyutunda ön test puanlarının 11,00 ile 18,00 arasında değiştiği; ortalamalarının 16,00 ($\pm 1,73$) olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların “Aile-Sosyal Yaşam” alt boyutu ön test puanlarının 11,00 ile 19,00 arasında değiştiği; ortalamalarının 15,93 ($\pm 2,05$) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir.

Deney grubundaki çocukların “Engel Durumu” alt boyutu ön test puanlarının 12,00 ile 16,00 arasında değiştiği; ortalamalarının 13,93 ($\pm 1,33$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların “Engel Durumu” alt boyutu ön test puanlarının 11,00 ile 16,00 arasında farklılaştığı; ortalamalarının 13,47 ($\pm 1,55$) olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların “Farklı Kültürel Geçmiş” alt boyutu ön test puanının 8,00 ile 14,00 arasında değiştiği; ortalamalarının 9,53 ($\pm 1,55$) olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki çocukların ön testinde ise puanların 8,00 ile 15,00 arasında değiştiği; ortalamalarının da 9,13 ($\pm 1,85$) olduğu belirlenmiştir.

Son olarak deney grubundaki çocukların “Farklılıklara Saygı Ölçeği” ön test toplam puanlarının 40,00 ile 52,00 arasında değişiklik gösterdiği; ortalamalarının ise 46,60 ($\pm 3,66$)

olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların ön testinde puanların 41,00 ile 52,00 arasında farklılaştığı; ortalamalarının 45,60 ($\pm 2,90$) olduğu belirlenmiştir.

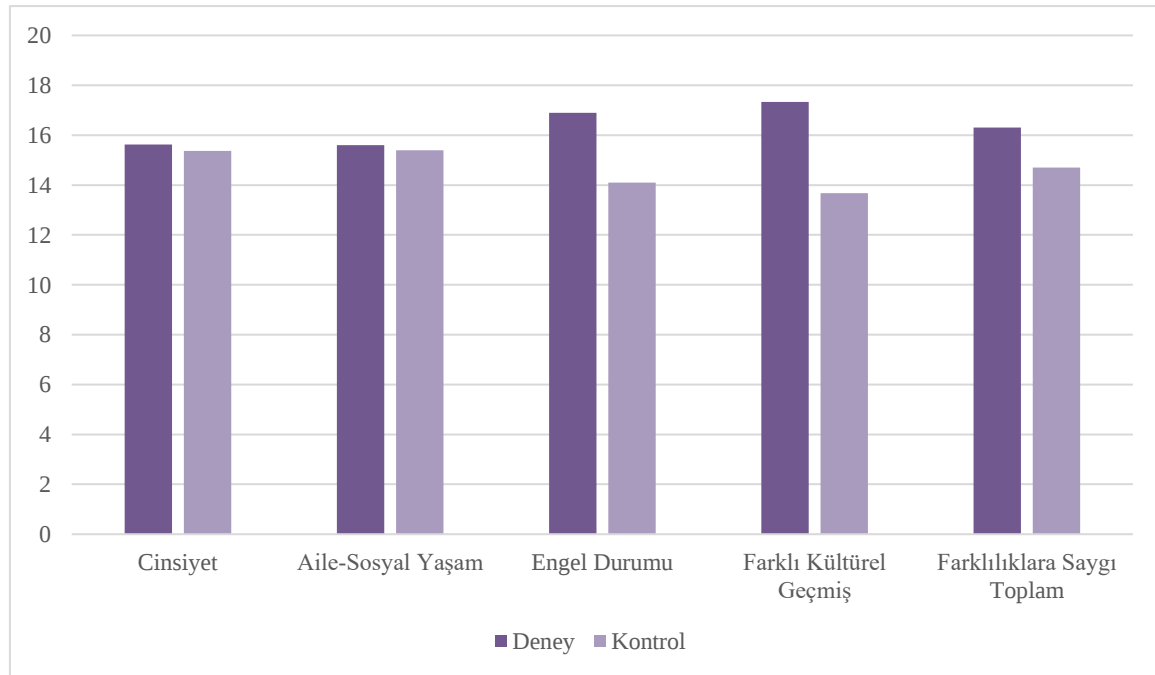
Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Sıra $\bar{X}$	Sıra toplam	U	z	p
Cinsiyet	Deney	15	15,63	234,50	110,500	0,084	0,935
	Kontrol	15	15,37	230,50			
Aile-Sosyal Yaşam	Deney	15	15,60	234,00	111,000	0,066	0,967
	Kontrol	15	15,40	231,00			
Engel Durumu	Deney	15	16,90	253,50	91,500	0,894	0,389
	Kontrol	15	14,10	211,50			
Farklı Kültürel Geçmiş	Deney	15	17,33	260,00	85,000	1,201	0,267
	Kontrol	15	13,67	205,00			
Farklılıklara saygı (toplam)	Deney	15	16,30	244,50	100,500	0,501	0,624
	Kontrol	15	14,70	220,50			

$p < .05^*$



Şekil 15. Deney ve kontrol gruplarının farklılıklara saygı ölçeği ön test sıra ortalamalarının dağılımı grafiği

Tablo 10 incelendiğinde uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların “Cinsiyet” ($U=110,500$; $p>0,05$), “Aile- Sosyal Yaşam” ($U=110,000$; $p>0,05$), “Engel” ($U=91,500$; $p>0,05$), “Farklı Kültürel Geçmiş” ($U=85,000$; $p>0,05$), ve “Farklılıklara Saygı Toplam” alt boyutlarında ön test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($U=100,500$; $p>0,05$). Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği tüm alt boyutlarda ve toplam puanlarda benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu uygulama öncesinde hem deney hem kontrol grubundaki çocukların farklılıklara saygı beceri düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Farklılıklara Saygı Ölçeği deney ve kontrol grubundaki çocuklara son test olarak yeniden uygulanmıştır. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu çocuklarının ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 11’ da gösterilmiştir.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek	Grup	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S_x
Cinsiyet	Deney	15	11,00	13,00	12,00	0,76
	Kontrol	15	5,00	10,00	6,20	1,47
Aile-Sosyal Yaşam	Deney	15	19,00	21,00	20,47	0,92
	Kontrol	15	11,00	21,00	16,27	2,46
Engel Durumu	Deney	15	18,00	22,00	19,60	1,18
	Kontrol	15	10,00	18,00	13,93	2,31
Farklı Kültürel Geçmiş	Deney	15	23,00	24,00	23,47	0,52
	Kontrol	15	8,00	13,00	9,73	1,33
Farklılıklara Saygı (Toplam)	Deney	15	71,00	80,00	75,53	2,64
	Kontrol	15	41,00	52,00	46,13	2,88

Tablo 11 incelendiğinde deney grubundaki çocukların “Cinsiyet” alt boyutu son test puanlarının 11,00 ile 13,00 arasında değiştiği; ortalamalarının 12,00 ($\pm 0,76$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların son test puanlarının ise 5,00 ile 10,00 arasında farklılaştığı; ortalamalarının 6,20 ($\pm 1,47$) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir.

Deney grubundaki çocukların “Aile-Sosyal Yaşam” alt boyutunda son test puanlarının 19,00 ile 21,00 arasında değiştiği; ortalamalarının 20,47 ($\pm 0,92$) olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların “Aile-Sosyal Yaşam” alt boyutu ön test puanlarının 11,00 ile 21,00 arasında değiştiği; ortalamalarının 16,27 ($\pm 2,46$) olarak hesaplandığı görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların “Engel Durumu” alt boyutu son test puanlarının 18,00 ile 22,00 arasında değiştiği; ortalamalarının 19,60 ($\pm 1,18$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların “Engel Durumu” alt boyutu son test puanlarının 10,00 ile 18,00 arasında farklılaştığı; ortalamalarının 13,93 ($\pm 2,31$) olduğu belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların “Farklı Kültürel Geçmiş” alt boyutu puanlarına bakıldığında son test puanlarının 23,00 ile 24,00 arasında değiştiği; ortalamalarının 23,47 ($\pm 0,51$) olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki çocukların son testinde ise söz konusu alt boyuta ilişkin puanların 8,00 ile 13,00 arasında değiştiği; ortalamalarının da 9,73 ($\pm 1,33$) olduğu belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların “Farklılıklara Saygı” ölçeğinin son test toplam puanlarının 71,00 ile 80,00 arasında değişiklik gösterdiği; ortalamalarının ise 75,53 ($\pm 2,64$) olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların son test puanlarının 41,00 ile 52,00 arasında farklılaştığı; ortalamalarının 46,13 ($\pm 2,88$) olduğu belirlenmiştir.

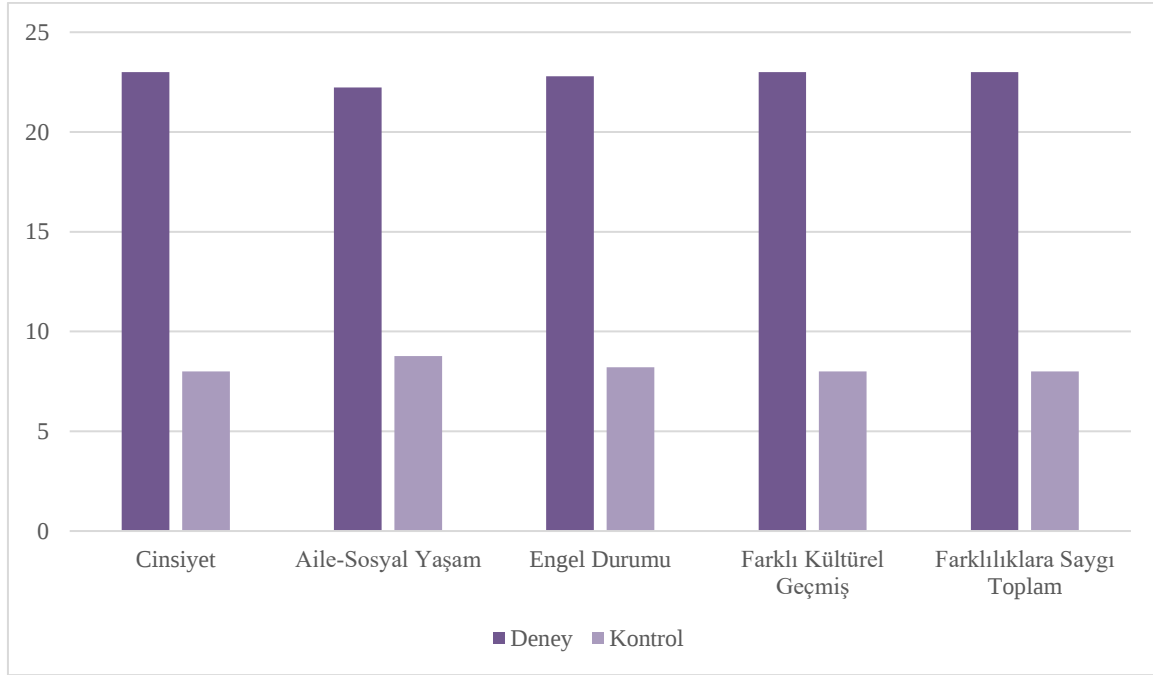
Araştırma kapsamında deney grubundaki çocuklarla AYKEP yürütülmüş, kontrol grubundaki çocukların eğitim programlarına herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubundaki çocukların Farklılıklara Saygı son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Sıra $\bar{X}$	Sıra toplam	U	z	p
Cinsiyet	Deney	15	23,00	345,00	0,000	4,747	0,000*
	Kontrol	15	8,00	120,00			
Aile-Sosyal Yaşam	Deney	15	22,23	333,50	11,500	4,346	0,000*
	Kontrol	15	8,77	131,50			
Engel Durumu	Deney	15	22,80	342,00	3,000	4,573	0,000*
	Kontrol	15	8,20	123,00			
Farklı Kültürel Geçmiş	Deney	15	23,00	345,00	0,000	4,765	0,000*
	Kontrol	15	8,00	120,00			
Farklılıklara Saygı (Toplam)	Deney	15	23,00	345,00	0,000	4,684	0,000*
	Kontrol	15	8,00	120,50			

*p<0,05



Şekil 16. Deney ve kontrol gruplarının Farklılıklara Saygı Ölçeği son test sıra ortalamalarının dağılımı grafiği

Tablo 12 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların “Cinsiyet” alt boyutunda son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($U=0,000$; $p<0,05$). Sıra ortalama ve toplam puanlar incelendiğinde deney grubundaki çocukların cinsiyet alt boyutu puanlarının kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların “Aile-Sosyal Yaşam” alt boyutunda son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($U=11,500$; $p<0,05$). Sıra ortalama ve toplam puanlar incelendiğinde deney grubundaki çocukların “Aile-Sosyal Yaşam” alt boyutu puanlarının kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların “Engel Durumu” alt boyutu son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($U=3,000$; $p<0,05$). Sıra ortalama ve toplam puanlar incelendiğinde deney grubundaki çocukların “Engel Durumu” alt boyutu puanlarının kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların “Farklı Kültürel Geçmiş” alt boyutunda son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($U=0,000$; $p<0,05$). Sıra ortalama

ve toplam puanlar incelendiğinde deney grubundaki çocukların “Farklı Kültürel Geçmiş” alt boyutu puanlarının kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların “Farklılıklara Saygı” son test toplam puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($U=0,000$; $p<0,05$). Sıra ortalama ve toplam puanlar incelendiğinde deney grubundaki çocukların “Farklılıklara Saygı” toplam puanlarının kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların farklılıklara saygı beceri düzeylerinin uygulama öncesinde benzer olmakla birlikte yapılan uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklardan tüm alt boyutlarda ve toplam puanda genel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, deney grubu ile yürütülen AYKEP’in çocukların farklılıklara saygı düzeylerini olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir.

Araştırma kapsamında deney grubundaki çocuklara AYKEP uygulanmıştır. Bu doğrultuda da uygulama öncesinde ve sonrasında deney grubundaki çocuklara farklılıklara saygı ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonrasında hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 13’te görülmektedir.

Tablo 13

Deney Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek (Deney Grubu)	Uygulama zamanı	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S_x
Cinsiyet	Ön test	15	5,00	10,00	7,13	1,77
	Son test	15	11,00	13,00	12,00	0,76
Aile-Sosyal Yaşam	Ön test	15	11,00	18,00	16,00	1,73
	Son test	15	19,00	21,00	20,47	0,92
Engel Durumu	Ön test	15	12,00	16,00	13,93	1,33
	Son test	15	18,00	22,00	19,60	1,18
Farklı Kültürel Geçmiş	Ön test	15	8,00	14,00	9,53	1,55
	Son test	15	23,00	24,00	23,47	0,52
Farklılıklara Saygı (Toplam)	Ön test	15	40,00	52,00	46,60	3,66
	Son test	15	71,00	80,00	75,53	2,64

Tablo 13 incelendiğinde deney grubundaki çocukların ön test-son test puanları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Söz konusu farklılıkların anlamlı olup olmadığının

belirlenmesi amacıyla Wilcoxon işaretler testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14

Deney Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Hesaplanan Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları

Ölçek (Son Test-Ön Test)	Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Cinsiyet	Negatif	0	0,00	0,00	3,427	0,001*
	Pozitif	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
Aile-Sosyal Yaşam	Negatif	0	0,00	0,00	3,438	0,001*
	Pozitif	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
Engel Durumu	Negatif	0	0,00	0,00	3,416	0,001*
	Pozitif	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
Farklı Kültürel Geçmiş	Negatif	0	0,00	0,00	3,471	0,001*
	Pozitif	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
Farklılıklara Saygı (Toplam)	Negatif	0	0,00	0,00	3,412	0,001*
	Pozitif	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				

*p<0,05

Tablo 14 incelendiğinde deney grubundaki çocukların “Cinsiyet” alt boyutu ön test ve son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($Z=3,427$; $p<0,05$). Sıra ortalama ve sıra toplam puanları incelendiğinde deney grubundaki çocukların son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla uygulanan AYKEP, deney grubundaki çocukların cinsiyet farklılıklarına yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca deney grubundaki tüm çocukların “Cinsiyet” alt boyutunda son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür (pozitif=15).

Deney grubundaki çocukların “Aile-Sosyal Yaşam” alt boyutunda ön test ve son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. ($Z=3,438$; $p<0,05$). Sıra ortalama ve sıra toplam puanları incelendiğinde deney grubundaki çocukların son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra deney grubundaki tüm çocukların “Aile -Sosyal Yaşam” alt boyutu son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür (pozitif=15).

Deney grubundaki çocukların “Engel Durumu” alt boyutu ön test ve son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. ($Z=3,416$; $p<0,05$). Sıra ortalama ve sıra toplam puanları incelendiğinde deney grubundaki çocukların son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubundaki tüm çocukların söz konusu alt boyutta son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür (pozitif=15).

Deney grubundaki çocukların “Farklı Kültürel Geçmiş” alt boyutunda ön test ve son test puanlarının da anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. ($Z=3,471$; $p<0,05$). Sıra ortalama ve sıra toplam puanları incelendiğinde deney grubundaki çocukların son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki tüm çocukların “Farklı Kültürel Geçmiş” alt boyutunda son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür (pozitif=15).

Deney grubundaki çocukların “Farklılıklara Saygı” ön test ve son test toplam puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. ($Z=3,412$; $p<0,05$). Sıra ortalama ve sıra toplam puanları incelendiğinde deney grubundaki çocukların son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki tüm çocukların “Farklılıklara Saygı” toplam son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür (pozitif=15).

Tablo 14’de yer alan bilgiler doğrultusunda, Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı’nın (AYKEP) uygulandığı deney grubundaki tüm çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin olumlu yönde geliştiği tespit edilmiştir.

Araştırma sürecinde kontrol grubundaki çocukların eğitim-öğretim sürecine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. MEB tarafından uygulanan program devam ettirilmiştir. Araştırmada kontrol grubundaki çocuklara uygulama öncesi ve sonrasında “Farklılıklara Saygı Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama sonrasında hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 15’te görülmektedir.

Tablo 15

Kontrol Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek (Kontrol grubu)	Uygulama zamanı	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S_x
Cinsiyet	Ön test	15	5,00	10,00	7,07	1,83
	Son test	15	5,00	10,00	6,20	1,47
Aile-Sosyal yaşam	Ön test	15	11,00	19,00	15,93	2,05
	Son test	15	11,00	21,00	16,27	2,46
Engel Durumu	Ön test	15	11,00	16,00	13,47	1,55
	Son test	15	10,00	18,00	13,93	2,31
Farklı Kültürel Geçmiş	Ön test	15	8,00	15,00	9,13	1,85
	Son test	15	8,00	13,00	9,73	1,33
Farklılıklara Saygı (toplam)	Ön test	15	41,00	52,00	45,60	2,90
	Son test	15	41,00	52,00	46,13	2,88

Tablo 15 incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların ön test-son test puanları genel olarak benzerlik gösterdiği, ortalamalar arasında az da olsa farklılıklar olduğu görülmektedir. Söz konusu farklılıkların anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla Wilcoxon işaretler testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 16’de gösterilmiştir.

Tablo 16

Kontrol Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği Ön Test-Son Test Puanları Arasında Hesaplanan Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları

Ölçek (Son Test-Ön Test)	Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Cinsiyet	Negatif	6	6,00	36,00	1,628	0,103
	Pozitif	3	3,00	9,00		
	Eşit	6				
Aile-Sosyal Yaşam	Negatif	2	3,00	6,00	1,406	0,160
	Pozitif	5	4,40	22,00		
	Eşit	8				
Engel Durumu	Negatif	4	3,00	12,00	1,623	0,105
	Pozitif	6	7,17	43,00		
	Eşit	5				
Farklı Kültürel Geçmiş	Negatif	2	4,50	9,00	1,628	0,103
	Pozitif	7	5,14	36,00		
	Eşit	6				
Farklılıklara Saygı (Toplam)	Negatif	3	3,83	11,50	0,923	0,356
	Pozitif	5	4,90	24,50		
	Eşit	7				

Tablo 16 incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların cinsiyet boyutunda farklılıklara saygı ön test ve son test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($Z=1,628$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla kontrol grubundaki çocukların cinsiyet farklılıklarına yönelik tutumlarının süreç içerisinde bir değişiklik göstermediği söylenebilir.

Kontrol grubundaki çocukların “Aile-Sosyal Yaşam” alt boyutunda ön test ve son test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($Z=1,406$; $p>0,05$).

Kontrol grubundaki çocukların “Engel Durumu” alt boyutunda ön test ve son test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($Z=1,623$; $p>0,05$).

Kontrol grubundaki çocukların “Farklı Kültürel Geçmiş” alt boyutunda ön test ve son test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($Z=1,628$; $p>0,05$).

Kontrol grubundaki çocukların “Farklılıklara Saygı” ön test ve son test toplam puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($Z=0,923$; $p>0,05$).

Deney grubu ile AYKEP yürütülürken kontrol grubundaki çocukların eğitim-öğretimine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Tablo 14 incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların süreç içerisinde farklılıklara saygı becerilerinde olumlu ya da olumsuz bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan deney grubundaki çocukların AYKEP sonrasında farklılıklara saygı becerilerinin tüm alt boyutlarda ve genel olarak olumlu yönde artış gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların edinmiş oldukları bu tutumların kalıcı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Farklılıklara Saygı Ölçeği, deney grubundaki çocuklara kalıcılık testi olarak yeniden uygulanmıştır. Uygulama sonrasında öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Deney Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S_x
Cinsiyet	15	11,00	13,00	12,00	0,76
Aile-Sosyal Yaşam	15	18,00	21,00	20,20	1,08
Engel Durumu	15	18,00	22,00	19,47	1,25
Farklı Kültürel Geçmiş	15	22,00	24,00	23,40	0,63
Farklılıklara Saygı (Toplam)	15	71,00	78,00	75,07	2,52

Tablo 17 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların “Cinsiyet” alt boyutu kalıcılık test puanlarının 11,00 ile 13,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 12,00 ($\pm 0,76$) olarak

hesaplandığı görülmüştür. Çocukların “Aile-Sosyal Yaşam” alt boyutu kalıcılık puanlarının 18,00 ile 21,00 arasında farklılaştığı, ortalamasının 20,20 ($\pm 1,08$) olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki çocukların “Engel Durumu” alt boyutu kalıcılık puanlarının 18,00 ile 22,00 arasında değiştiği, ortalamasının 19,47 ($\pm 1,25$) olarak hesaplandığı görülmüştür. Deney grubu çocuklarının “Farklı Kültürel Geçmiş” alt boyutu kalıcılık testi puanları 22,00 ile 24,00 arasında değiştiği, ortalamasının 23,40 ($\pm 0,63$) olduğu tespit edilmiştir. Tablo’da görüldüğü gibi deney grubundaki çocukların “Farklılıklara Saygı” alt boyutu 71,00 ile 78,00 arasında farklılık gösterdiği ve ortalaması 75,07 ($\pm 2,52$) olduğu belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların farklılıklara saygı son test ve kalıcılık test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Wilcoxon işaretler testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Deney Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Son Test-Kalıcılık Test Puanları Arasında Hesaplanan Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları

Ölçek (Son Test-Ön Test)	Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Cinsiyet	Negatif	0	0,00	0,00	0,000	1,000
	Pozitif	0	0,00	0,00		
	Eşit	15				
Aile-Sosyal Yaşam	Negatif	5	3,50	17,50	1,633	0,102
	Pozitif	1	3,50	3,50		
	Eşit	9				
Engel Durumu	Negatif	1	1,00	1,00	1,000	0,317
	Pozitif	0	0,00	0,00		
	Eşit	14				
Farklı Kültürel Geçmiş	Negatif	2	3,00	6,00	0,378	0,705
	Pozitif	2	2,00	4,00		
	Eşit	11				
Farklılıklara Saygı (Toplam)	Negatif	4	4,00	16,00	1,186	0,236
	Pozitif	2	2,50	5,00		
	Eşit	9				

Tablo 18 incelendiğinde deney grubundaki çocukların “Cinsiyet” alt boyutu son test ve kalıcılık test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($Z=0,000$; $p>0,05$).

Deney grubundaki çocukların “Aile-Sosyal Yaşam” alt boyutu son test ve kalıcılık test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. ($Z=1,633$; $p>0,05$).

Deney grubundaki çocukların “Engel Durumu” alt boyutu son test ve kalıcılık test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. ($Z=1,000$; $p>0,05$).

Deney grubundaki çocukların “Farklı Kültürel Geçmiş” alt boyutu son test ve kalıcılık test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($Z=0,378$; $p>0,05$).

Deney grubundaki çocukların “Farklılıklara Saygı” son test ve kalıcılık testi toplam puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($Z=1,186$; $p>0,05$).

Araştırmaya katılan deney grubundaki çocukların AYKEP sonrasında farklılıklara saygı becerilerinin tüm alt boyutlarda ve genel olarak olumlu yönde artış gösterdiği belirlenmiştir. Tablo 16’deki bilgiler incelendiğinde çocuklarda görülen bu artışın kalıcı olduğu söylenebilir.

5.2. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının Çocukların Empati Becerisine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında öncelikle hem deney hem de kontrol grubundaki çocuklara “Çocuklar İçin Empati Ölçeği- ÇEMÖ” uygulanarak empati puanları belirlenmiştir. Ardından deney grubundaki çocuklara Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubundaki çocukların eğitim programlarına herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Programın uygulamasının ardından “Çocuklar İçin Empati Ölçeği” ile yeniden uygulanmıştır. Ayrıca programın etkisinin kalıcılığının test edilmesi amacıyla programın uygulanmasından 4 hafta sonra deney grubundaki çocuklara ölçek, kalıcılık testi olarak yeniden uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubundaki çocuklara “Çocuklar İçin Empati Ölçeği-ÇEMÖ”, uygulamalar öncesinde ön test olarak uygulanmıştır. Çocuklarının ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 19’de gösterilmiştir.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların “ÇEMÖ” Ön Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek	Grup	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S_x
ÇEMÖ	Deney	15	2,00	6,00	4,27	1,53
	Kontrol	15	3,00	8,00	5,40	1,45

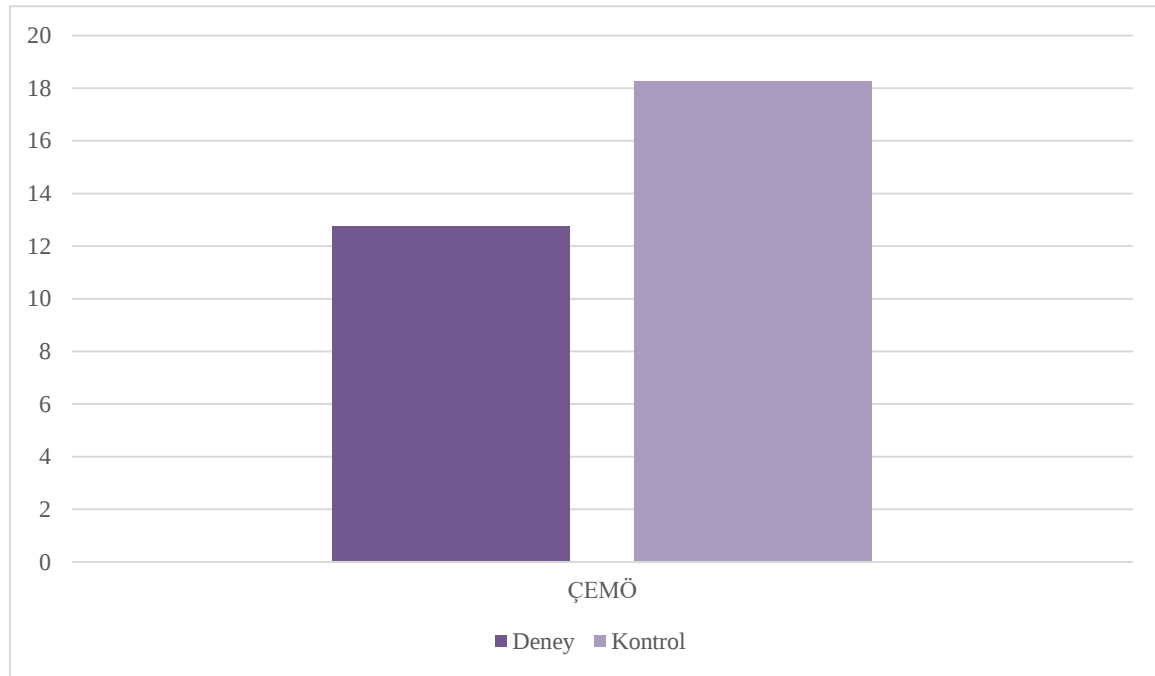
Tablo 19 incelendiğinde deney grubundaki çocukların empati becerilerine yönelik ön test puanlarının 2,00 ile 6,00 arasında değiştiği; ortalamalarının 4,27 ($\pm 1,53$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların “ÇEMÖ” ön test puanlarının da 3,00 ile 8,00 arasında farklılaştığı; ortalamalarının 5,40 ($\pm 1,45$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların empati becerilerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların “ÇEMÖ” Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Sıra X̄	Sıra Toplamı	U	z	p
ÇEMÖ	Deney	15	12,73	191,00	71,000	1,770	0,089
	Kontrol	15	18,27	274,00			



Şekil 17. Deney ve kontrol gruplarının ÇEMÖ ön test sıra ortalamalarının dağılımı grafiği

Tablo 20 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların empati becerilerine yönelik ön test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($U=71,000$; $p>0,05$).

Başka bir anlatımla uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların empati becerilerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında deney grubundaki çocuklara AYKEP uygulanırken kontrol grubundaki çocukların eğitim-öğretim sürecine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. “Çocuklar İçin Empati Ölçeği-ÇEMÖ”, uygulama sonrasında çocuklara son test olarak yeniden uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu çocuklarının ölçek maddelerine vermiş

oldukları cevaplar doğrultusunda öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların “ÇEMÖ” Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek	Grup	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S_x
ÇEMÖ	Deney	15	10,00	12,00	10,73	0,80
	Kontrol	15	3,00	9,00	5,53	1,73

Tablo 21 incelendiğinde deney grubundaki çocukların empati beceri son test puanlarının 10,00 ile 12,00 arasında değiştiği; ortalamasının 10,73 ($\pm 0,80$) olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların ise empati becerilerine yönelik son test puanlarının 3,00 ile 9,00 arasında farklılaştığı; ortalamalarının 5,53 ($\pm 1,73$) olarak hesaplandığı görülmektedir.

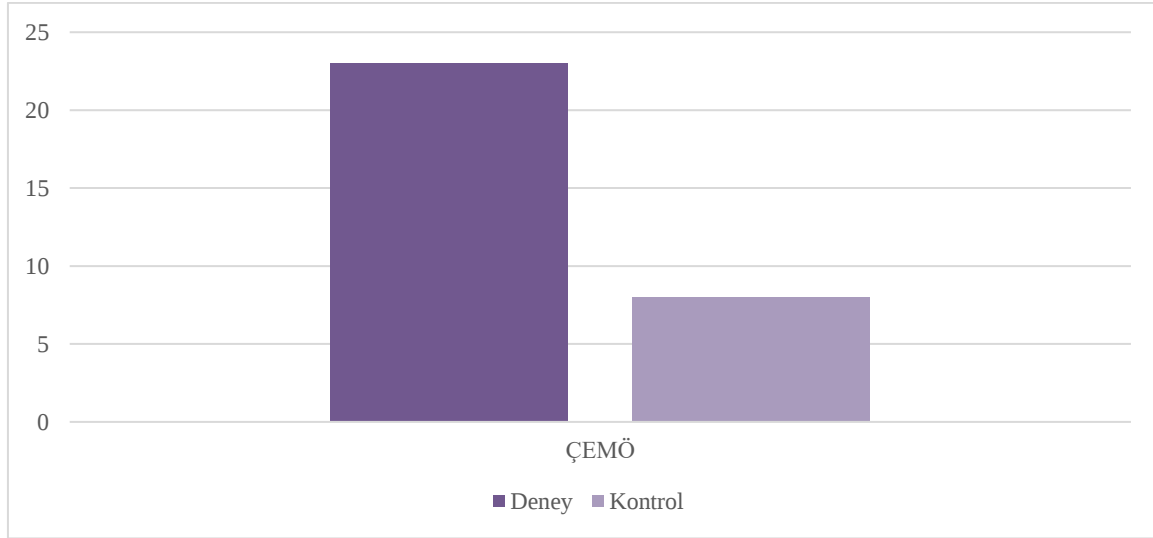
Deney ve kontrol grubundaki çocukların empati becerilerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların “ÇEMÖ” Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Sıra $\bar{X}$	Sıra Toplamı	U	z	p
ÇEMÖ	Deney	15	23,00	345,00	0,000	4,717	0,000*
	Kontrol	15	8,00	120,00			

*p<0,05



Şekil 18. Deney ve kontrol gruplarının ÇEMÖ son test sıra ortalamalarının dağılımı grafiği

Tablo 22 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların empati becerilerine yönelik son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($U=0,000$; $p<0,05$). Sıra ortalama ve toplam puanlar incelendiğinde deney grubundaki çocukların empati düzeylerinin kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların empati becerilerinin uygulama öncesinde benzer olduğu, uygulama sonrasında ise deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre empati becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, deney grubu ile yürütülen AYKEP’in çocukların empati becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir.

Araştırma kapsamında deney grubundaki çocuklarla AYKEP uygulama öncesinde ve sonrasında da deney grubundaki çocuklara “Çocuklar İçin Empati Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama sonrasında hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 23’de görülmektedir.

Tablo 23

Deney Grubundaki Çocukların ÇEMÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek (Deney grubu)	Uygulama zamanı	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S_x
ÇEMÖ	Ön test	15	2,00	6,00	4,27	1,53
	Son test	15	10,00	12,00	10,73	0,80

Tablo 23 incelendiğinde deney grubundaki çocukların empati becerilerine yönelik ön test-son test puanları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Söz konusu farklılıkların anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Wilcoxon işaretler testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24

Deney Grubundaki Çocukların “ÇEMÖ” Ön Test- Son Test Puanları Arasında Hesaplanan Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları

Ölçek (son test-ön test)	Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
ÇEMÖ	Negatif	0	0,00	0,00	3,417	0,001*
	Pozitif	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				

*p<0,05

Tablo’daki bilgiler incelendiğinde deney grubundaki çocukların empati becerilerine yönelik ön test ve son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($Z=3,417$; $p<0,05$). Sıra ortalama ve sıra toplam puanları incelendiğinde deney grubundaki çocukların empati becerilerine yönelik son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca deney grubundaki tüm çocukların empati beceri düzeyi son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir (pozitif=15).

Deney grubundaki çocuklara uygulanan AYKEP’in tüm çocukların empati becerilerini olumlu yönde geliştirdiği görülmektedir.

Araştırma sürecinde kontrol grubundaki çocukların eğitim-öğretim sürecine herhangi bir müdahalede bulunulmamış, MEB tarafından uygulanan program devam ettirilmiştir. Araştırmada kontrol grubundaki çocuklara da uygulama öncesi ve sonrasında empati ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonrasında hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 25’te görülmektedir.

Tablo 25

Kontrol Grubundaki Çocukların “ÇEMÖ” Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek (Kontrol grubu)	Uygulama zamanı	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S_x
ÇEMÖ	Ön test	15	3,00	8,00	5,40	1,45
	Son test	15	3,00	9,00	5,53	1,73

Tablo 25 incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların ön test-son test puanları genel olarak benzerlik gösterdiği, ortalamalar arasında az da olsa farklılıklar olduğu görülmektedir. Söz konusu farklılıkların anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla Wilcoxon işaretler testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26

Kontrol Grubundaki Çocukların “ÇEMÖ” Ön Test-Son Test Puanları Arasında Hesaplanan Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları

Ölçek (son test-ön test)	Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
ÇEMÖ	Negatif	3	2,00	6,00	0,650	0,516
	Pozitif	0	0,00	0,00		
	Eşit	12				

Tablo 26 incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların empati becerilerine yönelik ön test ve son test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($Z=0,650$; $p>0,05$). Çocukların büyük çoğunluğunun empati düzeylerinin süreç içinde değişmediği belirlenmiştir (eşit=12)

Araştırma kapsamında kontrol grubundaki çocukların eğitim-öğretimine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Başka bir deyişle kontrol grubundaki çocukların süreç içerisinde empati becerilerinde olumlu ya da olumsuz bir değişiklik gerçekleşmediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan deney grubundaki çocukların AYKEP sonrasında empati becerilerinin olumlu yönde artış gösterdiği, başka bir anlatımla gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların gelişen empati becerilerinin kalıcı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla “Çocuklar İçin Empati Ölçeği-ÇEMÖ”, deney grubundaki çocuklara kalıcılık testi olarak yeniden uygulanmıştır. Uygulama sonrasında öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

Deney Grubundaki Çocukların “ÇEMÖ” Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S_x
ÇEMÖ	15	10,00	12,00	10,53	0,74

Tablo 27 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların empati becerilerine yönelik kalıcılık test puanlarının 10,00 ile 12,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 10,53 ($\pm 0,74$) olarak hesaplandığı görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların empati düzeyi son test ve kalıcılık test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Wilcoxon işaretler testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28

Deney Grubundaki “ÇEMÖ” Son Test-Kalıcılık Test Puanları Arasında Hesaplanan Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları

Ölçek (son test-ön test)	Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Empati ölçeği	Negatif	4	7,73	31,00	1,732	0,083
	Pozitif	8	5,88	47,00		
	Eşit	3				

Tablo 28 incelendiğinde deney grubundaki çocukların empati becerileri son test ve kalıcılık test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($Z=1,732$; $p>0,05$).

Araştırmaya katılan deney grubundaki çocukların AYKEP sonrasında empati becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında çocuklarda görülen bu artışın kalıcı olduğu söylenebilir.

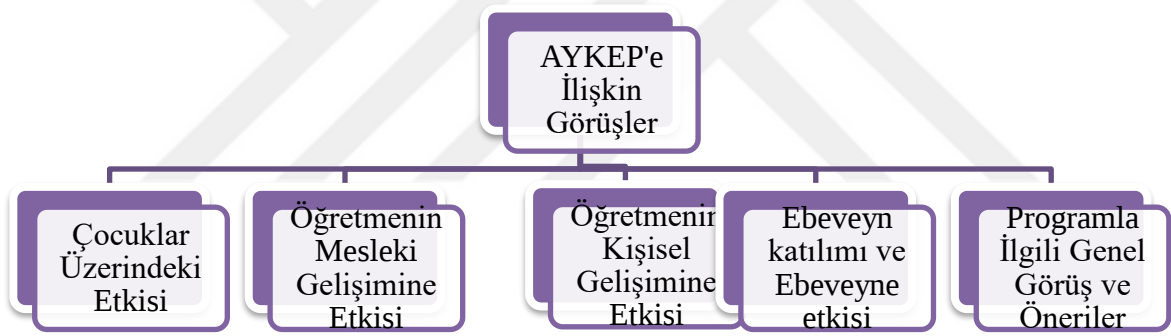
AYKEP’in özellikleri, programda ele alınan temalar, etkinliklerinin programın amaçlarına göre gelişimsel bir sıra takip etmesi ve aşamalı olması, materyallerinin ilgi çekici, amaca uygun olması, aile katılımı çalışmalarının ise sarmallık ilkesine uygun olarak yapılan etkinlikleri destekleyici ve farklılıklara saygı ve empati becerilerini kapsayıcı ve geliştirmeye yönelik olması çocukların empati becerileri kazanımını ve etkisinin devam etmesini kolaylaştırmış olabilir. Deney grubu öğretmenine öğretmen eğitiminin verilmesi, süreç boyunca araştırmacı gözlem ve rehberliğinin yanında geri bildirim sürecinin de devam etmesi, çocukların ve ailenin etkin katılımının sağlanması AYKEP’in etkisinin devam etmesine katkı sağlamış olabileceğini düşündürmektedir.

5.3. Öğretmenin Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenin AYKEP’i değerlendirmesine ilişkin bulgular, “Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı Öğretmen Görüşme Formu” kullanılarak elde edilmiştir.

AYKEP'in uygulama süreci sonunda, öğretmenin uygulanan programa yönelik görüşleri alınmıştır. Öğretmenin görüşleri yarı yapılandırılmış “Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı Öğretmen Görüşme Formu” ile kayıt altına alınmış ve içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Öğretmen görüşlerine birebir alıntılar yapılarak yer verilmiş ve yorumlanmıştır.

Öğretmenin, AYKEP'e ilişkin görüşleri sorulduğunda, görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, programın hem çocuklara hem de kendi kişisel ve mesleki gelişimine katkısı olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Öğretmenle yapılan görüşme sonucunda bulguların AYKEP'in çocuklar üzerindeki etkisi, öğretmenin kişisel gelişimine etkisi, mesleki gelişimine etkisi, ebeveyn katılımı ve ebeveyne etkisi ve programa ilişkin genel görüş ve öneriler başlıkları altında toplandığı görülmüştür. Elde edilen temalara ilişkin model Şekil 18'de yer almaktadır.



Şekil 19. Öğretmenin Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programına Yönelik Görüşleri

AYKEP'in Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenin AYKEP'i ilk duyduğunda çocuklara uygunluk noktasında bir tereddüt yaşadığı, programın çocuklar tarafından anlaşılamayacağını düşündüğü ancak verilen eğitimden sonra düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Bunun yanında çocuklara verilecek Ayrımcılık karşıtı eğitimin çocuklar için oldukça gerekli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“Açıkçası ilk başta henüz programı uygulamaya başlamadan önce çocuklar için soyut kalacağını ve zaten o yaş grubu çocuklarda ne gibi bir ön yargı olabilir ki diye düşündüm. Fakat ayrımcılığa dair verdiğiniz eğitimden sonra çocuklara farklı bir

gözle baktım ve aslında gerçekten kendi sınıfım adına çok ihtiyaçları olduğunu gördüm. Çünkü hem fiziksel görüntü, hem ekonomik durum hem kültürel farklılıklar çocuklar arasında konusu geçen ve maalesef alay konusu olabilen durumlar... Bu açıdan çocukların dünyasında, onların birbirleriyle ilişkilerinde gerçekten ihtiyaç duydukları bir şeymiş ön yargı eğitimi...”

Öğretmen AYKEP’ in çocuklara katkıları olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Çocukların özellikle kişiler arası ilişkilerini geliştirdiğini, arkadaşları arasındaki sosyal konumlarını olumlu yönde etkilediğini, duygularını rahat ifade etme, işbirliği, paylaşma gibi sosyal-duygusal becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Öğretmenin buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“...Çocuklar için gerçekten çok çok faydalı bir program oldu. Çünkü çocukların bu programa başlamadan önce oldukları noktayı düşünüyorum da büyük bir değişim görüyorum. Bizim okul ekonomik olarak üst sınıf sayılabilecek bir okul olduğu için belki de çocuklar doyumsuz ve birbirlerine karşı biraz acımasız. Ama programla beraber birbirleriyle her konuda dalga geçen çocukların hepsi duyarlı birer çocuk oldu. Arkadaşlık ilişkileri çok iyileşti. Kendilerini daha rahat ifade ediyorlar artık. İşbirliği içinde bir sürü etkinlikler projeler yapıyoruz.”

Ayrıca öğretmen AYKEP ile birlikte sınıftaki bazı çocuklarda kendilerine yönelik olumlu bir beden algısı oluştuğu ve özgüvenlerinin geliştiğini de ifade etmiştir. Öğretmenin buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“...Özgüvenleri bu anlamda çok arttı diye düşünüyorum. Sınıfta çok çekingen bir çocuk vardı “M...” en başta hiç sesi çıkmıyordu, siz de farketmişsinizdir. Fiziksel olarak da diğer arkadaşlarından biraz daha kısa boylu ve küçük görüldüğü için belki de geri planda kalmayı tercih ediyordu. Etkinliklere katmakta zorlanıyordum. Ama o öğrencim bile artık arkadaşlarıyla birlikte oyun kuruyor. Çocuğun sesi daha bir gür çıkmaya başladı. Yine aynı şekilde “İ...”de çok kendi halindeydi, o da artık kendini farketmiyor, ben de buradayım diyor...”

Öğretmen AYKEP’in çocukların farklılıklara saygılı olma durumlarında da oldukça etkili olduğunu özellikle dış görünüm, farklı kültürel geçmiş ve engelli olma durumlarına ilişkin farklılıklar açısından daha etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“Aslında program her yönüyle çok etkili oldu. Tüm temalarda yaptığımız etkinlikler çocukların çok ilgisini çekti ve amacına ulaştı diye düşünüyorum. Ama en çok dış görünüm, farklı ırk ve kültürel durum bir de engel durumu temalarında oldukça geliştiklerini ve ön yargılarının kırıldığını fark ediyorum.”

Öğretmene bu görüşüne ilişkin örnekler sorulduğunda ise;

“Örneğin D.... ile saç kıvırcık diye çok dalga geçiyorlardı, D.... da çok üzülüyordu. Yaptığımız “farklı saçlar” etkinliğinden sonra bu durum değişti. Arkadaşları hatalarının farkına vardı. D.... da saçlarını sevmeye başladı. Ya da şu anda aklıma gelen yine A....’ in boyu kısa diye onunla da çok dalga geçiyorlardı hatta erkekler onu bazı oyunlara bu sebepten almıyorlardı. Başka bir örnek M.....’ nın konuştuğu anlaşılmıyor diye o konuştuğunda ona çok gülüyorlardı. Engelliler ile yaptığımız etkinlikler bu konuda çok faydalı oldu bence...” şeklinde örneklendirmiştir.

Öğretmene AYKEP’in çocukların empati becerilerinin gelişimi açısından etkileri sorulduğunda ise öğretmen; çocukların kendilerini başkalarının yerine koyarak düşünme noktasında çok geliştiklerini, farklı olan insanların dışlandıklarında neler hissettiklerini daha iyi anladıklarını düşündüğünü ifade etmiştir. Öğretmenin buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“...Bence çocukların empati kurma yetenekleri kesinlikle gelişti. Çocuklar birbirleriyle alay ettiklerinde arkadaşlarının neler hissettiğini biliyorlar artık. Ya da ülkemizdeki yabancılara durumunu anlayabiliyorlar. Bakış açıları çok değişti. Etkinliklerde verilen örnek olayları canlandırırken gerçekten empati kurabildiler. Ya da engelli sporcu ve sanatçıları anlattığımız etkinlikler vardı her birine o bireylerin rollerini verdiğimizde nasıl çabaladıklarını gördük hep beraber. Zaten etkinlik sonlarındaki değerlendirmelerimizde de verdikleri yanıtlar bunu gösteriyor...”

Öğretmene gereken durumlarda çocukların kendileri ya da başkalarının haklarını savunabilecek düzeye gelip gelmedikleri sorulduğunda büyük ölçüde hepsinin kendi haklarını savunur düzeye geldiğini ifade ettiği görülmüştür. Öğretmenin buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir.

“ Öncelikle hepsi bence kendilerini ifade etmeyi ve kendilerini sevmeyi öğrendiler. Bu yüzden kendilerini rahatlıkla savunurlar diye düşünüyorum. Haksızlığa uğrayan birini ne derece savunabilirler bilemem ama en azından ne yapacaklarını nasıl hak arayacaklarını hepsi biliyorlar artık. Aslında avukat etkinliğinde gördük hepsi bıcı bıcı konuştular çok da bilinçliydi. Ama belki biraz daha konunun üstünde durmak

gerekebilir, okul dışında da nasıl olduklarını gözlemlemek gerekir bu noktada. Ama kendi içimizde bunu yapabiliyorlarsa dış ortamlarda da mutlaka bir gelişme vardır diye düşünüyorum...”

AYKEP’in Öğretmenin Mesleki Gelişimine Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenle yapılan görüşmede AYKEP’in bir okul öncesi öğretmeni olarak mesleğine yönelik oldukça önemli katkıları olduğunu düşündüğü, pandemi döneminden sonra böyle bir programın mesleki motivasyonunu artırdığı görüşünde olduğu görülmüştür. Öğretmenin buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“...Bir öğretmen olarak ben de çok şey kazandım bu programdan. Öncelikle böyle bir pandemi sürecinden sonra üzerimizde bir isteksizlik oluşmuştu açıkçası bu anlamda mesleğime sevgim arttı. Sizden de çok şey öğrendim. Üniversiteden mezun olduğumuzdan beri böyle yenilikçi programlar etkinlikler görmüyorduk, kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum bu noktada...”

Öğretmen genel olarak AYKEP’in; öğrenme sürecinin planlanması, materyal kullanımının önemi, etkinliklerde kullanılan farklı yöntem ve teknikler, yapılan dikkat çekici etkinlikler, çocukların eğlenerek öğrenmesi ve sınıf yönetimi açısından kendisine katkıları olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenin buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“...Bu kadar planlı ve programlı bir şekilde hazırlık yapmanın etkinlikleri planlamanın sınıfta uygulamanın hatasız yürümesini sağladığını gördüm. Hazırladığınız o materyallerle zaten hangi sınıfta olsa etkinlikler güzel yürürdü. Bu açıdan da kendime çok ders çıkardım. Çünkü açıkçası materyal noktasında ben biraz eksik kalıyordum. Ya da mesela hikayeleri genelde kitaptan okurdum. Ama bu programda bir sürü farklı yöntemle hikaye anlatılabileceğini ve çocukların nasıl daha fazla dikkatlerini toplayabileceğini gördüm. Önceden hazırlamış olduğum etkinliklerde çocukların dikkatlerini nasıl çekeceğimi düşünürdüm, şimdi daha kolay dikkatlerini çekebilirim... “...etkinliklerimi planlarken AYKEP’den aldığım dikkat çekici etkinlikleri, diğer etkinliklerimde kullanabiliyorum. Yani aslında ön hazırlık herşeymiş...”

Öğretmen AYKEP’te ele alınan amaçlar ve verilmek istenen temalar açısından da mesleki olarak kazanımları olduğu, yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenin buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“ Doğrusu bu kadar soyut konuları oyunlaştırarak çocukların anlayacağı şekilde vermek de bana bu konuda çok şey kazandırdı diyebilirim. Ben bu tarz soyut konuları verme noktasında biraz eksiktim genelde çeşitli sanat etkinlikleri, matematik etkinlikleri, okuma yazma için çalışma sayfaları verirdim. Onun dışında çok fazla bir etkinlik eğilimim yoktu. Ama sizin sayenizde gördük ki çocukların duygusal sosyal yönü eksik kalmış. Kaldı ki bu tip becerileri verirken de çocuklara matematik öğretebiliriz bunu öğrendim ben de. Çocuklara engelli olma ile ilgili etkinlik yaparken geometrik şekilleri verdik ya da farklı aileler etkinliklerinde eşleştirme öğrettik. Farklı kültürler temasında hafıza oyunları ile dikkat çalışması yaptık...”

Öğretmen AYKEP ile birlikte mesleki yaklaşımını ve kendi öğretmenlik sürecini de değerlendirme fırsatı bulduğunu ifade etmiştir. Çocuklara yaklaşımında çocukların fiziksel çekiciliğinden, ailelerin çeşitli özelliklerinden etkilendiğini fark ettiği yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenin buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“...Öğretmen olarak bile maalesef çocuklar arasında küçük de olsa ayrımcılık yaptığımızın daha çok farkına vardım. Çocukların ailesinin durumu, kıyafeti, şirinliği v.s bunların hepsi ne yazık ki öğretmenlerin çocuklara bakışında etkili oluyor. Bu anlamda belki kendimi düzeltmem ve ön yargılı olamamam gerektiğini anladım. Siz verdiğiniz eğitimde ön yargıların çok küçük yaşta aileden başladığını söylemişsiniz. Muhakkak bunda öğretmenin davranışları da aynı şekilde etkilidir. Öğretmen olarak etkinliklerimizde farklı insanlara farklı yaşamlara yer vermezsem çocuk nerden bilecek, bilmediğine de ön yargılı olacak haliyle...”

AYKEP’in Öğretmenin Kişisel Gelişimine Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen AYKEP’in kendisine yönelik olumlu katkıları olduğunu, insanlara ve olaylara bakış açısını değiştirdiğini, ayrımcılığa ilişkin konularda farkındalık oluşturduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin buna ilişkin görüşlerinden birebir alıntılar şu şekildedir:

“...Daha önce böyle bir programın varlığından haberdar değildim. Tabi çocuklar gibi benim de aynı şekilde kendi adıma çok faydalandığım bir eğitim oldu. İnsanlara bakış açımı değiştirdi diyebilirim.

“...Program öncesinde verilen eğitimde ayrımcılık ile ilgili bilmediğim pek çok şey öğrendim. Ayrımcılıkların karşısında olmak, kendini savunabilmek, kendine karşı

olumlu duygular beslemek bu konuların hepsi çocuklar için olduğu kadar benim de kendimi gözden geçirmemi sağladı...”

Öğretmen AYKEP’in ayrımcılık karşıtı konulara ilişkin farkındalık oluşturmasıyla birlikte kendisiyle ilgili davranışlarını da gözden geçirmesini sağladığını ifade etmiştir.

“...Etrafımızdaki insanlara ne yönlerden ayrıcalıklı davrandığımı ya da hangi özelliğinden ötürü dışladığımı, ötekileştirdiğimi düşündüm. Bunları yaptığının farkına vardım...”

Öğretmen programa ilişkin de ön yargılarının olduğunu ancak eğitim sonrası bunun da değiştiğini ifade etmiştir. Buna ilişkin öğretmenin görüşlerinden birebir alıntılar şu şekildedir:

“...Söylediğim gibi baştan çok ihtimal vermiyordum anlaşılabacağına. Bu da benim ön yargılarımdan biriydi demek ki. Aslında gördük ki eğitim bütün ön yargıları ortadan kaldırmaya tek başına yeter...”

AYKEP’in Ebeveyn Katılımı ve Ebeveynlere Yönelik Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen ebeveynlerin AYKEP’ e katılımına ilişkin genel olarak ilk etapta düşük düzeyde olmakla beraber program başladıktan sonra hem katılımlarının hem de programa yönelik ilgilerinin arttığını ifade etmiştir. Buna ilişkin öğretmenin görüşlerinden birebir alıntılar şu şekildedir:

“...Ailelere programı uygulamaya başlamadan önce açıkladığımızda ilk önce ilgisiz davrandılar. Genel olarak zaten yoğun çalışan veliler olduğundan eğitime katılımları çok sınırlı. Ancak onlarla yapılan bilgilendirme toplantısından sonra sanırım fikirleri değişti. Sizi tanıdılar. Program ilgilerini çekti. Bana süreç içinde whatsapp’tan da soranlar oluyordu...”

Öğretmen haftalık gönderilen “Ailemle Etkinlik Yapıyorum” sayfalarına ilişkin ebeveynlerin genel olarak ilgili olduklarını, gönderilen ev etkinliklerini çocuklarıyla birlikte yaptıklarını belirtmiştir. “Ailemle Etkinlik Yapıyorum” sayfalarının içeriğinde istenen etkinlikleri uygulayarak ortaya çıkan ürünlerin okula gönderilmesi ve öğretmenle paylaşılmasından bunu anladığını ifade etmiştir. Buna ilişkin öğretmenin görüşlerinden birebir alıntılar şu şekildedir:

“...Aile katılım etkinliklerine katılım gerçekten beklediğimin çok üzerindeydi. Çünkü normalde etkinlik için evden istediğim basit bir materyali bile göndermeyenler oluyordu. Oysa bu program süresince özellikle ilk bir-iki haftadan sonra aileler istediklerimizi yolladılar, etkinlikleri yapıp gönderdiler. Yollanan oyunları evde oynayıp geliyorlardı. Tabi ki aile katılımıyla birlikte eve çeşitli etkinlik ve oyun materyalleri göndermek de bu anlamda etkili olmuştur kesinlikle...”

Öğretmen ailelerle yapılan ara bilgilendirme toplantısının da ailelerin etkinliklere katılımını artırdığını belirtmiştir. Buna ilişkin öğretmenin görüşlerinden birebir alıntılar şu şekildedir:

“...Katılımın artmasında arada yapılan toplantının da etkisi olduğunu düşünüyorum. İlgilerini de canlı tutmuş olduk bu toplantıyla da. Çünkü ilk başta programın içeriğini paylaştık programın amacını da net bir şekilde belirttiğimiz için ailelerin ilgisi yüksekti. Bu da katılımı artırdı. Çocukların programı çok sevmelerinin ve belki de evde bahsetmelerinin de etkisi olmuştur tabi. Çünkü ilk haftalarda etkinliklerde kullanmak için istediğimiz şeylerin yine gelmediği oluyordu, ama çocuklarının öğrendiklerini gördükçe ailelerde daha aktif olmaya başladılar. Örneğin hazırladıkları aile kitabı beni çok şaşırttı. Gerçekten hepsi emek vermiş uğraşmış, çocuklar çok hevesle anlattılar kitaplarını, bu velilerden beklediğim bir şey değildi açıkçası. Çünkü biz velileri okulda yaptıklarımızla ilgili sıkça bilgilendiriyoruz, fotoğraflar, videolar yolluyoruz ama maalesef aile katılım etkinliklerini sizin kadar sık kullanmıyoruz. Çalıştıkları için çok katılamazlar diye düşünüyorduk. Bu program aslında bize bunu da gösterdi...”

Öğretmen AYKEP’in ebeveynler üzerinde eğitime katılımları ve çocukların ön yargılarını fark etmeleri açısından etkili olduğunu ifade etmiştir. Buna ilişkin öğretmenin görüşlerinden birebir alıntılar şu şekildedir:

“...Ebeveynler genel olarak dönem başında daha önce de bahsettiğim gibi çok ilgili değillerdi benim gözlemlediğim kadarıyla. Ancak sizin programla beraber yavaş yavaş onlar da eğitimin farkına vardılar. Çocuklarındaki heyecanı gördükçe aslında okuldaki eğitime katılmanın önemini de anladılar. Bir de çocuklarında bence bu konuda bir eksiklik olduğunu bilmiyorlardı onun da farkına vardılar. Belki bu anlamda kendilerini de bir gözden geçirmişlerdir...”

AYKEP'e Yönelik Genel Görüş ve Önerilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen AYKEP' i uygularken ilk olarak sınıf yönetimi, kendi etkinliklerini yetiştirme, araştırmacı ve bağımsız gözlemcinin etkisi ve eğitim ortamını etkinliklere uygun hale getirme noktasında zorlandığını ifade etmiştir. Buna ilişkin öğretmenin görüşlerinden birebir alıntılar şu şekildedir:

“...Programı uygulamaya başladığımız ilk günlerde çocuklara farklı geldiği için belki sınıfı kontrol etmekte güçlük yaşadım. Çocukları her etkinlikte tek tek bireysel olarak dinlemek kendilerini ifade etmeleri fırsatı sunmak sınıfın kalanında aynı anda dinletebilmek de zorlandım. Bir de benim öğretmenlik tarzımın biraz dışında daha önce kullanmadığım yöntemleri uygulamak zor geldi açıkçası. Biraz bocaladım ama daha sonraları her etkinlik öncesi sizinle yaptığımız görüşmeler sayesinde bunu aştım...”

Ayrıca öğretmen eğitim ortamını hazırlama ve kendi programını yetiştirme konusunda yaşadığı zorlukları da şu şekilde ifade etmiştir:

“...Sınıfı etkinliklere göre dikkat çekici şekilde düzenlemek ona uygun materyaller sunmak da başta bana çok zor geldi. Siz olmasaydınız bunu tek başıma yetiştiremeyebilirdim. Bir de haftada üç gün sizin etkinliklerinizi uygulayınca kendi yetiştirmem gereken programı yetiştirmekte biraz zorlandım. Sonuçta burası özel bir okul ve velinin beklentisi de yüksek oluyor haliyle...”

Bunun yanında öğretmen araştırmacı ve bağımsız gözlemcinin etkisine ilişkin olarak;

*“...Ben etkinlik yaparken sınıfta sürekli sizin ve bir uzmanın daha bulunması acaba doğru yapabiliyor muyum endişesi uyandırdı bende. Birinin sürekli sizi gözetlemesi gibi düşünün bana kendimi biraz rahatsız hissettirdi. Buna da alışmakta güçlük çektim...”*ifadesinde bulunmuştur.

Öğretmen; AYKEP'in güçlü yönlerine ilişkin, çocukların tüm gelişimsel alanlarına hitap etmesi, kapsamlı olması, çocuklara yeni bilgiler öğretmesi, iyi planlanmış olması, materyallerin çokluğu ve öğretmene hazır sunulması ve çocukları detaylı gözlem ve değerlendirme yapma fırsatı sunması şeklinde görüş bildirmiştir. Buna ilişkin öğretmenin görüşlerinden birebir alıntılar şu şekildedir:

“...Çocukların özellikle özgüvenleri olmak üzere pek çok yönden geliştirmesi, yeni ve farklı şeyler öğretmesi, bolca materyal kullanılması tabi bunların hazır olarak elime

gelmesi, güzel ve düzenli planlanmış olması bence programın güçlü tarafları. Bir de bu program ile ilgili söylemek istediğim bir şey daha çocukları tek tek gözlemleme, aralarındaki birebir ilişkileri izleme fırsatı da sundu. Bu da çok iyi oldu, çocukların ihtiyaçlarını çok iyi anlamak zaten ayrımcılık karşıtı eğitimin doğasında bu var...”

Öğretmen AYKEP’in zayıf yönlerine ilişkin zayıf bir yönünün olmadığını ancak uygulama süresinin haftada üç gün olması nedeniyle kendisini zorladığı yönünde görüş bildirmiştir.

“Aslında programın bana göre zayıf bir tarafı yok ama programın haftanın üç günü uygulanmasından dolayı kendi programımı yetiştirmeye çalışırken çok yoruldum. Bir tek bunu söyleyebilirim...”

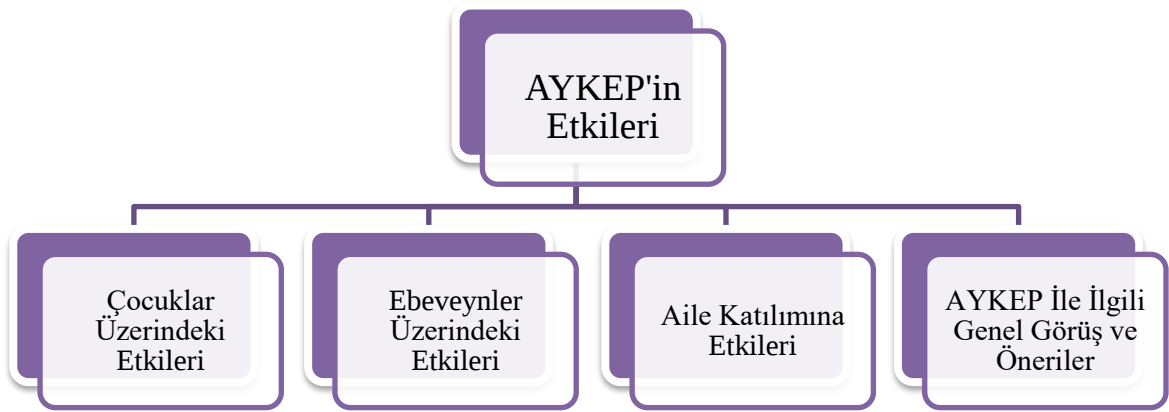
Ayrıca öğretmen ayrımcılık karşıtı eğitimin lisans programlarında teorik ve uygulamalı bir ders olarak yer alması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Öğretmenin buna ilişkin ifadesi şu şekildedir:

“Bu tür etkinliklerin, eğitimlerin mezun olmadan önce üniversitede derslerde verilmesi lazım, dediğim gibi ben böyle bir eğitimden haberdar değildim bir de eğer verilecekse bu derslerin uygulamalı olarak verilmesi gerekiyor diye düşünüyorum. Çünkü uygulama olmadan yapmak zor, sizin verdiğiniz eğitim olmasaydı ben sadece plana bakarak uygulayamazdım. ”

5.4. Ebeveynlerin Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

AYKEP’in uygulama süreci sonunda, deney grubunda çocuğu olan on beş ebeveynle görüşmeler yapılarak uygulanan programa yönelik görüşleri alınmıştır. Ebeveynlerin görüşleri yarı yapılandırılmış “Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı Ebeveyn Görüşme Formu” ile kayıt altına alınmış ve elde edilen bulgular içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

Yapılan görüşmelerde ebeveynlerin AYKEP’in çocuklar ve ebeveynler üzerinde etkileri olduğu, bunun yanında aile katılımlarının arttığı yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu doğrultuda AYKEP’ e ilişkin ebeveyn görüşleri; AYKEP’in çocuklar üzerindeki etkileri, ebeveynler üzerindeki etkileri, aile katılımı ve programla ilgili genel görüş ve öneriler şeklinde temalaştırılmıştır. Elde edilen temalara ilişkin model Şekil 19’da yer almaktadır.



Şekil 20. Ebeveynlerin AYKEP'e İlişkin Görüşleri

Ebeveyn görüşlerinden elde edilen temalara ilişkin kategoriler oluşturulmuş ve bu kategoriler tablolar halinde verilmiştir. Ayrıca ebeveynlerin görüşlerine birebir alıntılar yapılarak yer verilmiştir. Analiz sürecinde her bir ebeveyne 1-15 arasında bir kod verilmiş, bu kodlar ve ebeveynlerin demografik özelliklerinden yaş ve eğitim durumu bilgisi de ifadelerinin yanında belirtilmiştir. (Örn. E1, 30, lisans)

AYKEP'in Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Ebeveynlerin AYKEP'in çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerinden elde edilen alt temalar, kategoriler ve bunlara ilişkin frekans değerleri Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Ebeveynlerin AYKEP'in Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kategori	f
fSosyal Duygusal Beceriler	Özgüven	13
	Duygularını ifade etme	15
	Sosyalleşme	12
	Akran ilişkileri	10
	Farklılıklara saygı	10
	Paylaşma	6
	Sorumluluk	5
	Empati	4
	Kardeş ilişkileri	4
	Yaratıcı düşünme-hayal gücü	3
Bilişsel Beceriler	Dikkat	3
	Problem çözme	2
Dil Becerileri	Kendini ifade etme	5
	Sözcük dağarcığının gelişmesi	3
Eğitime İlgi	Okula gelme isteği-motivasyon	9
	Eğitim programını sevmeye	8

Tablo 29 incelendiğinde, ebeveynlerin tümünün uygulanan eğitim programının çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Ebeveynlerin AYKEP'in çocukların en fazla sosyal- duygusal beceriler olmak üzere, bilişsel beceriler ve dil becerileri üzerinde katkıları olduğu, ayrıca programa ilişkin olumlu bakış açısı geliştirdiği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Ebeveynlerin “Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı”nın çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin en fazla dile getirdikleri görüşün, çocukların sosyal duygusal becerilerinin geliştiğine yönelik olduğu görülmüştür.

Ebeveynler AYKEP'in “Sosyal Duygusal Beceriler” e ilişkin özellikle özgüven, kendini ifade etme, sosyalleşme, akran ilişkileri, farklılıklara saygı, paylaşma, empati, kardeş ilişkileri ve sorumluluk becerilerinde çocuklar için olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilişkin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“En başta özgüveni gözle görülür şekilde geliştirdi diye düşünüyorum.” (E2, 32, lisans)

“Kesinlikle çok yönde geliştirdi oğlum. Yani sizde farkındasınızdır. İlk başlardaki haliyle arasında eser yok. Kendini çok güzel ifade ediyor, çekinmiyor. Geçen yılda okula gitti sonuçta. Tabi ki okulun etkisi de vardır ama ben bu programla sizle ilgilidir diye düşünüyorum, çünkü boyunun kısa olmasını, konuşmasını çok dert ediyordu kendisine. Artık bunu aştık bence.” (E14, 33, lisans)

“Arkadaşlarıyla olan ilişkileri bayağı düzeldi. Dışlanma durumları vardı baştan mesela bu azaldı.” (E7, 30, ortaokul)

“Ben kendi adıma çocuğumda etkilerini gördüm. Kardeşiyle olan ilişkisi düzeldi, paylaşma duygusu güçlendi. Ben bunun programınızın etkisi olduğunu düşünüyorum. Eve gönderilen oyunları birlikte oynadılar.” (E5, 32, Lisans)

“Dışarıda gördüğümüz fakir insanlara karşı daha duyarlı olduğunu fark ediyorum.” (E8, 34, lisans)

“Geçenlerde marketin önünde yabancı bir aileyle karşılaştık sanırım Araplardı belki Suriyeli de olabilir. Anne o çocuk kendini burada yalnız hissediyor mudur sence dedi. Arkadaş olsak keşke falan dedi. Yani bunlarla ilgili birşeyler düşünmeye başladı. Empati yapıyor, bu çok güzel bence.” (E11, 36, lisansüstü)

“Yakın görüştüğümüz bir arkadaşımızın oğlu down sendromlu. Yaşıtlar aslında ama onların bize gelmesini daha önceleri hiç istemezdi çocuğa asla oyuncaklarını

vermezdi, oynamak istemezdi, Farklı geliyordu ona çünkü. Ama artık gerçekten çok değişti. Ona yardım etmeye çalışıyor. Biz gittiğimizde mesela birkaç kelime öğretmeye çalışıyordu ona, konuşması tabi biraz bozuk olduğu için. Ona yardımcı olmaya çalıştığını gördüm ve bu çok hoşuma gitti.”(E13, 39, lisans)

“...Mesela verdiğiniz ödevleri hemen Cuma günü gelir gelmez yapmak istiyordu. Eğer birlikte yapacağımız bir şeyse hemen oturup hep beraber oynayalım diyordu.”(E6, 37, lisans)

Ebeveynler AYKEP’in “Bilişsel Beceriler”e ilişkin özellikle çocukların dikkat, hayal gücü ve yaratıcı düşünme becerisine olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ilişkin belirttikleri ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“...Yolladığınız materyaller vardı, farklılıklarla ilgili hafıza kartları. Onlarla bir sürü farklı oyun üretti mesela yaratıcılığı da bu anlamda gelişti diye düşünüyorum.”(E4, 33, lise)

“Eve yolladığınız hikâye oluşturma etkinliği vardı. Aile Hikayesi. O getirdiği hikâyeyi okudunuz mu bilmiyorum ama tamamen kendisi oluşturdu, resimlerini kendi çizdi. Hayal gücü beni bile şaşırttı.”(E10, 29, lisans)

“...Sizin program sırasında öğretmen sınıftan bazı videolar yolluyordu bize son gönderilen videolardan birinde öğretmeni Elvin’e sen bu sorunu nasıl çözerdin gibi bir soru soruyordu, verdiği cevaplar gerçekten çok yaratıcıydı”(E2, 32, lisans)

Ebeveynlerin “Eğitime ilgi” kategorisinde okula gelme isteği-motivasyon ve eğitim programını sevmeye yönelik belirttikleri görüşlerine ilişkin ifadelerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Sizden sonra okula gelme isteği arttı, biz okula çok geç geliyorduk önceden. Ama siz sabahları erken başladığınız için etkinliklere Tuna önceki akşamdan hatırlatıyordu, sabah erken gidelim etkinliklere katılacağım, diye.” (E1, 28, lisans)

“...Okuldan çok mutlu bir şekilde geliyordu.”(E3, 29, lise)

AYKEP’in Ebeveynler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Ebeveynlerin AYKEP’in ebeveynlere etkilerine yönelik görüşlerinden elde edilen alt temalar, kategoriler ve bunlara ilişkin frekans değerleri Tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30

Ebeveynlerin AYKEP'in Ebeveynler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	Kategoriler	f
Kişisel Gelişim	Farklılıklara saygı konusuna ilişkin farkındalık oluşturma	12
	Farklılıklara yönelik bakış açısının değişmesi	6
	Ön yargılarını gözden geçirme	5
	Ayrımcılık konusunda dikkatli davranma	4
Aile İçi İlişkiler	Çocukla kaliteli zaman geçirme	8
	Çocuk ebeveyn ilişkisi	6
	Kardeşler arası ilişkiler	4
	Aile içi roller	2

Tablo 30 incelendiğinde, ebeveynlerin ve ebeveynlerin kişisel gelişimine etkileri ve aile içi ilişkilere etkisi olmak üzere iki kategoriye yönelik görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Ebeveynlerin AYKEP'in ebeveynin kişisel gelişimine etkileri kategorisinde farklılıklara saygı konusuna ilişkin farkındalık oluşturma, bakış açısının değişmesi, ön yargılarını gözden geçirme, ayrımcılık konusunda dikkatli davranma durumlarına ilişkin belirttikleri bazı görüşler şu şekildedir:

“Televizyonda gördüğümüz şeylere yorum yaparken bile çocukların bizi dinlediğini farkettim. Bu şekilde ön yargıları oluşturuyoruz. En azından bu açıdan dikkatli olmalıyız diye düşünüyorum.” (E5, 32, lisans)

“...Çocuğumdaki özgüven eksikliğine ben sebep olmuşum belki arkadaşlarına göre boyunun kısa olduğunu onun yanında sürekli dile getirmemden dolayı bu konuyu bu kadar kendine dert edindi.” (E14, 33, lisans)

“Toplantıda böyle bir programı duyunca ister istemez kendinizi gözden geçiriyorsunuz. Acaba ben çocuğumu istemeden de olsa bu yönde etkilemiş olabilir miyim? diye” (E10, 29, lisans)

“... ben bu konuda kendim ne düşünüyorum, dedim. Açıkçası sahip olduğum ön yargılarıma niye sahip olduğumu sorguladım. Sadece ülkemize gelen Suriyelilere değil ki, evdeki eşime karşı bile ön yargılarım varmış.” (E12, 28, lisans)

“Artık bu konuda daha dikkatli davranmaya çalışıyorum. Kendim o şekilde düşünsem bile bunu en azından çocuğumun yanında dile getirmiyorum. Kendi yaşayarak öğrensin, herkese karşı sevgi dolu olsun istiyorum. Eşimi de uyarıyorum bu konuda.” (E15, 30, lisans)

Ebeveynlerin AYKEP'in "Aile içi ilişkilere etkileri" kategorisinde, çocukla kaliteli zaman geçirme, çocuk- ebeveyn ilişkisi, kardeşler arası ilişkiler ve aile içi rollere yönelik belirttikleri görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Çocuklarla etkinlik yapmak, oyun oynamak pandemide gerilen ilişkilerimizi güçlendirdi bence." (E5, 32, lisans)

"Küçük oğlumda haftasonu etkinliklerinde ablasıyla birlikte oynadı. Bazı şarkılar vardı mesela onları öğretmeye çalışıyordu kardeşine. Hep birlikte eğlenceli vakit geçirmiş olduk." (E9, 30, lise)

"Evde okulda yapılan etkinliklerden bahsediyordu. Babasına, sen neden bize hiç yemek yapmıyorsun kadın işi diye bir şey yok ki, dedi. Bir hikâye anlatmış öğretmeni sınıfta onu anlattı bize. Eşim de daha dikkat etmeye başladı." (E15, 30, lisans)

"Okulda yaptıklarından çok bahsediyordu bize farklı renkte kuklalar yapmışsınız mesela onu bize de gösterdi biz de evde kardeşiyle birlikte yaptık. Kuklaları konuşturduk." (E11, 31, lisansüstü)

AYKEP'in Aile Katılımına Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Ebeveynlerin AYKEP uygulama sürecinde yapılan aile katılım etkinliklerine yönelik görüşlerinden elde edilen kategorilere ilişkin bilgiler ve frekans değerleri Tablo 31'de yer almaktadır.

Tablo 31

Ebeveynlerin AYKEP Uygulama Sürecindeki Aile Katılımına İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kategoriler	f
Aile Katılımı	AYKEP'i daha yakından takip edebilme	10
	Eğitim etkinliklerine katılma	6
	Okulda uygulanan eğitim etkinliklerinden haberdar olma	5
	Eve gönderilen etkinlikleri uygulamada isteklilik	5
	Konuya ilişkin oyunlar öğrenme ve uygulama	4
	Konuya ilişkin hikâye kitapları hakkında bilgi edinme ve alma	3

Tablo 31'e göre ebeveynlerin AYKEP uygulama sürecindeki aile katılımına ilişkin görüşleri incelendiğinde en fazla dile getirdikleri görüşün AYKEP'i daha yakından takip edebilme olduğu görülmektedir. Bunun yanında eğitim etkinliklerine katılma, okulda uygulanan eğitim etkinliklerinden haberdar olma, eve gönderilen etkinlikleri uygulamada isteklilik, konuya ilişkin oyunlar öğrenme ve uygulama, konuya ilişkin hikâye kitapları hakkında bilgi

edinme ve almaya yönelik görüş belirttikleri görülmüştür. Ebeveynlerin bu görüşlerine ilişkin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Gönderdiğiniz etkinlikler sayesinde sizin programınızdan haberdar olduk, çocuğum okulda bu konuda ne öğrendi, neler yaptı görmüş olduk” (E3, 29, lise)

“...Ayrımcılıkla ilgili hangi konuyu ele aldınız, biz de haberdar oluyorduk...” (E2, 32, lisans)

“...Evet, gönderilen haftalık ya da bazen günlük aile etkinlikleri oluyordu aileye de küçük görevler vardı o gün okulda öğrenilen etkinliklerle ilgili. Böylece bizimde haberimiz oluyordu, biryandan da eğitime biz de katılmış olduk.” (E6, 37, lisans)

“...Tabi ki. Bakıyorduk kızım ne öğrendi ne yaptılar okulda diye. Birlikte hazırladık aile kitabını çok hoşuna gitti, kuzenlerinden resimler istedi, onları ekledik. Yaparken de çok keyif aldık.” (E7, 30, ortaokul)

“Aslında gönderdiğiniz etkinlikler ödevler biryandan da çok eğlenceliydi biz de keyifle oynuyorduk. O yolladığınız kartlı ülkeler oyununu hala oynuyoruz mesela.” (E5, 32, lisans)

“...Mor gergedan diye bir hikâye varmış mesela sizin bu konuyla ilgili onu görmüştüm internette hemen aldık.” (E11, 31, lisansüstü)

“Aile katılım etkinliklerinden sonra benim de ilgimi çekti farklılıklar ile ilgili hikayeler aldım, evde okuduk birlikte hatta birgün okula da getirmişti, arkadaşlarına okumuştum. Renkli Fil Elmer kitabını...” (E14, 33, lisans)

AYKEP’e Yönelik Genel Görüş ve Önerilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Ebeveynlerin AYKEP’e ilişkin genel görüş ve önerilerine yönelik görüşlerinden elde edilen kategorilere ilişkin bilgiler ve frekans değerleri tablo 32’de yer almaktadır.

Tablo 32

Ebeveynlerin AYKEP’e İlişkin Genel Görüş ve Önerileri

Alt Tema	Kategoriler	f
Görüşler	Farklı bir program olması	11
	Gelişime katkı sağlaması	9
	Ailelerin dahil edilmesi	8
	Ailelerin farklılıklara saygı konusunda bilgilendirmesi	5
	Güncel sorunlara ışık tutması	3
Öneriler	Programın yaygınlaştırılması	4
	Ailelere de uygulanması	3

Tablo 32’ye göre ebeveynlerin AYKEP’e ilişkin genel görüşleri incelendiğinde en çok dile getirdikleri görüşün AYKEP’in farklı bir program olması şeklinde olduğu görülmüştür. Bunun yanında AYKEP’in gelişime katkı sağlaması, ailelerin dahil edilmesi, ailelerin farklılıklara saygı konusunda bilgilendirmesi ve güncel sorunlara ışık tutmasına yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. Ebeveynlerin bu görüşlere ilişkin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Program farklı bir program. Daha önce duymadığım bir program aynı zamanda o yüzden ilgimi çekti.” (E8, 34, lisans)

“Çocuklara ilk kez uygulanıyor sanırım, bu anlamda şanslıyız diye düşünüyorum.”(E13, 39 lisans)

“...Çocuklarımız için çok faydalı oldu sürekli gelip bize anlattı öğrendiklerini...”(E9, 30, lise)

“Daha öncede söylediğim gibi çocukların sosyalleşmesinde, kendilerine güvenlerinin gelmesinde çok etkili oldu bence.”(E11, 31, lisansüstü)

“Aileleri dahil etmeniz haber mektubu göndermeniz, etkinlik sırasında çekilen videoları göndermeniz bizi de aktif tuttu bu süreçte. Çocukların ilgisini, gelişimini gördükçe biz de anne baba olarak mutlu olduk tabi.”(E14, 33, lisans)

“Günümüzün kanayan yarası maalesef farklılıklarımız. Artık hayatın her aşamasında çok farklı şeylerle karşılaşacak çocuklarımız. Bu konuda nasıl yaklaşacaklarını bilmeleri önemli. Ben de bu açıdan size teşekkür ediyorum.”(E6, 37, lisans)

“Program günümüzde çok yaygın bir kültürel ve toplumsal soruna parmak basıyor bu anlamda çok ilgimi çekti. Gerçekten ihtiyaç olan bir konu.”(E13, 39, lisans)

Ebeveynlerin AYKEP’e ilişkin önerileri kategorisinde programın yaygınlaştırılması ve ailelere de uygulanmasına ilişkin belirttikleri bazı görüşler şu şekildedir:

“...Aslında böyle programlar eğitime kalıcı olarak dahil edilmeli.”(E4, 33, lise)

“Toplantıda programın amaçlarından bahsederken siz de söylemiştiniz. Çocuklarımızda ön yargıları bizler oluşturuyoruz. Bu açıdan aslında belki de bu şekilde uzun soluklu bir eğitimin biz yetişkinlere de verilmesi gerekir. Çünkü farkında olmadan çocukları çok etkiliyormuşuz.”(E8, 34, lisans)

“ Keşke tüm çocuklar böyle bir programdan yararlanabilse, örneğin büyük oğlum da katılabilseydi çok isterdim. O yüzden bu tip programları Bakanlık eğitime katmalı.”(E13, 39, lisans)



BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular “Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının Çocukların Farklılıklara Saygı Becerisine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma”, “Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının Çocukların Empati Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma”, “Öğretmenin Ayrımcılık Karşıtı Eğitimi Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma” ve “Ebeveynlerin Ayrımcılık Karşıtı Eğitimi Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma” başlıklarında ele alınmıştır.

5.1. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının Çocukların Farklılıklara Saygı Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonucunda, AYKEP uygulanmadan önce deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği’nden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı uygulandıktan sonra, deney grubundaki çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği’nin Cinsiyet, Aile-Sosyal Yaşam, Engel, Farklı Kültürel Geçmiş ve Farklılıklara Saygı (Toplam) alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların son testten aldıkları puanlar da karşılaştırılmış, deney grubunu oluşturan çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği’nin Cinsiyet, Aile-Sosyal Yaşam, Engel, Farklı Kültürel Geçmiş ve Farklılıklara Saygı (Toplam) alt boyutlarından aldıkları puanların, kontrol grubunu oluşturan çocukların aldıkları puanlardan istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan kalıcılık testinin sonucunda, deney grubunu oluşturan çocukların son testten aldıkları puanları korudukları ve AYKEP’in etkililiğinin devam ettiği

görülmüştür. Bulgular, AYKEP'in çocukların farklılıklara saygı becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Araştırma sonucunda AYKEP'in uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarında farklılıklara saygı becerilerinin benzer düzeyde olduğu, AYKEP sonrasında ise deney grubu çocukların farklılıklara saygı becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle AYKEP'in çocukların farklılıklara saygı; cinsiyet, aile ve sosyal yaşam, engel durumu, farklı kültürel geçmişe yönelik farkındalıkları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Çocukların farklılıklara saygı ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların ayrı ayrı artış göstermesinin yanında genel olarak farklılıklara saygı toplam puanlarının artmış olması da araştırmanın sonucuna dair daha istendik bir durumu ortaya koymuştur. Ayrımcılık Karşıtı Yaklaşım temelinde farklı temalar kapsamında ele alınan etkinlikler yoluyla çocukların farklılıklara saygı becerilerine ilişkin gelişim göstermelerinin, bu araştırmanın güçlü yanını oluşturduğu söylenebilir.

Tüm bunların yanında çocuklar, otuz etkinliğin yirmi ikisinde kazanım olarak yer bulan farklılıklara saygılı olma bakımından desteklenmiş, böylelikle pek çok farklılık türüne ilişkin farkındalık geliştirerek ön yargılarını azaltma konusunda deneyim elde etme fırsatı bulmuşlardır. Bu anlamda uygulanan eğitim programının çocukların farklılıklara saygı becerileri üzerinde etkili olacağı düşünülmüş ve araştırmanın sonuçları da bilimsel olarak bu düşünceyi doğrulamıştır.

Araştırma kapsamında uygulanan AYKEP'de, ayrımcılık karşıtı yaklaşımının dört temel amacı doğrultusunda, “kendini tanıma”, “cinsiyet”, “aile ve sosyal yaşam”, “dış görünüm”, “kültür-dil-ırk- etnik köken” ve “engel durumu” temalarını içeren etkinlikler yer almaktadır. Söz konusu temalara yönelik olarak çocuklara Türkçe, sanat, müzik, hareket, drama, oyun, fen, matematik ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri aracılığıyla çocuklara farkındalık kazandırılmaya çalışılmıştır. Bunun için çocukların öncelikle kendi fiziksel ve kişisel özelliklerini, cinsiyetini ve özelliklerini, ailesinin ve içinde yaşadığı kültürün özelliklerini bilmeleri ve dolayısıyla kendilerine ilişkin bütüncül bir farkındalık geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bunun yanında kendini tanımaya yönelik çalışmalarda sınıf içerisinde herkesin kendini rahatça ifade edebileceği bir ortam oluşturularak çocukların birbirlerini de daha iyi tanımaları, birbirleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları rahatlıkla görmelerini destekleyecek etkinliklere yer verilmiştir. Uygulama sırasında çocukların iş birliği içinde olmaları, bireysel ve grup etkinliklerinde yer almaları desteklenmiştir. Ayrıca, programda kullanılan materyallerin çok çeşitli olmasına dikkat edilerek etkinliklerin ilgi çekici olması

sağlanmıştır. Çocukların hem kendilerine hem de arkadaşlarına ve çevrelerindeki diğer kişilere ilişkin farkındalık geliştirebilmelerini sağlayan materyallere yer verilmiştir. Bu açılardan ele alındığında uygulanan eğitim programının, çocukların farklılıklara saygı becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Farklılıklara saygı becerisi ayrımcılığı azaltmak ve çeşitliliği artırmak kapsamında ele alınan, 21. yüzyılın getirdiği (Wilson, 2010) ve NCSS (2010) tarafından önemli bir kavram olarak tanımlanan küresel vatandaşlık için vurgu yapılan bir beceridir. Çocukların geniş bir dünya görüşüne sahip olabilmeleri için, dünya ve adalet hakkında edindikleri bilgi ve becerilerinin gelişim düzeylerine uygun olarak desteklenmesi ve farklılıklarla ilgili fikirlerin vurgulanması önemlidir (Dillon, Ruane & Kavanagh, 2010). Yapılan bu araştırmayla da çocukların farklılıklara saygı becerileri desteklenmeye çalışılmış ve pek çok boyutta etkili sonuçlar elde edilmiştir.

Alan yazın da yapılan bu araştırmanın bulgularıyla paralellik gösteren ve ayrımcılık karşıtı eğitimle farklılıklara saygı becerileri üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar incelendiğinde Simangan (2012) araştırmasında dört hafta süreyle uyguladığı ayrımcılık karşıtı eğitim etkinlikleri çerçevesinde çocukların kendisine ve akranlarına yönelik farkındalığının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında daha uzun süreyle yürütülecek bu tip programların, çocukların kendi kimliklerinin yanında çeşitli ırksal ve etnik kimliklere sahip bireylere karşı olumlu tutumunu artırma noktasında yardımcı olacağını ifade etmiştir. Yapılan bu araştırmayla programın uygulanma süresi ve sıklığı göz önüne alındığında bir anlamda uzun süreli bir ayrımcılık karşıtı eğitimin çocuklar üzerinde farklılıklara saygı özelinde pek çok beceride gelişim göstermelerinde etkili olduğu söylenebilir. Nitekim Araştırmada AYKEP'in çocukların cinsiyete ilişkin farklılıklara yönelik saygı durumlarını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç üzerinde AYKEP'te yer alan cinsiyete ilişkin kalıplaşmış yargıları değiştirmeyi ve oluşabilecek ön yargıların önüne geçmeyi amaçlayan etkinliklerin etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim AYKEP'in cinsiyet teması altında uygulanan etkinliklerinde bireyi kız veya erkek yapan şeyin yalnızca çocuğun anatomisi olduğu temelinde her çocuğun her türlü işi birlikte yapması sağlandığı, kız ve erkek çocukların birbirlerine yönelik kalıplaşmış yargıları ortadan kaldırmayı amaçlayan “Babamın Pastası”, “Hayalimdeki Meslek” vb. etkinlikler uygulanmıştır. Cinsiyete ilişkin kalıp yargılar çocuklarda çok erken yaşlarda gelişmeye başlamakta ve bu kalıp yargılar onların çevresiyle olan ilişkilerindeki tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Çocuk 2-3 yaşlarına ulaştığında hem kendi cinsiyetinin farkına varmakta hem de

çevresindekileri cinsiyetlerine göre ayırt edebilmektedir. Çocukların cinsiyete yönelik kalıp yargıları da genellikle ailenin tutumundan kaynaklanmakta ve ailenin cinsiyetlere olan bakış açısının, çocukların bakış açılarını etkilediği görülmektedir (De Vries, Pol, Toshkov, Groeneveld & Mesman, 2021; Tenenbaum & Leaper, 2002). Alan yazında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargıların erken yaşlardan itibaren oluştuğunu ifade eden pek çok araştırmaya rastlanmıştır. (Blaise, 2005; Lane, 2008; Pacini-Ketchabaw & Taylor, 2015; Smith, Campbell & Alexander, 2017; Srinivasan, 2014). Toplumsal cinsiyet; kadının ya da erkeğin nasıl görünmesi, giyinmesi, düşünmesi, hareket etmesi ve içinde bulunulan dünyayı nasıl algılaması gerektiğini, bunun yanında cinsiyetinin toplum tarafından nasıl algılandığını tanımlayan bileşenlerin tümüdür (Helman, 1990). Toplumsal cinsiyet rolleri ya da bu doğrultuda oluşan cinsiyet kalıp yargıları da çocukluk yıllarında aile ortamında ortaya çıkmaya başlamakta ve sonraki yıllarda artmaya devam etmektedir (De Vries vd., 2021). Okul öncesi dönem çocuklarında, cinsiyet kalıp yargıları hakkındaki bilgiler kadın ve erkek cinsi ile özdeşleşen karakteristik özellikleri, fiziksel görünüş niteliklerini, meslekleri ve evdeki sorumlulukları içerir (Cann ve Newbern, 1984'den akt. Özdemir, 2006).

Çocuklardaki cinsiyet kalıp yargılarını belirlemeye ilişkin alan yazında pek çok çalışma mevcuttur. Hartung, Porfeli ve Vondracek (2005) erken çocukluk dönemindeki çocukların mesleki gelişim hakkındaki bilgilerini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmalarında, 3 ila 5 yaş arasındaki mesleklerin uygunluğu konusunda cinsiyete dayalı kalıplaşmış görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karabekmez vd. (2018) çocukların mesleklere ilişkin toplumsal cinsiyet algılarını inceledikleri araştırmalarında, çocukların görüşlerine göre kadınlara en uygun mesleğin aşçılık, erkeklere en uygun mesleğin ise itfaiyecilik olduğu sonucundan yola çıkarak araştırmaya katılan çocukların mesleklere yönelik geleneksel bir bakış açısına sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul öncesi yıllarda çocuklar, karşı cinse ait olduğu düşünülen oyuncaklarla oynamaktansa, kendi cinslerine ait olarak etiketlenen oyuncaklarla oynamayı daha fazla tercih etmektedirler. Bu nedenle, küçük çocukların cinsiyete yönelik inanç ve tutumlarının oyun davranışlarına yön vermesi olasıdır. Örneğin, bir kız araba tamircisi olmanın sadece erkekler için olduğuna inandığında, araba veya kamyonlarla oynamaktan kaçınabilir, bu da teknik beceriler geliştirme şansını azaltır ve bu da sonunda meslek seçimini etkileyebilir (Leaper, Farkas & Brown, 2012; Martin & Dinella, 2012). Araştırma kapsamında da yapılan ön test sonuçlarına bakıldığında deney grubundaki çocukların uygulamaya katılmadan önce cinsiyete ilişkin çeşitli ön yargılara sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın nitel

bulgularında da öğretmen, çocukların uygulama öncesinde sınıf içi davranışlarının bu yönde olduğu konusunda görüş bildirdiği görülmüştür. Bu sonuçlara paralel olarak Jadva, Hines ve Golombok (2010) çocukların oyuncak, renk ve şekil tercihlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, kız ve erkek çocukların oyuncak bebek ya da kamyon gibi tercihlerinde cinsiyetlerine göre değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Pomerleau, Bolduc, Malcuit ve Cosette (1990) araştırmalarında, erkek çocukların daha çok arabalar, spor malzemeleri ve tamir aletleri ile oynadıkları, kız çocukların ise daha çok bebek, evcilik materyalleri ve el işi gerektiren oyuncaklarla oynadıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda ise, çocukların okul öncesi dönemde farklı ortamları deneyimlemeleri gerektiği ve bu ortamların çocukların tercihleri ve yetenekleri üzerinde etkili olabileceği ifade edilmiştir. Nitekim araştırma kapsamında AYKEP uygulamaları sırasında eğitim ortamının bu durum göz önünde bulundurularak düzenlenmesinin, materyal seçiminde ise kullanılan materyallerin cinsiyetçi öğeler barındırmamasına dikkat edilmesinin araştırma sonuçları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan Martin, Fabes, Evan ve Wyman (1999) çalışmalarında; yaşları 41-82 ay arasında değişen 92 kız ve 92 erkek çocuğa arkadaşlarıyla oyun oynama konusunda tercihleri sorulduğunda, yaşlarının artmasıyla orantılı olarak aynı cinsiyet ile oyun oynamayı tercih etme oranlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmasında cinsiyet kalıp yargılarını farklı bir açıdan ele alan Ünal-Turan (2019) toplumsal cinsiyet bağlamında aile içi sorumluluk paylaşımlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda çocukların yemek, çamaşır, ütü, temizlik yapma gibi ev işlerini kadınlara ait olan ev işleri olarak gördükleri; bunun yanında araba ile ilgili işler, tamir, çöp atma, ağır yük taşıma gibi işleri ise erkeklere ait olarak gördükleri sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu (2013) ve Şıvgın (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da çocukların kadın ve erkeğin görevlerine yönelik cinsiyete ilişkin kalıp yargılara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların akademik başarıya yönelik geliştirdikleri cinsiyet kalıp yargılarını inceleyen Cvencek, Meltzoff ve Greenwald' in (2011) araştırmalarında çocuklar arasında matematik dersinin erkek çocuklarına daha uygun olduğuna yönelik kalıp yargılar olduğu görülmüştür.

Tüm bu araştırma sonuçları dikkate alındığında ilk olarak aile ortamında öğrenilen cinsiyetçi davranış kalıplarının, toplumsal bir cinsiyet algısı oluşturmada erken yaşlarda kırılması ve çocukların birbirlerine karşı saygılı olma davranışını benimsemeleri gerektiği söylenebilir. Çocukların birbirlerinden cinsiyetlerinden dolayı herhangi bir üstünlüklerinin olmadığını fark etmeleri sağlanmalıdır. Bu da ancak eğitimler yoluyla olabilmektedir. Verilen eğitimler

çocuklarda bu noktada bir farkındalık geliştirecek ve onlara cinsiyet farklılıkları kavramına ilişkin edindikleri davranış ve tutumları ileriki hayatlarında da kullanabilme fırsatı sunacaktır. Yapılan araştırmalar da erken yaşlarda verilecek eğitimlerle çocukların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin ön yargılarının azaltılabileceğini göstermektedir (Aykut, 2019; Fridell, Owen-Anderson, Johnson, Bradley & Zucker, 2006; Kok & Yang, 2021; Shutts, Kenward, Falk, Ivergan ve Fawcett 2017; Şıvgın, 2015). Shutts vd.’nin (2017) İsveç’te çocukların cinsiyete ilişkin kalıp yargılarını inceledikleri deneysel araştırmalarında cinsiyete göre tarafsız bir eğitim alan çocukların, geleneksel bakış açısıyla eğitim alan çocuklara göre kendi cinsiyetinden farklı cinsiyetteki çocuklarla da oynama eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Bu bulgu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Çocuklarda oluşan cinsiyet algısı, içinde bulundukları toplumla ve kültürle doğrudan ilişkilidir (Bruce & Işık, 2006). Bu açıdan değerlendirildiğinde kontrol grubunu oluşturan çocukların da cinsiyet farklılıkları boyutunda aldıkları ön test- son test puanları arasında bir değişim olmaması, çocukların bu anlamda bir eğitim almamış olmalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple çocukların cinsiyete ilişkin geliştirdikleri kalıpların ön yargıya dönüşmeden, kırılmasında da verilecek ön yargı karşıtı bir eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Fridell vd. (2006), çocukların oyun arkadaşı ve oyun tarzlarını incelemek üzere yapmış oldukları deneysel araştırmalarında toplumsal cinsiyet rolleri noktasında eğitim verilen çocukların seçimlerinin cinsiyetçi olmadığı sonucu da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Benzer şekilde Şıvgın’ın (2015), araştırması kapsamında verilen cinsiyet rolleri eğitimi sonrasında deney grubundaki çocukların hem kızların hem de erkeklerin her oyuncak ile oynayabileceklerini belirtmeleri de bu konudaki eğitimin etkisini göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre deney grubundaki çocukların Aile ve Sosyal Yaşama ilişkin farkındalıklarının kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç uygulanan AYKEP’in etkililiğinin bir kanıtı olarak görülebilir.

Küçük çocuklar için içinde yaşadıkları aile “normal” ailedir. Ancak çevreleriyle olan etkileşimleri arttıkça ya da okula başladıklarında çocuklar evlerinin dışında pek çok aile türü olduğunu keşfederler. Ayrımcılık karşıtı yaklaşım temelinde yazılan pek çok kaynakta, bir çocuğun ailesinin, bir çocuğun öz kimliğinin en önemli yönlerinden biri olduğu belirtilmektedir (Derman-Sparks vd., 2015; Kissinger, 2017). Bu nedenle öğretmenler çocukları sadece birey olarak değil, aynı zamanda çeşitli sosyal grupların üyeleri olarak da görebilmeli ve onların aile yapılarına saygı duymalıdır (York, 2016). Bunun yanında erken çocukluk eğitimcilerinin en önemli amaçlarından biri de her çocuğun ailesine saygılı

davranmak ve her çocuğun kendi ailesine ilişkin gururlu ve güçlü hissetmesine destek olmaktır. Bu açıdan ayrımcılık karşıtı yaklaşımla etkinlik planlarken ve değerlendirirken çocukların kendi benzersiz yaşam koşullarını ve kişisel geçmişlerini dikkate almak gereklidir (Farago & Swadener, 2016). Diğer taraftan çocuklar açısından da farklı aile yapıları hakkında bilgi edinmek ve farklı ailelerin farklı sorunları, ihtiyaçları, güçlü yönleri ve değerleri olabileceğini anlamak önemlidir (Olsen-Edwards, 2017).

Toplumda farklı aile yapıları olduğu gibi; gelir durumu, eğitim düzeyi, meslek gibi değişkenlere ilişkin bireylerin sosyal yapısını ortaya koyan birtakım farklılıklar görülebilir. Aileye ait bu değişkenler toplum içinde ayrımcılıklara neden olabilmektedir (Farago, 2017; Krikorian, 2016). Araştırmada Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Farklılıklara Saygı ön testlerine bakıldığında aile ve sosyal yaşam alt boyutuna ilişkin farkındalıklarının düşük olması da bu şekilde açıklanabilir. Nitekim; Kustatscher (2017) araştırmasında küçük çocukların sosyal sınıf farklılıklarının farkında olduklarını ve bunun yanında bu tür farklılıkların okuldaki ilişkilerini şekillendirmelerinde oldukça etkili olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmanın nitel bulgularında da öğretmenin AYKEP öncesinde çocukların kendi aralarındaki ilişkilerine yönelik gözlemlerini paylaştığı görüşleri de bu sonuçla benzer niteliktedir. Yapılan bir diğer araştırmada ise Steele, George, Williams ve Tay (2018) çocukların sınıf içindeki arkadaşlık tercihlerini incelemiş ve çocuklarda ön yargıların sosyo kültürel ve ekonomik statü farklılıklarına ilişkin inanç ve öğrenmelerinden kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. İşte bu nedenle ayrımcılık karşıtı yaklaşımla hazırlanmış bir programda ele alınması gereken konulardan biri de farklı aile yapıları ve sosyal sınıflar olduğu söylenebilir. Araştırmada da bu bakış açısıyla çekirdek aile, geniş aile ve boşanmış aile gibi çeşitli aile yapıları göz önünde bulundurularak hazırlanan etkinliklerde aile panolarının oluşturulması, sunumlar yapılması her çocuğun kendi ailesine ve kültürüne ait yaşam deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşması amaçlanmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde AYKEP ile çocuklar kendi yaşadıkları birincil çevrelerinin dışında farklı yerlerin olduğunu ve kendileri gibi çocukların farklı koşullarda yaşadıklarını görme imkânı buldukları “Farklı Aileler, Küçük Ev, Doğum Günü” gibi etkinliklerle farklı sosyal ve aile yapılarını tanımış, böylelikle birbirlerinin yaşam biçimlerine ve bu tür diğer farklılıklara saygı duymaları sağlanmaya çalışılmıştır. Nitekim Çelik (2017) tarafından yapılan bir araştırmada çocuklara çeşitli resimler gösterilmiş ve resimdeki çocuklardan hangileriyle oynamak istedikleri sorulmuştur. Araştırma sonucunda çocukların büyük çoğunluğunun “zengin” olarak tanımladıkları çocuklar ile oynamak istedikleri görüşünde oldukları ve bunun sebebi olarak

ise kıyafetlerinin temiz ve oyuncaklarının yeni olmasını gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan sosyal bağlamın çocuklarda oluşan ön yargılar üzerinde güçlü bir etkisi olduğu da göz ardı edilmemelidir (Raabe & Beelmann, 2011). Ön yargıların bu güçlü etkisinin ancak verilecek spesifik eğitimler yoluyla azaltılabileceği de araştırma sonuçlarıyla ortaya konmuştur. Öyle ki kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında herhangi bir değişim olmazken, deney grubu çocukların AYKEP sonrası aile ve sosyal yaşama ilişkin farkındalıklarında artış olması istendik ve beklendik bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın bu sonucu üzerinde AYKEP'in bir diğer güçlü yanı olan aile katılımlı bir program olmasının da etkisi olduğu düşünülmektedir. Nitekim çocukların eğitim ve öğretim yaşantılarına ailelerin katılımı, okul öncesi eğitiminin oldukça önemli bir parçası olarak kabul edilmiştir (McWayne, Campos & Owsianik, 2008). Bu nedenle, erken dönemde çocukların farklılıklara saygı becerilerini geliştirmek için ailelerin de sürecin bir parçası olarak yer alması uygulanacak eğitim programının etkililiği açısından son derece önemlidir. Araştırmada hem AYKEP süresince uygulanan otuz oturumun sonundaki her bir aile katılımı etkinliği ya da on hafta boyunca haftalık olarak ailelere gönderilen çeşitli etkinlikler yoluyla ailelerin eğitime dahil edilmesi sağlanmıştır. Özel olarak aile ve sosyal yapı temasına ilişkin aile katılım etkinliklerinin çocukların aileleriyle birlikte kendi aile yapılarına ilişkin albümler oluşturmaları, sunumlar hazırlamaları gibi farklı aktiviteler yapmalarının, ailelerinde bu konudaki farkındalıklarının artması üzerinde etkisi olmuştur. Araştırmanın nitel bulgularında da aile görüşlerinin bu yönde olduğu görülmektedir. Aykut (2019), Pektaş (2022), Polat ve Özkabak- Yıldız'ın (2018) araştırmaları da aile katılımlı farklılıklara saygı eğitiminin çocuklar üzerinde oldukça etkili olduğu sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre deney grubundaki çocukların AYKEP sonrasında “engel” durumuna ilişkin farklılıklara saygı becerilerinde artış olmuştur. Toplumda engelliliğe ilişkin yanlış ya da eksik bilgiler engelli bireylere karşı ön yargılı olmanın, ayrımcı tutum ve davranışların en temel nedenlerinden birisidir. Çocukların engellilerden korkma ya da çekinme gibi davranışlarının olması bu nedenden kaynaklanmaktadır (Gomolla & Radtke 2002). Çocukların cinsiyet ve dış görünüme ilişkin farkındalıkları geliştikçe engellilikleri de fark etmeye başlar ve engelli bireylere karşı erken yaşlarda ön yargılar geliştirirler (Gramelt, 2010). Alan yazında çocukların engelli bireylere ilişkin tutumlarını inceleyen pek çok çalışma mevcuttur. Konuya ilişkin çalışmalar incelendiğinde ise, ne yazık ki özel gereksinimli bireylere yönelik toplumsal algının olumsuz ve ön yargılı olduğu ve bu bireylerin çevreleri tarafından dışlandığı belirlenmiştir (Arslan & Kutsal, 2011;

Batu, Çolak & Odluyurt, 2012). Çelik (2017) çocuklardaki ön yargıları belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında çocuklara çeşitli engellere sahip çocukların olduğu resimler göstermiş ve bu çocuklarla oynamayı isteyip istemediklerini sormuş ve çocukların çoğunun ayağı olmayan, koltuk değnekli ya da tekerlekli sandalyede oturan çocuklar ile oynamayı tercih etmedikleri sonucuna varmıştır. Uygulama öncesi yapılan ön testlerde de hem deney hem de kontrol grubunda yer alan çocukların farklılıklara saygı engel alt boyutundaki farkındalıklarının istendik düzeyde olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak çocukların engelliliğe ilişkin tutum ve inançları genellikle engelliliğin türüne bağlı olmakla beraber zaman içinde değişmektedir. Çocuklar, özellikle okul öncesi yıllarında, farklı yeteneklere sahip özel akranlarıyla da ilişkiler geliştirebilirler. Bu da çocukların farklılık gösterme yeteneklerini daha iyi anladıkları ve kabul ettikleri kapsayıcı ve çeşitli bir eğitim ortamıyla gerçekleştirilebilir (Diamond & Hestenes, 1996; Diamond, Hestenes, Carpenter & Innes, 1997; Diamond & Innes, 2001; Kostelnik, Onaga, Rohde & Whiren, 2002). Eratay ve Pınar (2006) tarafından yapılan bir araştırmada da engelli çocukların okula uyumları, dışlanmamaları ve arkadaşlık becerilerinin sağlanabilmesi konusunda eğitimlere ihtiyaç olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yine Gomolla ve Radtke (2002) tarafından daha büyük kademelerdeki çocuklarla yapılan araştırmada, engelli öğrencilerin yaşadığı sosyal dışlanmanın temel nedeni olarak engelliliğe ilişkin bilgi ve eğitim eksikliği olduğu sonucuna varılmıştır. Nitekim AYKEP sonrası deney grubundaki çocukların engel boyutundaki puanlarında görülen artış bu anlamda verilen eğitimlerin çocuklardaki engelli bireylere ilişkin olumlu tutum geliştirme ve ayrımcı tutumlarının kırılması noktasında etkili olduğunu ortaya koymuştur. AYKEP’de engel durumu teması kapsamında ele alınan “Farklı Ama Aynı, Dokun Tanı, Engelimle Oynuyorum” gibi etkinliklerle çocukların engelli bireyler hakkında engelliğin türleri, engelli bireylerin yaşamış oldukları sorunlar gibi konularda bilgi edinmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Etkinliklerde kullanılan materyaller toplumda engellilere ait resimler, engelli bireylerin kullandığı araçlar olarak belirlenmiş ve eğitim ortamı da bu doğrultuda düzenlenmiştir. Ayrıca toplumda tanınmış engellilere ilişkin hem tanıtım hem de farkındalık oluşturma adına uygulanan etkinliklerinde sonuç üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Nitekim Gonzalez, Steele, Chan, Lim ve Baron (2021) araştırmasında çocuklarda, ayrımcılığa uğrayan gruplardaki pozitif örneklerle karşılaşmanın o gruptaki bireylere ilişkin pozitif çağrışımları kolaylaştırması ve o grubun geneline karşı oluşturulan ön yargıların azalması üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Bu nokta da özellikle “engel durumu” teması kapsamında ele alınan engelli bir ressamımız olan Ahmet Yeşil’ in hayatı ve eserlerinin konu alındığı “Ahmet Yeşil- Eksik Parçayı Bul” isimli oturumda yoğun

sanatsal aktiviteler içeren etkinlikler yoluyla sanatın birleştirici gücünden destek alınmış ve engelli bir sanatçı üzerinden çocuklara ön yargılı tutumlarını değiştirme fırsatı sunulmuştur. Alan yazında da sosyal adalet konularını yaratıcı sanatlarla ele alan pek çok çalışma mevcuttur (Darts, 2004; Gülüm, 2021; Elder, 2018; Marshall, 2015, Noel, 2003; Yıldız, 2019). Çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri için sanat en doğal yollardan biridir. Birlikte bakmak ve düşünmek; çocukların grup oluşturmalarına ve kendilerini dünyalarının önemli bir parçası olarak görmelerine yardımcı olur (Teaching for Tolerance, 2018). Bunun yanında ayrımcılık karşıtı eğitimin özellikle 3. ve 4. amacına yönelik planlanan etkinlikler yoluyla engelli bireylerle empati kurmaları ve engelli bireylere karşı oluşturulan ayrımcı tutum ve davranışların azaltılması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda programın bu yönleriyle etkili olduğu düşünülmektedir. Erdoğan ve Baş'ın (2018) yaptığı çalışmanın, yaratıcı drama yöntemiyle 4-6 yaş çocuklara verilen farkındalık eğitimleri sonrası çocukların farklılık ve engel durumunu fark ettikleri ve olumlu tutum geliştirdikleri sonucu araştırma sonuçlarıyla benzer niteliktedir.

Araştırmada uygulama sonrası yapılan son testlerde deney grubundaki çocukların Farklı Kültürel Geçmiş alt boyutu puanlarının ön test sonuçlarına göre artış gösterdiği ve kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalar çocukların 3 yaşlarında ırka dayalı örtük bir ön yargı edindiklerini göstermektedir (Dunham, Baron & Banaji, 2006; Escayg, 2019; Newheiser, Dunham, Merrill, Hoosain & Olson, 2014; Qian vd., 2016; Setoh vd., 2017; Steele vd., 2018). Çocukların ırksal gruplara ilişkin kültürel ve yanlı mesajlara fazlaca maruz kalması, bu ön yargıların kalıcı hale gelmesine neden olabilmektedir (Baron, 2015; Baron & Banaji, 2006; Dunham, Chen & Banalji, 2013; Williams & Steele, 2019). Nitekim yapılan çalışmalar da çocukların küçük yaşlardan itibaren insanlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları etraflarındaki sözlü veya sözsüz mesajlardan edindiklerini ve bu konuda bir anlayış geliştirdiklerini belirtmişlerdir (Chen vd., 2009; Derman-Sparks & Olsen-Edwards, 2016). Kustatscher'in (2017), çocukların sosyal sınıf, kimlik ya da değerler gibi kavramları pasif bir sünger gibi emdikleri ifadesi de bu düşünceyi destekler niteliktedir. Bu sebeple erken çocukluk dönemi, kültürel çeşitlilik ve farklılıklara ilişkin olumlu bir farkındalık oluşturmak için kritik bir süreçtir (Murray, 2012). Bu bağlamda erken yaşlarda çocukları kültürel farklılıkların doğası, çeşitliliğe saygı ve başkalarına karşı hoşgörülü olma konusunda uygun şekilde desteklemek öncelikli hedef olmalıdır (Vittrup, 2016). Ancak yapılan pek çok araştırma ayrımcılığın özellikle ırkçılık ve etnik köken boyutuna ilişkin konularının okul öncesi dönemde ele alınmasının uygun olmadığı üzerinde

durulmuştur. Husband (2012), ırkçılık karşıtı eğitimin okullardaki ırksal adaletsizliği belirleme ve ortadan kaldırmak için gerekli temel adım olduğunu, ancak birçok erken çocukluk eğitimcisinin, ırk ve ırksal adaletsizliğe ilişkin kavramların, çocuklar için okul öncesi dönemde anlaşılmasının zor olacağını ve ilkokul yıllarından sonraki dönemlerde ele alınması gerektiği görüşünde olduğunu ifade etmiştir. Bu sebeple hem ırkçılık kavramlarına hem de farklılıklara yönelik bu yaklaşım, erken çocukluk döneminde çoğunlukla ihmal edilmiştir. (Kemple vd., 2015). Salazar (2013) ve Sokowler (2014) çocukların kültürel ve dilsel geçmişlerinin göz ardı edildiği renk körlüğü yaklaşımının benimsendiği, ırk-etnik köken ya da kültürel geçmiş hakkında konuşmaktan kaçınıldığı ve kapsayıcılıktan uzak eğitim ortamlarına maruz kaldıklarını ifade etmiştir. Oysaki erken çocukluk eğitimcileri, insanların farklı geçmişlerden geldiği bir dünyada yaşamaya ve etkileşimde bulunmaya yönelik farkındalık oluşturma noktasında önemli bir görev üstlenmelidirler (Ramsey, 2017). Bu noktada eğitimcilerin karşılaşması muhtemel sorun birçok öğretmenin, ön yargılar ve ayrımcılık noktasında çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygun aktiviteler planlamak için gerekli eğitime sahip olmaması olabilir (Chen vd., 2009; Durden vd., 2015; Husband, 2012). Nitekim bu araştırmada kontrol grubu çocuklarının ön test ve son test puanları arasında bir fark olmayışı da çocuklardaki farklı kültürlere yönelik bakış açısının herhangi bir müdahale olmadan değişmediğini göstermektedir. Her ne kadar kontrol grubunda uygulanmaya devam eden MEB (2013) programında farklılıklara saygı ve farklı kültürlere ilişkin kazanımlar yer alsa da programın bu noktada yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu sonuçla benzer şekilde alan yazında çocuklarda farklı kültürel geçmiş noktasında çeşitli ırksal ön yargılar olduğunu kanıtlayan pek çok araştırma vardır. Sacco vd. (2019) çocuklar ve ergenlerde kültürel bağlamda ırksal ön yargıları inceledikleri araştırmalarında küçük çocukların kültürel ve ırksal ön yargılarının ergenlere göre daha belirgin olduğu sonucuna varmıştır. Kinzler, Shutts, De Jesus ve Spelke (2009) çocukların sosyal tercihlerini ırksal olarak değerlendirdiği araştırmalarında çocukların anadili aynı olan ve kendi ırklarından olan çocuklarla arkadaşlık kurmayı tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Nitekim alan yazında yapılmış çocukların arkadaşlık seçimlerinde kendi etnik kökenlerine yakın olanları tercih ettiğine ilişkin bulguları içeren farklı araştırmalarda mevcuttur (Cameron, Rutland, Brown & Douch 2006; Nesdale vd., 2007). Benzer şekilde Connolly, Smith ve Kelly (2002) Kuzey İrlanda'daki Katolik ve protestan çocukların farklılıkları hakkında üç yaşından itibaren anlayış geliştirerek diğerine karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalar, ön yargı azaltma ve önleme eğitimleri kapsamında çocukların cinsiyet ve ırksal ön yargılarının azaldığını göstermektedir (Farago, 2017; Hughes vd., 2007;

Lamb, Bigler, Liben & Green, 2009; Pahlke, Bigler & Martin, 2014). Bu noktada önemli olan çocuklar için uygun öğrenme şeklinin belirlenmesidir. Çocuklar kavramların somutlaştırılmasıyla öğrenirler ve bu kavramlar açıkça ve sözlü olarak belirtilmedikçe soyut kavramları anlamakta güçlük çekebilir, kültürel ve ırksal örtük veya soyut mesajları anlamayabilirler. Bu mesajların hem sözlü hem de görsel olarak açık olması gerekir. (Ramsey, 2009). Bu nedenle erken çocukluk eğitimcilerinin rolü, ön yargı karşıtı eğitim için vazgeçilmezdir (Farago, Sanders & Gaias 2015). Ancak pek çok eğitimci için ayrımcılığa ve eşitsizliğe meydan okumayı amaçlayan, kültürel olarak duyarlı, çok kültürlü eğitimle uyumlu, eleştirel, çocukların ilgisini çekecek materyallerle, yaşına uygun, çocukların geçmiş yaşantılarını ve kültürel deneyimlerini ele alan aktiviteler planlamak zor olabilir. (Banks & Banks, 2010; Ramsey, 2017). Bu noktadan hareketle AYKEP kapsamında hazırlanan etkinlikler kültürel farklılıkları somutlaştırarak örneklendiren ve kültürel gruplar hakkında farkındalık oluşturan, çocuklarda çok kültürlü bir bakış açısı geliştiren yönleriyle deney grubundaki çocukların farklı kültürel geçmişe ilişkin saygı becerilerini arttırdığı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının bu yönde olması beklenen ve sevindirici bir durumdur. Çünkü tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de son yıllarda fazlaca göç alan bir ülke olduğundan kültürel ön yargıları ele alan ön yargı karşıtı eğitim programları oldukça önemlidir. Nitekim AYKEP yalnızca farklı kültürlere ilişkin farkındalık kazandırmanın yanında dil, ırk, etnik köken farklılıklarını da ele alması yönüyle de güçlü bir program olarak nitelendirilebilir. Etkinliklerde farklı ülkelere ait sembolik yerlerin yanında, orada yaşayan insanların dillerinden oyunlarına, kıyafetlerinden yaşadıkları evlere kadar birçok kültürel unsur ile tanışan çocuklar, farklı etnik kökene sahip kültürel olarak farklı çocuklar ile empati yapma imkânı bulmuşlar ve kendilerini farklılıklarından dolayı ayrımcılığa uğramış bireylerin yerine koyma durumunu deneyimlemişlerdir. Bu açıdan farklılıkları yüzeysel olarak ele almanın bu tür programlarda istenilen etkiyi yaratmayacağı da söylenebilir. Kontrol grubunda yer alan çocukların farklı kültürel geçmiş alt boyutunda son test puanlarında bir artış olmayışı da bu durumla ilişkilendirilebilir. Nieto (2017) mevcut durumda çoğunlukla çok kültürlü eğitimin sadece yüzeysel yönleriyle ele alındığını, ancak çok kültürlülük bağlamında planlanmış bir eğitimin ırkçılık karşıtı yanının güçlü olması gerektiğini ifade etmiştir. Alan yazına bakıldığında Qian vd. (2017) okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptıkları araştırmalarında, algısal bireyselleştirme eğitiminin ırksal ön yargıyı azaltmadaki etkililiğini inceledikleri araştırmalarının sonucunda farklı kültürel öğelere sadece yüzeysel olarak maruz kalmanın ön yargılar üzerinde olumlu bir etkisi olmadığı, ancak çocuklara verilen eğitim neticesinde örtük ırksal ön yargıda azalma meydana geldiği

ortaya çıkmıştır. Skinner ve Meltzoff'da (2019) araştırmalarında benzer bir sonucu vurgulamışlardır. Bu sonuçların araştırma sonuçlarıyla paralel olduğu söylenebilir. Bu konuda ilgili alan yazında yer alan farklı çalışmalar da incelenmiş, erken çocukluk döneminde verilen kültürel farkındalık temalı ayrımcılık karşıtı eğitimlerin çocuklarda ön yargıyı azalttığına ilişkin pek çok araştırmaya rastlanmıştır. Örneğin; Thorman'ın (2002) ön yargı karşıtı programların uygulandığı Head Start okullarına devam eden çocukların farklı ırklara yönelik tutumlarına etkisini incelediği çalışmasında verilen eğitimlerin, çocukların ırksal olarak eşitlikçi yaklaşım ve tutumlarını olumlu şekilde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Elder (2018) bir anaokulunda 3-5 yaş grubu çocuklarda görsel sanat eğitimlerinin kültürel ve ırksal ön yargı üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında sanatın ayrımcı tutum ve davranışları azaltmak üzerinde etkili bir yöntem olduğu sonucuna varmıştır. Kustatscher (2017) ise araştırmasında eğitimler yoluyla toplumsal sınıf farklılıklarını cinsiyet, ırk ve etnik kökene ilişkin boyutlarıyla ele alınması, adalet ve eşitlik gibi tartışmalara küçük çocukların da dahil edilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Yine Aykut (2019), Pektaş (2022), Temel- Eğinli' nin (2012) araştırmalarında da bu araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda kontrol grubunu oluşturan çocukların ön test ve son test farklılıklara saygı toplam puanlarına bakıldığında puanlar arasında bir değişim olmadığı görülmüştür. Buna bağlamda kontrol grubunun genel olarak farklılıklara saygı becerilerinde olumlu yönde bir gelişim göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, farklılıklara saygı becerilerinin veya toplumsal cinsiyet, engel durumu ve farklı kültürel geçmiş konularındaki ayrımcılık karşıtı tutumların zaman içinde kendiliğinden kazanılan beceriler olmadığına dair güçlü bir kanıt sunmaktadır. Öte yandan deney grubunda uygulanan AYKEP sonrası çocukların farklılıklara saygı toplam puanlarının artış gösterdiği görülmektedir. Bu durumun temel sebebi de çocukların AYKEP kapsamında farklılıkların ve ayrımcılığın tüm boyutlarıyla ele alındığı etkinliklere katılmış olmaları olarak nitelendirilebilir. Bu anlamda hem deney grubunda puanların artış göstermesi hem de kontrol grubunda çocukların herhangi bir değişim göstermemesi, öğretmenlerin MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programını uygulamadaki eksiklikleri sebebiyle, çocukların farklılıklara saygı becerilerini artırma konusunda Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı (AYKEP) kadar etkili olmadığı gerçeğiyle yorumlanabilir. Uygulanan AYKEP ile çocukların güçlü yanlarının desteklenerek, ayrımcılık ve farklılıklara ilişkin bilinçlendirilerek kalıplaşmış fikirlerinden uzaklaşması, ön yargıların azaltılması ve bu anlamda yapılan ve yapılacak her türlü

ayrımcılığın önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada çıkan sonuçlarda bu amaçlara büyük ölçüde ulaşıldığını destekler niteliktedir. Alan yazında konuya ilişkin yapılan birçok çalışma da eğitimsel uygulamaların çocuklardaki farklılıklara ilişkin saygı düzeylerini artırdığını ve ön yargıları azalttığını göstermektedir. Kimura vd. (2022) ayrımcılık karşıtı eğitim veren bir devlet okulundaki uygulamaları incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında etkili bir şekilde ele alınan ayrımcılık karşıtı programların erken çocukluk döneminde çocukların ön yargılı tutum ve davranışlarını azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Jones-Goods ve Grant (2016) araştırmalarında ırksal, kültürel ve etnik açıdan farklı özel eğitim öğrencilerinin akademik gelişimlerini incelemiş ve kültürel olarak duyarlı eğitim uygulamalarının özel eğitim programlarındaki ırksal, kültürel ve etnik açıdan farklı öğrencilerin akademik başarısını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Cameron vd. (2006) araştırmalarında 5-11 yaş arası çocuklara belirli aralıklarla içeriğinde çeşitli farklılıklara sahip çocukların arkadaşlıklarının anlatıldığı kitapları okumuş ve sonuçta çocukların, ayrımcılığa uğrayan gruplara ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olduğu ve farklılıklara saygı becerilerinin geliştiği bulgusuna ulaşmışlardır. Stephan, Renfro ve Stephan (2004), çok kültürlü eğitimin etkisini değerlendirmek amacıyla yaptıkları araştırmalarında 35 makale incelemiş ve bir meta-analiz çalışması yapmışlardır. Analiz sonucunda genel olarak bu tip programlarının bireylerin tutum ve davranışlarını değiştirmede etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum yurt içi araştırmalarda da benzer sonuçlarla ortaya konulmuştur. Örneğin; Eren (2015) yaptığı araştırmada, beş yaş grubu çocuklarla öyküleştirme (storyline) yöntemine dayalı eğitimin çocukların farklılıklara saygı becerisi kazanımlarına etkisini incelemiş ve verilen eğitimin çocukların farklılıklara saygı düzeyinde artış sağladığını ortaya koymuştur. Yıldız' da (2019) araştırmasında elde ettiği yaratıcı drama yöntemiyle verilen eğitimin çocuklarda farklılıklara saygı düzeyini arttırdığı bulgusuyla benzer bir sonuca ulaşmıştır. Topçubaşı (2015), Kanatlı-Öztürk (2018) ve Polat ve Özkabak-Yıldız'ın (2018) araştırmaları da yapılan araştırma sonuçlarıyla paraleldir. Daha büyük yaş gruplarında farklı kademelerde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Aykut (2019) çalışmasında Türkiye'de karma bir ilkokulda eğitim gören Suriyeli göçmen ve Türk çocuklarına farklılıklara saygı eğitimi vermiş ve bu eğitim sonucunda okuldaki Türk çocukların Suriyeli göçmen çocuklara karşı tutumun olumlu yönde geliştiği, çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin arttığı ve Suriyeli çocukların ise okula karşı olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Gülüm'ün (2021) çalışmasında uygulanan görsel sanatlar temelli etkinlikler yoluyla ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, engellilik, dış görünüm ve farklı kültürlere ilişkin farkındalıklarının geliştirdikleri

sonucuna ulaşılmıştır. Konuya farklı bir açıdan yaklaşan Aktaş (2020) ise araştırmasında öğretmenlerin ön yargı ve ayrımcılıklar hakkındaki bilgi eksikliğinden dolayı yeterli eğitsel içeriklere ve materyallere planlarında yeterince yer vermemelerinin okul öncesi eğitime devam eden çocukların farklılıklara saygı becerilerini olumsuz etkilediğı sonucuna varmıştır.

AYKEP sonrasında farklılıklara saygı düzeylerinin tüm alt boyutlarda ve genel olarak olumlu yönde artış gösterdiği ve çocuklarda görülen bu artışın kalıcı olduğı söylenebilir.

5.2. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının Çocukların Empati Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucuna göre uygulama öncesinde ön testlerde deney ve kontrol grubundaki çocukların empati becerilerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Son testlerde ise deney grubundaki çocukların empati düzeylerinin kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki çocukların süreç içerisinde empati becerilerinde olumlu ya da olumsuz bir değışiklik olmadığı bunun yanında deney grubundaki çocuklara uygulanan AYKEP'in çocukların empati becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülmüştür. Deney grubundaki çocuklara ayrımcılık karşıtı eğitime yönelik her hafta ele alınan farklı temalarda, aktif katılım gösterebildikleri çeşitli etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubu çocuklar ise herhangi bir uygulamaya katılmamış ve kendi programlarını takip etmişlerdir. Uzun bir süreç içeren ve her aşamasında başta farklılıklara saygı ve empati becerileri olmak üzere akran ilişkileri, iletişim, iş birliği, özgüven gibi sosyal-duygusal becerilerini destekleyen ayrımcılık karşıtı eğitim etkinliklerine katılan deney grubundaki çocukların, herhangi bir uygulamaya katılmayan kontrol grubundaki çocukların empati becerilerinden oldukça yüksek çıkmasının nedeninin uygulanan eğitim etkinlikleri olduğu söylenebilir. Öte yandan gerek deney grubundaki çocukların son testlerinde artış olması gerek kontrol grubundaki çocukların herhangi bir değışim göstermemesi MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında empatik beceriler noktasında çeşitli kazanımların yer almasına rağmen öğretmenler tarafından yeterince ele alınmadığı ve uygulanmadığı gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca yapılan kalıcılık testi sonucuna göre deney grubundaki çocukların empati becerilerine yönelik son testten aldıkları puanların değışim göstermediğı ve AYKEP'in etkililiğinin devam ettiği görülmüştür.

Gruplar arası ön yargıların nasıl azaltılacağı, sosyal psikolojide çok dikkat çeken bir konudur. Yetişkinlerde ön yargıyı azaltma konusunda pek çok araştırma yapılmış olsa da (Paluck & Green, 2009), çocuklarda ön yargıların kırılmasına, çeşitli gruplar arası dayanışmayı teşvik etme noktasında sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. (Sierksma, Thijs & Verkuyten, 2014). Bu bağlamda ayrımcılıklar üzerinde etkili stratejiler belirlenmesi noktasında empatinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Bireylerdeki empatik tepkiler, başkalarını anlama ve gözlemler yoluyla diğer kişinin düşündüğü gibi düşünmeye çalışma, hissettiklerini anlama yeteneği ile ilişkilidir (González, 2017). Bireylerdeki empatiyi geliştirmek ve dolayısıyla ön yargılı tutum ve davranışları kontrol etmek eğitimler yoluyla olabilmektedir. Bu anlamda ayrımcılık karşıtı yaklaşım temelinde verilen ön yargı karşıtı bir eğitim çocuklarda empati becerilerini geliştirmeyi amaçlar (Nimmo, Abo-Zena & Lee-Keenan, 2019). Nitekim Wang vd., (2003) empatik becerilerin gelişimiyle birlikte, bireylerdeki ayrımcılık ve bağnazlığın azalacağı, aynı zamanda etnik ve kültürel durumu ne olursa olsun karşılıklı saygının artacağını ifade etmiştir. Olumlu sosyal ilişkilerin oluşturulmasında empati çok önemli bir faktördür. Bu nedenle empati, günümüzde giderek daha fazla çeşitli ve çok kültürlü hale gelen toplumumuzda bir eğitim ihtiyacı olarak karşımıza çıkmaktadır (González, 2017). Brown'ın (2022) bireylerdeki ön yargıların onların tutum ve davranışlarındaki empati boşluğundan kaynaklandığı düşüncesi de empatinin ayrımcılık karşıtı eğitim açısından önemini doğrulamaktadır (Teaching Strategies, 2022).

Empati, alan yazında farklı bakış açılarıyla ele alınıp çeşitli yönleriyle geniş bir çerçevede incelenmiştir. Ancak, kültürel veya etnik bir bakış açısıyla ya da ön yargılar temelinde araştırıldığında, bu alandaki çalışmaların sınırlılığı dikkati çekmektedir (Green, 1998; González, 2017; Rasoal, Eklund & Hansen, 2011). Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın empatik becerileri hedef alması yönüyle de güçlü bir temele oturtulduğu ve bu becerilerin gelişimi noktasında sevindirici sonuçlar içerdiği söylenebilir. Araştırma kapsamında uygulanan AYKEP'de, çocukların empati becerilerini geliştirmeyi hedefleyen etkinlikler yer almaktadır. Bu beceriler; Türkçe, sanat, fen, matematik, müzik, oyun, hareket, drama ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle çocuklara kazandırılmaya çalışılmıştır. Beceriler kazandırılırken çocukların öncelikle kendi duygularının ne olduğu ve bu duyguları nasıl ifade etmeleri gerektiği ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Bu bakımdan çocukların öncelikle kendi duygularını anlamaları ve ifade etmeleri, sonrasında ise hem akranlarının hem de ayrımcılığa uğrayan diğer bireylerin duygularını anlayabilmeleri sağlanmıştır. Bu

kapsamda “Duygu Çarkı, Uçan Halı, İyilik Terazisi, Avukat” gibi etkinliklerde çocuklar, etkinliklerde geçen karakterler ya da oyunlar yoluyla ayrımcılığa uğrayan bireylerin dünyalarına girme ve onlarla empati kurma fırsatı bulmuşlardır. Ayrıca kullanılan materyal çeşitliliği sayesinde etkinliklerin ilgi çekici olması sağlanmıştır. Bu yönleriyle AYKEP’in, çocukların empati becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde bu araştırmanın bulgularıyla paralellik gösteren ve empati becerilerine ilişkin uygulanan eğitim programlarının etkililiğini ortaya koyan çalışmalara rastlanmıştır. Sierksma, Thijs, Verkuyten (2014), çocuklarda empatik anlayışı teşvik etmek ve geliştirmek amacıyla yaptıkları deneysel araştırmalarında empatik etkinlikler planlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, empatik anlayışın teşvik edildiği gruptaki çocukların ön yargılarında azalma meydana geldiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanında empatik eğitimlere katılmayan çocukların kültürel geçmiş açısından kendi özelliklerine sahip olmayan akranlarına karşı yardım etme davranışı göstermedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Kok ve Yang (2021) araştırmalarında ön yargı karşıtı eğitimlerin çocukların ön yargı karşıtı fikir ve tutumlarının geliştirildiğini bunun yanında empatik bakış açısı alma ve mantıksal akıl yürütme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Kolb ve Weede (2001) risk altındaki çocukların devam ettiği bir anaokulunda olumlu sosyal becerileri artırmak için ön yargı karşıtı müfredatın uygulandığı bir eylem araştırması planlamıştır. Müdahale sonrası veriler, hedeflenen okul öncesi dönem çocukların prososyal davranış ve duygusal zekada ve empati becerilerinde bir artış gösterdiğini göstermiştir. Smith (2009), okul öncesi dönemde uygulanan Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın etkisini incelediği araştırmada, çocuklarda empati, ayrımcılığa meydan okuma becerisi ve öz saygıyı arttırdığı sonucuna varmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bunun yanında Üner (2011) araştırmasında çocuklara uygulanan Farklılıklara Saygı Eğitiminin, çocuklar üzerindeki etkisini incelemiş ve araştırma sonucunda farklılıklara saygı eğitiminin çocukların ön yargıları azaltarak empati kurabilmesi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pekdoğan (2018) ise, okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin farklılıklara saygı becerileri kapsamında çocuklara en fazla empati becerisi kazandırmayı hedefledikleri sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bir başka çalışmada Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait ve Hertzman (2012), çocukların toplum yanlısı davranışlarını geliştirmeyi hedefledikleri “Empatinin Kökleri” isimli programın çocukların sosyal-duygusal yeterlilikleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda programa katılan çocukların akran ilişkilerinin ve empati becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Yine McAllister ve Irvine (2000) empatinin hem duygusal hem de

bilişsel yönünü vurguladıkları araştırmalarında, empatinin çok kültürlü çocuklarla etkili bir şekilde çalışmak için önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gerek yapılan araştırmalar gerek bu araştırma sonuçları göz önüne alındığında empati, yaşamın erken dönemlerinde ön yargıların kırılması için güçlü bir müdahale stratejisi olarak değerlendirilebilir. Nitekim ön yargı karşıtı bir eğitim, çocukların sınıf içinde ve dışında hayatın her aşamasında karşılaşılabilecekleri durumlarda nasıl empati kuracakları ve toplumun tüm üyelerini kucaklayan bir anlayışı nasıl geliştirecekleri konusunda yönlendirilmeleri için doğal bir alan yaratabilir. Eşitsizliğin ve adaletsizliğin yaygın olduğu günümüzde çocukların tutum ve davranışlarını uygun biçimde şekillendirme noktasında eğitimcilerin çocuklara empati becerilerini temel alan ve ön yargı karşıtı bir ortam sunması gerekir (Nash, 2020). Burada asıl dikkate edilmesi gereken çocuklara verilecek bu tip eğitimlerde sadece kültürel çeşitliliği öğretmenin, tüm kalıp yargılara ve ayrımcılığa meydan okumada yeterince etkili olamayacağıdır. Bu sebeple eşitsizlik, ön yargı ve ayrımcılık konularına ilişkin bilinçlendirmek için öğretmenler, planlamalarını çocukların diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini anlama ve onlarla empati kurabilmeyi öğrenme noktasında yapmalıdırlar (Elder, 2018). AYKEP bu açıdan bakıldığında da çocuklara bu tip fırsatlar sunan bir program olarak değerlendirilebilir. Nitekim bu kapsamda çocukların hem kendilerini hem de kendilerinden farklı olarak tanımladıkları diğer bireyleri anlayabilmelerine imkân tanıyan özellikle drama yönteminin çeşitli tekniklerinin kullanıldığı “Doğum Günü, Tanımadan Karar Verme, Avukat, Sorunlarımızı Çözüyoruz” gibi etkinliklerde de farklı açılardan ön yargılı tutumlara maruz kalmanın örneklendirildiği problem durumlarıyla karşılaşmış, kendilerini bu bireylerin yerine koymayı ve onlarla empati kurmayı deneyimlemişlerdir. Bu açıdan çocukların eğitim programı sonrası empati becerilerindeki gelişim bu sebeplere bağlanabilir. Kolh’ da (2002), drama etkinliklerinde rol oynamanın çocukları kendi ön yargılarıyla yüzleşmeye yönlendirebileceğini belirtmiştir. Araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde González (2017) araştırmasında drama da rol oynama tekniğinin doğru şemalar yardımıyla yapıldığında çocuklardaki kalıp yargıları değiştirerek, ön yargıları azalttığı ve empati becerilerini geliştirdiği sonucuna varmıştır.

Tüm bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda AYKEP’de ele alınan kazanım, gösterge ve becerilerin hazırlanan etkinlikler aracılığıyla kazandırılabilirdiği ve çocukların hem farklılıklara saygı hem de empati becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

5.3. Öğretmenin Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenin Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programına yönelik görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının çocuklar üzerindeki etkileri, öğretmenin mesleki gelişimine etkileri, öğretmenin kişisel gelişimine etkileri, ebeveyn katılımı ve ebeveynlere ilişkin etkileri, AYKEP'e ilişkin genel görüş ve öneriler başlıkları altında ele alınmıştır.

AYKEP'in Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenle yapılan görüşme sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenin AYKEP'i ilk duyduğunda çocuklara uygunluk noktasında bir tereddüt yaşadığı, programın çocuklar tarafından anlaşılamayacağını düşündüğü ancak verilen eğitimden sonra düşüncelerinin olumlu yönde değiştiğini ifade ettiği görülmüştür. Öğretmenin ilk olarak ayrımcılık karşıtı eğitime ilişkin ön yargılarının olması çeşitli sebeplerden dolayı olabilir. Bu durumun öğretmenin ayrımcılığa ilişkin konuları anlama noktasında çocukların yaş ve gelişim düzeylerinin uygun olmadığını düşünmesi ya da konuya ilişkin eğitim eksikliğinden dolayı kendini yetersiz hissetmiş olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucuyla benzer şekilde Vittrup'da (2016) araştırmasında erken çocukluk eğitimcileriyle görüşmeler yapmış ve sonuçta öğretmenlerin ön yargı karşıtı etkinlikleri uygulamayı tercih etmedikleri ve bunun nedeni olarak çocukların yaşının uygun olmadığını düşündükleri bulgusuna ulaşmıştır.

Ne yazık ki pek çok insan ırksal eşitsizlikler ve ayrımcılık gerçekliğini görmezden gelmeyi tercih eder, çünkü bu konulara atıfta bulunmak, günümüzde hala cinsiyet, engel, fiziksel görünüm ve ırksal farklılıklarından dolayı ayrımcılığa uğrayan bireylerin olduğu bir dünyada yaşadığımız gerçeğini gündeme getirir (Kemple vd., 2015; Lane, 2017; Niemonen, 2007; White, 2002; Yosso, 2005). Alan yazında yer alan bazı çalışmalar da farklılıklar ve ön yargılara yönelik eğitim yaklaşımlarının, genellikle erken çocukluk alanlarında uygulanmadığını ifade etmiştir (Elder, 2018; Kemple vd., 2015). Niemonen'e (2007) göre çoğu zaman öğretmenler, ırkçılık ve ön yargılar konusuyla yüzleşmekten veya sınıflarında ele almaktan ziyade bilinçli olarak ırksal eşitsizliği ve ayrımcılığı görmezden gelen renk körü yaklaşımını tercih ederler. Oysaki ırkçılığa, ayrımcılığa ve eşitsizliğe meydan okumayı amaçlayan eleştirel, çok kültürlü eğitimle uyumlu eğitim programları ve öğretim yöntemleri, her şeyden önce çocukların kendi geçmişlerini ve kültürel deneyimlerini öğrenmeleri, kendileri ve aileleriyle gurur duymaları için eşsiz bir fırsat sunar (Williams & Norton, 2008;

Nieto, 2017). Bu konuda Raabe ve Beelmann'ın (2011) çocuk ve ergenlerdeki ırk ve etnik kökene ilişkin ön yargıyı inceledikleri araştırmalarında ön yargının 5-7 yaş çocukluk döneminde en yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmış olması da aslında ön yargı karşıtı eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Bu sebeple ayrımcılık karşıtı eğitim özellikle çocukluk döneminde ele alınması gereken bir konu olarak değerlendirilmektedir. Nitekim öğretmenin de kendisine verilen eğitimden ve uygulamadan sonra programın çocuklar için uygun olmadığı görüşünün değişmesi de bu düşünceleri destekler niteliktedir. Bu anlamda öğretmenlerin çok kültürlü eğitim yaklaşımlarını uygulayabilmeleri için ek rehberlik ve eğitime ihtiyaçları olduğu bu çalışmadan da açıkça görülmektedir. Benzer şekilde Hong (2017) okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında ön yargı karşıtı eğitime ilişkin anaokulu öğretmenlerinin algılarını, inançlarını ve öğretim uygulamalarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin ön yargı karşıtı eğitime ilişkin algı ve inançlarının düşük olduğu ve bu konuda eğitim verme konusunda çeşitli zorluklarla karşılaştıkları sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin karşılaştıkları bu zorlukların çoğunlukla bilgi, destek ve zaman eksikliğinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Newheiser ve Olson (2012) ve Olson, Shutts, Kinzler ve Weisman'ın (2012) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu nedenle, öğretmenleri kültürel olarak ilgili ön yargı karşıtı programlara hazırlamak, onların çocukların geçmiş deneyimlerini anlamalarında olumlu bir etkiye sahip olabilir. Nitekim, kültürel olarak duyarlı bir eğitim, öğretmenlerin çocuklardaki kalıp yargıları ve kültürel yanlış anlamaları belirlemesine, analiz etmesine ve yeniden yapılandırmasına yardımcı olmada kritik bir rol oynar (Nganga, 2015; Pohan & Adam, 2007).

Araştırmanın bir diğer sonucunda öğretmenin AYKEP'in çocukların kişiler arası ilişkilerini geliştirdiğini, arkadaşları arasındaki sosyal konumlarını olumlu yönde etkilediğini, bunun yanında duygularını rahat ifade etme, işbirliği, paylaşma gibi özellikle sosyal- duygusal becerileri üzerinde oldukça etkili olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Bu sonuç üzerinde AYKEP'in planlama sürecinde ayrımcılık karşıtı yaklaşımın birinci amacı olan "Ayrımcılık karşıtı eğitim çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi desteklemesi" nin temel alınacak sosyal duygusal gelişime ilişkin pek çok kazanımın ele alınması ve bu kazanımlar doğrultusunda etkinliklerin hazırlanmış olmasının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca etkinliklerde çocukların birbirleriyle iş birliği ve dayanışma içinde yapmaları gereken küçük görevlere yer verilmesi çocuklarda bu tip becerilerin gelişmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında, ayrımcılık karşıtı eğitimin çocukların gelişim düzeyleri ve yaşam deneyimleri göz önünde bulundurularak tasarlanan, işbirlikçi

etkinlikler içeren planlı bir müfredat aracılığıyla ele alınması gerektiği ortaya çıkmaktadır (Derman-Sparks & Edwards 2010; Lee, Ramsey & Sweeney 2008; Ramsey 2009). Bunun yanında öğretmenin çocukların program öncesi birbirlerinin çeşitli yönleriyle alay ettikleri ancak AYKEP’le beraber daha duyarlı hale geldikleri ifadesi de çocukların birbirleriyle olan ilişkilerini geliştirdiği düşüncesini destekler niteliktedir. Bu anlamda ilgili alan yazın incelendiğinde çocukların küçük yaşlardan itibaren farklılıklara ilişkin ön yargılara sahip olduğunu doğrulayan pek çok araştırmaya rastlanmıştır (Derman-Sparks ve Edwards2020; Escayg, 2019; Kok & Yang, 2021;Viruru & Cannella 2001).Yapılan bu araştırmanın bu sonuçlarını desteklediği düşünülen Rutland, Killen ve Abrams (2010) araştırmalarında çocuklardaki ön yargılar azaldıkça birbirlerine karşı hoşgörülerinin arttığı, bunun yanında sosyal ve ahlaki becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Wu (1999) araştırmasında iyi planlanmış bir ayrımcılık karşıtı programın çocukların pek çok farklı alandaki gelişim ihtiyaçlarını karşıladığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarında öğretmenin AYKEP sonrasında çocuklarda kendilerine yönelik olumlu bir beden algısı oluştuğu ve çocukların özgüvenlerinin geliştiğini ifade ettiği görülmüştür. Bu anlamda program planlanırken öncelikli hedef olarak çocukların kendilerine yönelik olumlu farkındalık geliştirmesinin belirlenmesinin ve ayrımcılık karşıtı eğitimin birinci amacına yönelik etkinliklerin planlanmasının etkisi olduğu düşünülmektedir. “Ben Kimim, Benim Cinsiyetim, Benim Kültürüm, Ailemle Biz Özeliz, Yüz Bulmacası” gibi çeşitli etkinliklerle çocukların sınıf içinde kendilerini daha rahat ve gururlu bir biçimde ifade etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırmalara bakıldığında da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Örneğin Sacco vd. (2019) araştırmalarında ön yargı ve ayrımcılığın etkilerinin daha belirgin olduğu gruplarda çocukların öz kimliğine ve kendi imajına odaklanan ön yargılara yönelik planlanan müdahale programlarının çocuklarda olumlu benlik ve olumlu imaj algısı açısından önemli bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Tift (2017) bir Montessori sınıfında öz kimlik üzerine ayrımcılık karşıtı eğitim verdiği araştırmasında yapılan uygulamanın çocukların benlik algısını olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Nitekim dış görünüm farklılıkları çocuklar arasında çok çeşitli akran zorbalıklarına varacak kadar olumsuz sonuçlar oluşturabilmektedir. Öğretmenin sınıfta boyu kısa olduğu için, saç şekli ya da konuşmasının diğer arkadaşlarından farklı olduğu için çekingen davranan ya da katılım göstermeyen çocukların AYKEP sonrası daha özgüvenli tutum ve davranışlar sergilediğini ifade etmesi de bu sonucu desteklemektedir. Penny ve Haddock (2007) 8 yaş altı çocuklarla yaptıkları

araştırmalarında çocukların kilolu çocuklara karşı tutumları incelemiş ve sonuçta aşırı kilolu çocukların ortalama kilodaki çocuklara göre daha az sevildiğini ve tercih edildiğini belirlemiştir. Bunun yanında aşırı kilolu çocukların fiziksel, sosyal ve akademik becerilerine yönelik olumsuz görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan farklı bir araştırmada Coyne vd., (2021) alan yazında prenses kültürü algısı olarak adlandırılan durumun etkilerini araştırmışlardır. Prensес kültürü, zayıf vct algısı ve cinsiyet kalıp yargılarına zemin oluşturduğu için eleştirilen bir olgudur. Araştırmada erken çocukluk döneminde prenses kültürüne maruz kalmanın ilerleyen yıllarda erken ergenlik dönemindeki toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ve beden saygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçta ocukluk döneminde prenses kültürüyle tanışmanın, cinsiyet kalıp yargılarına sahip olma üzerinde etkisi olamamakla beraber daha yüksek kalıplaşmış beden algısı ile ilişkilendirilmiştir.

Araştırma sonuçlarında ğretmen AYKEP'in çocukların farklılıklara saygılı olma durumlarında oldukça etkili olduğunu özellikle cinsiyet, dış görünüm, farklı kültürel geçmiş ve engelli olma durumlarına ilişkin farklılıklar açısından daha etkili olduğunu belirtmiştir. Bu durum araştırmanın nicel bulgularına ek olarak AYKEP' de yer alan etkinliklerde sıkça yer alan ayrımcılığa uğramış çocuklara ilişkin örnek olaylar ve bu konuda oldukça ses getiren "Farklı Ama Aynı, Seslerin Perisi Işık, Köpekler Bale Yapmaz, Kısa Kulaklı Tavşan" gibi hikâye kitaplarının kullanılmasıyla ilişkilendirilebilir. ocuk edebiyatı korku, kaygı, stres gibi duyguların yanında ayrımcılıklar ve zorbalıklar ilgili durumları ele almak için de kullanılabilir (Corr, 2003; Gregory vd., 2004; Duimstra, 2003; Nicholson vd., 2003). Bunun yanında ırk, ırkçılık ve empati ile ilgili konular için etkili bir başlangıç noktasıdır (Cole & Verwayne, 2018; Sturdivant & Alanis, 2019). Nitekim ocuk kitapları, çocukların kendilerinden farklı olan arkadaşları ya da diğer bireyler hakkında düşündüklerini ve hissettiklerini şekillendirmek ve doğru şekilde yönlendirmek için önemli bir araçtır (Beneke & Cheatham, 2020; Lee & Johnson, 2000; Mendoza & Reese, 2001; Strasser 2000). Bunun yanında ocuk kitapları, çocukların arkadaşlarıyla hem benzer hem de farklı oldukları yönleri fark etmeleri ve anlamlandırmalarında; sonrasında ise farklılıklara ilişkin ön yargıları ele almada gerekli aktiviteleri başlatmak için bir basamak işlevi görebilir (Kemple vd., 2015). Bu anlamda araştırma bulgularını destekleyen bazı çalışmalarda, çocukların engellilere yönelik olumlu tutumlarını geliştirmek için kitapların kullanılmasının önemi ortaya konmuştur (Bedford & Casbergue, 2011; Favazza & Odom 1997; Nguyen, 2022; Salend & Moe 1983; Ouimet, 2011). Benzer şekilde Kemple vd., (2015) de araştırmalarında çocuklarla fiziksel farklılıklara yönelik yapılan, ayrımcılıklara karşı farkındalık oluşturma

eğitimlerinde farklılıkları ele alan çocuk kitapları ve etkileşimli okumanın etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Diğer taraftan Schrodtt, Fain ve Hasty (2015) araştırmalarında pek çok yönden farklı özelliklere sahip çocukların yer aldığı bir anaokulunda eğitimlerinde farklı kültürlerle ilişkin hikâye kitaplarını bilinçli olarak kullanan öğretmen ve aileler ile bir yıl süreyle gözlem ve görüşmeler yapmış ve kültüre duyarlı kitapların eğitime dahil edilmesinin, çocukların ve ailelerinin farklı kültürlerle ve çeşitliliğe olan saygılarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Bedford ve Casbergue (2011) genellikle dezavantajlı çocukların devam ettiği bir okul öncesi eğitim kurumunda yaptıkları araştırmalarında çeşitli kültürel ve ırksal öğeler içeren çocuk kitaplarının hem çocukların hem de ailelerin farklılıklara ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna varmıştır. Yine Hughes, Bigler ve Levy (2007) ABD’de yürüttükleri araştırmalarında siyahi tarihi şahsiyetlerin karşılaştığı ön yargı ve ayrımcılığın konu alındığı hikayeler yoluyla ayrımcılık karşıtı eğitim verilmiş çocukların, karşılaştıkları ayrımcılığı belirtmeden yalnızca tarihi şahsiyetler hakkında eğitim almış çocuklara göre daha az ön yargılı oldukları sonucuna varmışlardır. Bu nedenle, çocuklara gözlemledikleri eşitsizlikleri anlamlandırmaları için sosyal ve tarihsel bağlamlar sunmak ön yargıların azaltılmasında etkili olabilir (Olson, Dweck, Spelke & Banaji, 2011). Söz konusu bu araştırmalara paralel olarak yapılan bu araştırmada da AYKEP’in farklı kültürel geçmiş temasında yer alan çeşitli etkinliklerde “Farklılıkların Farkındayım” gibi basılı çocuk kitapların kullanılmasının yanında araştırmacının kendi yazdığı farklı ırk ve milletlerden olan çocukların yaşadığı ayrımcılıkları konu alan hikâyelere de yer verilmesi yine programın güçlü bir yönünü ortaya koyduğu gibi çocuklar üzerindeki etkililiğini de açıklar niteliktedir.

Yine öğretmenle yapılan görüşmede öğretmenin süreç içindeki gözlemlerine dayanarak; çocukların cinsiyet konularında ilk başta kalıplaşmış çeşitli toplumsal cinsiyet algılarına sahip oldukları ancak programda yer alan cinsiyet temalı etkinliklerin sonrasında bu ön yargılarından uzaklaşmaya başladıklarını ifade ettiği görülmüştür. Okul öncesi dönemde çocukların daha çok kendi cinsiyetinden olan akranlarıyla etkileşime girdikleri ve aynı cinsiyetten akranlarıyla oynamayı tercih etme eğiliminde oldukları bilinmektedir (Maccoby, 1990). Gaias’da (2015) araştırmasında çocuklar arasındaki ön yargıları incelemiş ve bu ön yargılı tutumlar arasında en belirgin olanın cinsiyete ilişkin ön yargılar olduğu sonucuna varmıştır. Bu bulgu öğretmenin görüşlerinin yanı sıra araştırmanın nicel sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmen AYKEP’in çocukların empati becerilerinin gelişimi açısından da olumlu etkileri olduğunu, çocukların kendilerini başkalarının yerine

koyarak düşünme noktasında geliştiklerini, farklı olan insanların dışlandıklarında neler hissettiklerini daha iyi anladıklarını düşündüğünü ifade etmiştir. Bu anlamda uygulanan eğitim programının özellikle ayrımcılık karşıtı yaklaşımın üçüncü amacı olan *“Ayrımcılık karşıtı eğitim adaletsizliklere ve ön yargılara ilişkin eleştirel düşünmeyi geliştirir ve çocuklara haksızlıkların insanları incittiğinin kavratılmasını sağlar”* amacına yönelik planlanan etkinliklerin çocuklar üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Nitekim Williams’a (2004) göre cinsiyet, ırk, engel durumu gibi farklılıklar, kültürü ve toplumu organize eden yaygın bir güçtür ve bu tip konuları görmezden gelmek ya da eğitim müfredatlarına dahil etmemek çocuklar için bir iyilik olmaktan öte onları çevrelerine karşı daha duyarsız bir hale getirir (Williams’dan Akt. Vittrup, 2016). Bu açıdan bakıldığında AYKEP ile çocuklar kendi yaşadıkları çevrelerinin dışında farklı yerlerin olduğunu ve oralarda yaşayan çocukların kendilerinden farklı koşullarda yaşadıklarını görme fırsatı bulmuşlardır. Farklı ülkelerde yaşayan insanların dillerinden oyunlarına, kıyafetlerinden yaşadıkları evlere kadar birçok kültürel unsur ile karşılaşmışlardır. Bunun yanında öğretmenin sınıf içinde yapmış olduğu rehberlik ve yönlendirmeler ile çeşitli özelliklerinden dolayı ayrımcılığa maruz kalmış bireylerle empati kurma ve onların gözünden bakarak hissettiklerini anlama imkânı bulmuşlardır. Bu sebeple AYKEP’in özellikleri açısından değerlendirildiğinde çocuklardaki empati becerilerinin gelişmesi de beklenen bir durum olarak nitelendirilebilir. Benzer şekilde Durden vd. (2015) araştırmalarında öğretmenlerin kültürel çeşitliliği eğitim etkinliklerine dahil ederek çocuklara sunmalarının; farklılıklar açısından homojen ya da heterojen sınıflarda çocukların olumlu farkındalık geliştirmelerinin yanında empati becerilerini desteklediği ve ön yargılarını azalttığı sonuca ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen büyük ölçüde çocukların kendilerinin haklarını savunur düzeye geldiğini ifade etmiştir. Bunun yanında AYKEP sonrası çocukların başkalarının uğradığı haksızlıkları fark ederek bu konuda yapılması gerekenleri bilebileceklerini ifade etmiştir. Bu sonucun hazırlanan eğitim programının özellikleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. AYKEP’de ele alınan amaçlar ayrımcılık karşıtı yaklaşımın dört temel amacını da kapsadığından ve özellikle üçüncü ve dördüncü amaca yönelik oldukça fazla sayıda etkinlik planlandığından çocuklara kazandırılmak istenen ayrımcılıklara karşı koyma becerisi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Alan yazında erken çocukluk döneminde uygulanan çok kültürlü eğitim yaklaşımlarıyla oluşturulmuş farklılıklara saygı programlarının genel olarak sınırlı sayıda ve daha yüzeysel olarak ele alındığı görülmektedir (Boutte vd., 2011; Durden vd., 2015; Ekmişoğlu, 2007; MacNevin & Berman, 2017;

Sturdivant & Alanís, 2019; Topçubaşı, 2015; Yıldız, 2019). Bu sebeple araştırma kapsamında geliştirilen bu programı diğer farklılıklara saygı programlarından ayıran yönünün ayrımcılıkları tüm yönleriyle ve amaçlarıyla detaylı bir biçimde ele alması olduğu söylenebilir.

AYKEP'in Öğretmenin Mesleki Gelişimine Etkilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda öğretmen görüşlerine göre AYKEP'in öğretmenin mesleki motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin bu noktadaki ifadelerinde özellikle AYKEP'in yenilikçi bir eğitim programı oluşuna vurgu yapması da önemlidir. Bu durumun öğretmenin daha önce bilgisi olmayan ve etkinliklerinde kullanmadığı farklı bir konu olarak ayrımcılık karşıtı yaklaşıma ilişkin bilgi düzeyinin artmış olması, mesleki birikimine yeni bir boyut kazandırmış olması ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu anlamda öğretmenin mesleki anlamda öz yeterliliğinin artmış olabileceği söylenebilir. Kim ve Connelly'de (2019) farklılıklar ve kültürlerarası duyarlılığı güçlendirmenin öğretmenlerin öz yeterliliklerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Nitekim çeşitli sosyo-kültürel farklılıkların bulunduğu eğitim ortamlarında yetkin becerilere sahip, kültürlerarası duyarlılığı olan öğretmenlerin, çocuklarla olan etkileşimlerinin de olumlu olduğu ve bu durumun öğretmen öz yeterliliği için önemli bir destek oluşturduğu bilinmektedir (Shaukat & Iqbal, 2012). Bu bağlamda değerlendirildiğinde AYKEP ile öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterliliğinin artmış olmasından kaynaklı olarak mesleki motivasyonunun da arttığı söylenebilir.

Bunun yanında öğretmen AYKEP'in; öğrenme sürecinin planlanması, materyal kullanımının önemi, etkinliklerde kullanılan farklı yöntem ve teknikler, yapılan dikkat çekici etkinlikleri yönleriyle de kendisine katkıları olduğunu ifade etmiştir. Bu anlamda programın söz konusu yönlerinin öğretmenin hem genel anlamda öğretmenlik mesleğine ilişkin becerilerinin gelişmesi hem de ayrımcılık karşıtı eğitime yönelik yeterliliğinin artması noktasında etkili olduğu söylenebilir. Nitekim iyi planlanmış çok kültürlü ayrımcılık karşıtı bir eğitim farklı öğrenme stilleriyle bağlantılı çok çeşitli öğretim stratejileri kullanmalı ve çok kültürlü kaynak ve ilgi çekici materyallerle zenginleştirilmelidir (Rhodes, 2013). Bunun yanında ırk, din, etnik köken, cinsiyet, sosyal sınıf ve yetenekleri ne olursa olsun tüm çocuklara potansiyellerini gerçekleştirmeleri için eşit fırsatlar sağlamalı, farklılıklara saygıyı teşvik eden ve ön yargılardan uzak olmalıdır (Chartock, 2010). AYKEP hazırlanırken programın çocukların ilgilerine, ihtiyaçlarına, gelişim düzeylerine ve dikkat sürelerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca etkinliklerde kullanılan materyaller de çocukların

ilgilerini çekecek şekilde, yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olarak, günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri çok çeşitli araç ve nesnelerden hazırlanmıştır. AYKEP'in bu özellikleri bakımından da öğretmene ve çocuklara pek çok yönden olumlu öğrenme yaşantıları oluşturma fırsatı sunduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlarla farklı bir yönüyle örtüştüğü düşünülen Ng, Chai, Chan ve Chung (2021) araştırmasında azınlık çocukların devam ettiği bir okulda kültüre duyarlı öğretim yaklaşımlarını kullanan öğretmenlerin daha yetkin oldukları ve çocukların eğitim ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Ayrıca öğretmen AYKEP'te ele alınan amaçlar ve verilmek istenen temalar açısından da mesleki olarak kazanımları olduğu, soyut kavram ve konuları somutlaştırmada, oyunlaştırmanın önemini anladığını ifade etmiştir. Bu açıdan öğretmenin çocuklara soyut gelen kavramların materyallerle ve oyunlaştırılarak verilmesine ilişkin farkındalığının arttığı söylenebilir. Benzer şekilde Skinner ve Meltzoff (2019) araştırmasında erken çocukluk döneminde çocuklara somut deneyimler ve fiziksel temsiller sağlayan ön yargı karşıtı müdahale programlarının daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Berti'de (2019) öğretmenlere verilecek farklılıklara ve benzerliklere odaklanan kültürlerarası program eğitimlerinin çok çeşitli oyun etkinlikleri ve yöntemleriyle birlikte verilmesinin etkililik açısından oldukça önemli olduğu sonucuna varmıştır. Yine Kok ve Yang (2021) araştırmalarında oyun temelli etkinliklerle bütünleştirilen ve oyun materyallerinin çeşitliliği sağlanan ön yargı karşıtı eğitimlerin çocuklar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu anlamda erken çocukluk döneminde çocuklarla yapılan araştırmalar doğrultusunda ayrımcılık karşıtı eğitimler kapsamında ele alınan farklılıklara saygı, empati gibi çeşitli sosyal beceri ve değerlerin daha çok oyun yoluyla kazandırılmaya çalışıldığı görülmüştür. Oyun oynamanın çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişebilmesinde, akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmasında önemli bir rolü olduğu düşünüldüğünde de oyun yoluyla ayrımcılık karşıtı bir duruşun etkili bir şekilde kazandırılabilceği düşünülmektedir. Bu bağlamda AYKEP'de oyunun temel alındığı ve çocukların merkezde olduğu bir program olarak tasarlanmıştır. Programın bu özelliklere sahip olmasının da çocuklar üzerinde etkili olmasında rolü olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmen AYKEP'le birlikte mesleki yaklaşımını ve kendi öğretmenlik sürecini de değerlendirme fırsatı bulduğunu ifade etmiştir. Çocuklara yaklaşımında çocukların fiziksel çekiciliğinden, ailelerin çeşitli özelliklerinden etkilendiğini fark ettiği yönünde görüş belirtmiştir. Geleneksel kültür bağlamında düşünüldüğünde aileler

ve çocuklar gibi öğretmenin de hem sosyal hem de mesleki anlamda bir kültürünün ve çeşitli ön yargılarının olduğu gerçeğinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Bu açıdan ayrımcılık karşıtı yaklaşımı eğitim ortamlarıyla bütünleştirmek hem çocukların hem de öğretmenlerin geleneksel kalıp yargılarından uzaklaşmaları adına oldukça önemlidir. Öğretmenin AYKEP sonrası kendini mesleki olarak sergilediği ayrımcı tutum ve davranışları açısından değerlendirdiğini ifade etmesi de bu gerçeği doğrular niteliktedir. Alan yazında yapılmış bazı araştırma sonuçları da bu sonucu desteklemektedir (Nganga, 2015). Bu bağlamda değerlendirildiğinde kültürel değerlere duyarlı, ayrımcılık karşıtı eğitimin amacı bir öğretmenin öğrencilerini ayırmaması veya ötekileştirmemesi bunun yanında eğitim-öğretim süreçlerinde hiçbir fark gözetmeksizin tüm çocukları toplumun bir parçası haline getirmektir (Banks & Banks, 2010; Gay, 2002).

AYKEP'in Öğretmenin Kişisel Gelişimine Etkilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda öğretmenin AYKEP'in kendisine yönelik olumlu katkıları olduğunu, insanlara ve olaylara bakış açısını değiştirdiğini, ayrımcılığa ilişkin konularda farkındalık oluşturduğunu ifade ettiği görülmüştür. Derman-Sparks ve Edwards (2010), ayrımcılıklar konusunda hazırlanmış iyi öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlerin sosyal kimlikler konusundaki farkındalıklarını ve anlayışlarını ve bu konudaki iletişim becerilerini artırması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Eğitim almanın öğretmenlerin kendi ön yargıları hakkında farkındalık oluşturduğunu bu konuya ilişkin duygularını ifade etme noktasında geliştirdiğini ileri sürmüşlerdir. Bu açıdan bakıldığında araştırma sonuçlarıyla paralel olarak Hong'un (2017) araştırmasında ön yargı karşıtı programların ve çok kültürlü öğretmen eğitimlerinin öğretmenlerin düşünce ve değerleri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Lin (2008) ise öğretmenlerin, farklı geçmişlere sahip çocuklar ve aileleriyle ayrımcılık karşıtı çalışmaları sonrasında algıladıkları ve hissettikleri durumlar üzerine derinlemesine düşünmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Bu anlamda, verilen eğitimlerin öğretmenlerin kendi kültürel algılarını düşünmelerini ve fark etmelerini sağlamada önemli bir rolü vardır (Howard, 2003; Milner, 2005).

Araştırmada öğretmen AYKEP'in ayrımcılık karşıtı konulara ilişkin farkındalık oluşturmasıyla birlikte kendisiyle ilgili ırksal ve kültürel ön yargılı davranışlarını da gözden geçirmesini sağladığını ifade etmiştir. Bu anlamda öğretmenin uygulanan program kapsamında kendi ön yargılarını fark etmiş olması istendik ve beklenen bir sonuçtur. Nitekim iyi bir ön yargı eğitimi verilebilmesi için temel adım öncelikle öğretmenin kendine ilişkin ön yargılarını düşünmesi ve bu ön yargılardan uzaklaşarak çocuklara yaklaşmasıdır

(Derman Sparks & Olsen-Edwards 2016). Ancak Farago (2017) araştırmasında ayrımcılık karşıtı yaklaşıma ilişkin bilgi sahibi olan öğretmenlerin bile, kendi kişisel geçmiş ayrımcılık deneyimlerinden dolayı bu tip uygulamalarda zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda Gramelt'in (2010) Amerika'da bir proje kapsamında yürüttüğü araştırmasının sonucunda ayrımcılıklara karşı mücadelede eğitimcilerin bilinçli olmalarının yanında profesyonelleşmelerinin gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Kemple vd. (2015) çocukların özgüven geliştirme ve ön yargılardan arınma noktasında daha eleştirel düşünebilmeleri için erken çocukluk eğitimcilerinin kendi inançlarını, değerlerini ve deneyimlerini sıklıkla incelemeleri gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanında Kiel, Syring ve Weiss (2017) ayrımcılık karşıtı eğitim uygulamalarında öğretmenin farklılıkları kabul eden bir yaklaşımı benimsemesi ve hoşgörülü olma gibi değerlere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu anlamda kültürlerarası yeterliliğe sahip ve ön yargılardan uzak bir öğretmen, öğrencilerine uygun davranışı modelleme konusunda yetkin olmalı ve öğrencilere farklılıkları keşfetme ve olumlu bir bakış açısı geliştirmede yardımcı olmalıdır (Dimitrov & Haque, 2016).

Araştırma sonucunda öğretmen programa ilişkin de ön yargılarının olduğunu ancak eğitim sonrası bunun da değiştiğini ifade etmiştir. Bu noktada AYKEP öncesinde öğretmene verilen eğitimin programın çocuklar üzerindeki etkililiğinde rolü olmasıyla beraber öğretmen üzerinde de çok çeşitli olumlu yansımaları olduğu söylenebilir. Bu durumun verilen eğitimde programa ait etkinliklerin, materyallerin tanıtılmasının yanında öncelikle ayrımcılık karşıtı yaklaşımın felsefesi, temel ilkeleri, amaçları ve özelliklerinin detaylı bir şekilde ele alınmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Benzer şekilde Nganga, (2015) araştırmasında, öğretmenlerin araştırmaya katılmadan önce kültürel olarak duyarlı bir ön yargı karşıtı müfredat hakkında yanlışlara sahip olmalarına rağmen, farklılıkları kapsamlı bir şekilde ele alan kültürel olarak duyarlı ön yargı önleyici öğretim stratejilerine ilişkin bilgi ve deneyim sahibi olduktan sonra daha olumlu bir anlayış geliştirdikleri sonucuna varmıştır. Ayrımcılık karşıtı eğitim, gözlemlenen haksız uygulamalara ve durumlara meydan okumak için bir farkındalık ve aktivizm gerektirir. Bu sorunlarla yüzleşerek eğitim uygulamalarına dahil eden çok az erken çocukluk eğitimcisi olduğu bilinmektedir (Derman-Sparks & ABC Task Force, 1989). İşte bu nokta da yine programa ilişkin öğretmen eğitimi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Nitekim Gaias (2015), ayrımcılık karşıtı yaklaşımın uygulandığı sınıfları gözlemlediği araştırmasında öğretmenlerin uygulamalarının daha etkili olabilmesi ve eğitim ortamlarını ayrımcılık karşıtı yaklaşıma uygun olarak düzenleyebilmeleri için ön yargı karşıtı bir eğitim almaları gerektiği

sonucuna ulaşmıştır. Ayrımcılık karşıtı yaklaşıma ilişkin öğretmen algı ve deneyimlerini ele alan başka bir araştırmada Hajisoteriou (2013) Kıbrıs'ta öğretmenlerin kültürlerarası eğitim deneyimlerini incelemiş ve öğretmenlerin bu konudaki yeterliliklerine ilişkin olumsuz bir algıya sahip oldukları sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Siwatu, Polydore ve Starker (2009), yüz dört ilk okul öğretmen adayıyla yaptığı araştırmalarında öğretmen adaylarının farklı kültürel özelliklere sahip eğitim ortamlarında eğitim verme noktasındaki öz yeterlilik algılarının yüksek olmasına rağmen, çocuklardaki ön yargıların azaltılması konusunda daha düşük bir öz yeterlilik algısına sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Elder (2018) araştırmasında öğretmenlerin gerekli eğitime sahip olmamaları nedeniyle kültüre duyarlı eğitim uygulamaları konusunda yetersiz kaldıklarını belirtmiştir. Odom, Bryant ve Maxwell (2012) araştırmalarında erken çocukluk öğretmenlerine sunulan eğitim ve desteğin genellikle yetersiz veya mevcut olmadığı sonucuna ulaşmış ve öğretmenleri bu anlamda destekleyecek gelişimsel ve kültürel olarak uygun uygulamaları anlamalarına yardımcı olacak eğitimler verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunlara ek olarak bu konuda yapılan güncel araştırma sonuçları da daha önceki yıllarda yapılmış araştırmaları destekler niteliktedir (Álvarez-Valdivia & González-Montoto, 2018; Winship, Standish, Trawick-Smith & Perry, 2020). Örneğin Okken, Jansen, Hofman ve Coelen (2022) araştırmalarında kültürlerarası eğitim uygulamalarında öğretmenlerin yetersizliği ve eğitim ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Roiha ve Sommier'de (2021) Hollanda'da on bir okul öncesi öğretmeniyle görüşmeler yaptığı araştırmasında öğretmenlerin kültürlerarası eğitim yaklaşımlarını ve farklılıklara saygı programlarını uygulamada genellikle kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna varmıştır. Bu açıdan öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerin önemine dikkat çekmiştir.

Bu noktadan hareketle yapılan pek çok araştırmanın da gösterdiği gibi, erken çocukluk eğitimcileri genellikle küçük çocuklarla ayrımcılıklar ve ön yargılar konusunda çalışmada kendilerini yetersiz hissetmekte ve bu anlamda eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Bullock, 1996; Farago vd., 2015; Priest vd., 2014; Vittrup, 2016). Tabi ki bu noktada verilen eğitim niteliğinin ve gerekli detayları içermesinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim Hong (2017) araştırmasında, öğretmenlerin ön yargı karşıtı eğitim algılarının, öğretmen eğitimindeki deneyimlerinden etkilendiğini, ancak yalnızca öğretmen eğitimi etkili bir şekilde yapıldığında amacına ulaşacağını ortaya koymuştur.

Bu açıdan bakıldığında AYKEP kapsamında verilen öğretmen eğitiminin detaylarını açıklamak yerinde olacaktır. Bu eğitim kapsamında araştırmacı, öğretmeni öncelikle

ayrımcılık karşıtı yaklaşımın felsefesine amaçlarına ve çocuklar için önemine yönelik temel bilgiler doğrultusunda bilgilendirmiştir. Ardından programa ilişkin otuz oturumluk uygulama tablosu öğretmenle paylaşılmış ve amaç ve kazanımlar, temalar, materyaller, etkinlikler hakkında genel bilgilendirme yapmıştır. Bunun yanında etkinliklerin yapılacağı günler, etkinliklere başlanmadan önce ve etkinlikler bittikten sonra öğretmen ile o günün etkinlikleri hakkında görüşmeler yapılmıştır. Etkinliklere başlanmadan önceki yapılan görüşmelerde, o günkü planda ele alınacak etkinliklerin nasıl uygulanacağı, hazırlanan materyallerin nasıl kullanılacağı, değerlendirmelerin nasıl yapılacağı ve kullanılacak çeşitli yöntem ve teknikler hakkında öğretmene bilgi verilmiştir. Etkinlikler bittikten sonra yapılan görüşmelerde ise günün değerlendirmesi yapılmış, planlanan aile katılım etkinlikleri velilerle paylaşılmış ve öğretmenin görüş ve önerileri alınmıştır. Bunun yanında bir sonraki etkinlikler için ön hazırlık yapılmıştır. Bu açıdan verilen eğitimin hem uygulama öncesinde hem uygulama sırasında hem de uygulama sonrasında programın her bir aşamasında öğretmenle etkileşimli bir şekilde adım adım yürütülmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak AYKEP genel çerçevesiyle değerlendirildiğinde yapılan öğretmen eğitimi ve etkinlikler sayesinde öğretmenin ayrımcılık ve ön yargılara ilişkin bilgilerinin arttığı, çeşitli etkinlik türlerini farklı şekillerde ele almak noktasında gelişim sağladığı ve olaylara karşı farklı bir bakış açısı geliştirdiği söylenebilir.

AYKEP'in Ebeveyn Katılımı ve Ebeveynlere Yönelik Etkilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda öğretmen görüşlerine göre ebeveynlerin AYKEP' e katılımına ilişkin genel olarak ilk aşamada düşük düzeyde olmakla beraber program başladıktan sonra hem katılımlarının hem de programa yönelik ilgilerinin arttığını ifade etmiştir. Bu sonucun ailelerin de program öncesinde çeşitli ön yargılara sahip olduğu, bunun yanında yapılan bilgilendirme toplantıları ve uygulanan aile katılım etkinlikleri sayesinde programa yönelik ilgilerinin arttığından kaynaklandığı söylenebilir. Ön yargı karşıtı uygulamaların anlaşılması ve uygulanması gelişimsel bir süreçtir. Bu konuda Steele, George, Williams ve Tay (2018) yaptıkları araştırmalarında bireyin kişilik gelişiminde erken çocukluk dönemindeki ön yargıların orta çocukluk döneminde azaldığı ancak buna karşın ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde ise ön yargı düzeyinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde nasıl çocuklar farklılıklar ve çeşitlilik hakkında bilgi sahibi olur ve zaman içinde bir süreç çerçevesinde farkındalık geliştirirse, yetişkinlerin de ön yargı karşıtı

farkındalık geliştirebilmeleri için zamana ve uygun eğitimlere ihtiyacı vardır. Okul öncesi eğitim programlarında öğretmenlerin ailelerle kurduğu olumlu ilişkiler çocukların sosyal, duygusal ve entelektüel gelişimine katkı sağlamaktadır. Ailelerle iletişim kurmak, iş birliği yapmak ve onları etkin bir şekilde programa dahil etmek oldukça önemlidir. Bu bağlamda ayrımcılık karşıtı bir eğitim için öğretmenler, ailelerin kültürel özellikleri ve sosyoekonomik ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olmalı ve ebeveynleri duyarlı ve destekleyici yollarla çocukların eğitimlerine etkili bir şekilde dahil etmelerine olanak tanıyan bilgi, beceri ve eğilimlere sahip olmalıdır (Winship vd., 2020).İlgili alan yazında yer alan araştırmaların çoğu, yetişkinlerin kendi sosyo-kültürel geçmişlerinin, yetiştirilme tarzlarının ön yargı karşıtı farkındalık geliştirmeleri üzerinde etkileri olduğunu savunur (Ahlquist, 1991; Corson, 1998; Derman-Sparks ve Olsen- Edwards, 2016; Marshall, 2001).

Bu sebeplerden dolayı çocuklarla birlikte ebeveynlerinin de eğitime dahil edilip aktif katılımlarının sağlanmasının önemli olduğu söylenebilir. Araştırma da öğretmenin bu doğrultudaki ifadeleri de AYKEP’de ebeveyn katılımının büyük oranda sağlandığını göstermektedir. Nitekim öğretmen haftalık gönderilen aile katılım etkinliklerine ilişkin ebeveynlerin genel olarak ilgili olduklarını, gönderilen ev etkinliklerini çocuklarıyla birlikte yaptıklarını belirtmiştir. Hafta başında etkinlikler kapsamında ortaya çıkan ürünlerin ebeveynler tarafından okula gönderilmesi ve öğretmenle paylaşılmasından bunu anladığını belirtmiştir. Ayrıca süreç içindeki gözlemlerinden yola çıkarak çocukların evde sıklıkla aileleriyle etkinlikleri paylaşarak okuldaki oyunları tekrar ettiklerini ve dolayısıyla programda aile katılımının istenen ölçüde gerçekleştiğini düşündüğünü ifade etmiştir. Tüm bu bulgular da programda yer alan aile katılım etkinliklerinin amacına ulaştığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öte yandan öğretmen, kendi programında aile katılım etkinliklerini katılımın düşük olacağı nedeniyle sıkça kullanmayı tercih etmediğini ancak AYKEP ile aslında velilerinde etkin katılımını sağlamanın çeşitli yolları olduğunu gördüğünü ifade etmiştir. Bu durumun öğretmenin aile katılımı noktasında da çeşitli konularda rehberliğe ihtiyacı olduğundan kaynaklandığı söylenebilir. Alan yazında da bu durumu destekleyen araştırmalar vardır. Anderstaf, Lecusay ve Nilsson (2021) araştırmalarında İsveç’te on bir okul öncesi öğretmeniyle çok kültürlü eğitim uygulamalarına ilişkin görüşmeler yapmışlar ve sonuçta öğretmenlerin ön yargılar konusunda hem ebeveynlerle hem de çocuklarla çalışma noktasında yeterli eğitime sahip olmadığı için çeşitli zorluklar yaşadığı sonucuna varmışlardır. Kültürel olarak duyarlı bir program uygulama sürecinde öğretmenin ebeveyn katılımına ilişkin genel bilgisi ve

çocukların aileleriyle birlikte kullanacakları stratejileri öğrenmesinin ailelerle etkileşim ve çalışma konusunda özgüvenini artırmada oldukça önemli bir rolü vardır (Goodman & Hooks, 2016). Bu bakımdan AYKEP’de aile katılım etkinliklerinden sıkça yararlanılmasının programın bir diğer güçlü yönünü oluşturduğu söylenebilir.

Öğretmen AYKEP’ in ebeveynler üzerinde hem eğitime katılımları hem de çocukların ön yargılarını fark etmeleri açısından etkili olduğunu ifade etmiştir. Lin (2008) de araştırmasında çok kültürlü ve ayrımcılık karşıtı müfredatı yalnızca çocuklara teorik bir çerçeveye ele almanın yeterli olmadığını, ebeveyn katılımı ve ev ziyaretleriyle desteklemenin önemli olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuç yapılan bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Benzer şekilde Wu’da (1999) erken çocuklukta ayrımcılık karşıtı yaklaşımın etkililiğini incelediği araştırmasında çocuklara on hafta süreyle ayrımcılık karşıtı etkinlikler uygulamıştır. Araştırma sonucunda çocuğun sınıf içindeki durumunu bireysel ve kültürel olarak anlamlı kılmak için ebeveyn katılımının oldukça gerekli olduğu ortaya çıkmıştır.

AYKEP’e Yönelik Genel Görüş ve Önerilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmen AYKEP’ i uygularken ilk başlarda sınıf yönetimi ve eğitim ortamını düzenleme noktasında zorlandığını ifade etmiştir. Bu durumun öğretmenin daha önce bu konulara ilişkin bir programı uygulama tecrübesi olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Alan yazında buna ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında ayrımcılık karşıtı eğitim yaklaşımını uygulamada öğretmenlerin çeşitli nedenlerden dolayı zorlandıklarını gösteren araştırma sonuçlarına rastlanmıştır. Örneğin; Asimeng-Boahene ve Klein (2004) eğitimcilerin uygulamalarındaki kimlik, sosyo-ekonomik sınıf, farklı öğrenme stilleri ve bilişsel süreçler gibi kültürel çeşitlilik konularına ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerle görüşmeler yapmış, öğretmenlerin ön yargı karşıtı eğitimi uygulamak için kaynak bulma, zaman ve materyal eksikliği noktalarında zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Karuppiyah ve Berthelsen (2011), elli sekiz erkek okul öncesi öğretmeni ile Singapur’da öğretmenlerin çok kültürlülüğe ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçladıkları araştırmalarında sınıflarında çok kültürlü bir eğitime yönelik uygulamalar yapma konusunda zorlandıkları sonucuna varmışlardır. Yine bu konuda Aguado, Ballesteros ve Malik (2003) araştırmalarının sonucunda öğretmenlerin kültürel olarak farklı çocuklarla çalışmak için gerekli eğitimi almamış olmalarından dolayı zorlandıklarını ortaya koymuşlardır. Lin’de (2008) araştırmasında öğretmenlerin ayrımcılık karşıtı ve çok kültürlü eğitime ilişkin inançlarının yüksek olmasına rağmen, bu programları sınıflarında uygulama

konusunda zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Kim (2010) tarafından Kore'de yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin ön yargı karşıtı eğitim uygulamalarında karşılaştıkları en büyük engelin zaman ve eğitim eksikliği olduğu sonucuna varmıştır. Tüm bu araştırma sonuçları ve yapılan bu araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin bu tür ön yargı karşıtı programları uygulama konusunda öncelikle iyi planlanmış bir eğitim almaları gerektiği gerçeği bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Nitekim içinde bulunduğumuz çağın “*göçler çağı*” olarak tanımlandığı (Castles & Miller, 2008) bir dünyada, ülkemizin de son yıllarda çeşitli sebeplerden dolayı fazlaca göç alan bir ülke konumunda olduğu düşünüldüğünde çok kültürlü sınıflarda öğretmenlerin eğitime ilişkin anlayış ve yaklaşımları oldukça önemlidir. Çünkü okullar ve öğretmenler göçmen çocukların içinde yaşadıkları topluma entegrasyon süreçleri için oldukça önemli bir görev üstlenmektedir (Edge & Newbold, 2012; Rousseau & Guzder, 2008). Dolayısıyla bu anlamda bünyesinde ırk, etnik köken, cinsiyet, aile ve sosyal yapılar gibi pek çok konuda farklılıkları barındıran eğitim ortamlarında öğretmenlerin çocuklara doğru bir şekilde yaklaşması için kültüre duyarlı ön yargı karşıtı bir programı uygulamalarına dahil edebilecek düzeyde bir eğitim almalarının son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmen AYKEP'in güçlü yönlerine ilişkin, çocukların tüm gelişimsel alanlarına hitap etmesi, kapsamlı olması, çocuklara yeni bilgiler öğretmesi, iyi planlanmış olması, çocukları detaylı gözlem ve değerlendirme yapma fırsatı sunması gibi özelliklerine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda araştırmanın diğer sonuçları da göz önüne alındığında bu durumun AYKEP in sahip olduğu kapsamlı özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bunun yanında öğretmenin materyallerin çeşitliliği ve öğretmene hazır sunulması özelliğine de vurgu yapması dikkat çekici bir sonuçtur. Bu açıdan özellikle bu tür programlar hakkında öğretmenlerin eğitim ve farkındalık konusunda yetersiz oldukları (Farago vd., 2015; Okken vd., 2022; Priest vd., 2014) bu sebeple AYKEP'in hazır bir program olarak sunulması öğretmenin işini kolaylaştırdığı düşünülebilir.

Ayrıca araştırmada öğretmenin AYKEP'in zayıf yönlerine ilişkin zayıf bir yönünün olmadığını ancak uygulama süresinin haftada üç gün olması nedeniyle kendisini zorladığı ifadesi de önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Nitekim bu tür farklı programlar uzun bir süreç gerektirmesi ve zaman almasından dolayı öğretmenlerin uygulamak durumunda olduğu MEB Okul Öncesi Eğitim müfredatının aksamasına neden olabilir. Oysa ki ön yargı karşıtlığı, eğitim ortamı, müfredat ve tüm öğretim uygulamaları dahil olmak üzere programın tüm alanlarıyla bütünleştirilmelidir (Derman-Sparks ve Olsen-Edwards

2019). Bu açıdan ayrımcılık karşıtı eğitim programının ayrı bir program olarak değil, okul öncesi eğitim programına entegre edilerek çocuklara sunulması gerektiği düşünülmektedir.

Son olarak araştırmada öğretmen ayrımcılık karşıtı eğitime ilişkin lisans programlarında teorik ve uygulamalı bir ders olarak yer alması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Günümüzün çok kültürlü, çoğulcu toplumunda eğitim, tüm çocuklar için eşit fırsatlara sahip, daha adil ve tarafsız olarak kapsayıcı bir ortamda aktif bir şekilde yürütülmelidir. Öğretmenlerin çocukları geliştirmek, ön yargıları yönetmek ve herkes için bir eşitlik felsefesini benimseyebilmesi için gerekli temel becerilere sahip olmasını sağlamak günümüzün öğretmen yetiştirme programlarının görevidir (Johnson, 2021). Bu açıdan öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarını farklılıklar ve çeşitliliklerin olduğu okullarda eğitim vermeye hazırlayan bir müfredat kullanması kritik önem taşımaktadır (Chartock, 2010). Bunun için öğretmen adaylarının öncelikle kendi ön yargıları ve kültürel inançları hakkında güçlü bir anlayış, inanç ve öz farkındalık geliştirmesi gerekmektedir (Barrera & Corso, 2002; Chen vd., 2009). Ön yargı karşıtı eğitimlerin öğretmen yetiştirme programlarında ele alınmasının da, ön yargılarını belirlemeye ve azaltmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir (Farago, 2017). Araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte alan yazında pek çok araştırma mevcuttur. Nitekim Alismail (2016) araştırmasında öğretmen adaylarını kültürel açıdan farklı öğrencilere eğitim vermeye hazırlayan kapsamlı eğitimlerin öğretmenlerin tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunma noktasındaki farkındalıklarını, bilgi ve becerilerini desteklemek için gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Chen vd. (2009) araştırmalarında ortaya çıkan erken çocukluk öğretmenlerinin kültürel olarak duyarlı bir ön yargı karşıtı eğitim programını sınıflarında uygulamakta zorlandıkları sonucunu lisans eğitimi sırasında öğretmen adaylarına eğitim verme ihtiyacının bir göstergesi olduğu şeklinde yorumlamışlardır. Corson'da (1998) erken çocukluk öğretmenlerinin ön yargı karşıtı eğitime ilişkin görüş ve uygulamalarını incelediği araştırmasında lisans eğitimi programlarında çok kültürlülük ve ön yargı karşıtı eğitim içerik ve uygulamalarına yer verilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Farago (2017), Hong (2017), Kim'in (2010) çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yine Park (2014) okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında bulunan farklı ırk, etnik köken ve kültürel farklılığa sahip çocuklara yönelik uygulamalarını incelediği çalışmasında öğretmen yetiştirme programlarında çok kültürlü eğitime yer verilmesi ihtiyacından bahsetmiştir. Siwatu'da (2008) araştırmasında altmış iki öğretmen adayının kültüre duyarlılık, öz-yeterlik algılarını ve çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerini incelemiş ve öğretmen adaylarının farklı özelliklere sahip çocuklarla çalışma

konusunda düşük bir algıya sahip oldukları sonucuna varmıştır. Bu konuya ilişkin yapılan diğer çalışmaların sonuçları da öğretmenlerin çok kültürlü ve ayrımcılık karşıtı yaklaşıma yönelik bilgi düzeylerinin genellikle yüksek olmasına rağmen eylem puanlarının düşük olduğunu göstermektedir (Karatekin, Akçaoğlu & Taban, 2019; Nganga, 2015; Polat & Barka, 2012; Richardson, Volberding & Zahl, 2020). Bu açıdan öğretmen adayları açısından bakıldığında, öğretmen adaylarının ön yargı karşıtı tutumlara ilişkin bilgilere sahip olsalar dahi deneyimleme fırsatına sahip olmadıkları düşünülmektedir. Öğretmenin ayrımcılık karşıtı eğitimin lisans programlarında hem teorik hem de uygulamalı olarak verilmesi gerektiğine dikkat çekmesi de bu düşüncayı destekler niteliktedir.

Tüm bu araştırma sonuçları yapılan bu araştırma sonucuyla birlikte değerlendirildiğinde öğretmenin bu tip bir eğitimi daha önce almış olmasının program üzerinde olumlu etkileri olacağını düşünmesinden dolayı bu şekilde bir öneri sunduğunu düşündürmektedir. Nitekim daha öncede vurgulandığı gibi ülkemizin eğitim ortamlarındaki çeşitliliğin artması sebebiyle ayrımcılık karşıtı yaklaşıma ilişkin bilgi sahibi olmanın günümüzde tüm öğretmenler için bir zorunluluk haline geldiği söylenebilir. Bu açıdan bu tip bir eğitimin öğretmen yetiştirme programlarında ele alınmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

5.4. Ebeveynlerin Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ebeveynlerin Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programına yönelik görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma AYKEP'in çocuklar üzerindeki etkileri, ebeveynler üzerindeki etkileri, aile katılımı ve AYKEP'e ilişkin genel görüş ve öneriler başlıkları altında ele alınmıştır.

AYKEP'in Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında ebeveynlerle yapılan görüşmelerde AYKEP'in çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin AYKEP'in çocukların özellikle sosyal- duygusal becerileri üzerinde katkıları olduğu, ayrıca programa ilişkin olumlu bakış açısı geliştirdiği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Wu'nun (1999) iyi bir ayrımcılık karşıtı programın hem toplumun çeşitliliğine karşılık geldiği hem de küçük çocukların gelişim ihtiyaçlarını karşılamasına katkıda bulunduğu düşüncesi de araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Araştırmanın nicel sonuçları, öğretmen görüşleri ve son olarak ebeveyn görüşlerinde de çok kez vurgulandığı gibi AYKEP'in çocukların çeşitli gelişimsel becerileri üzerinde oldukça olumlu katkıları olduğu söylenebilir. Bu anlamda

ebeveynlerin özellikle çocukların özgüven, sosyalleşme, akran ilişkileri, farklılıklara saygı ve empati becerilerinde gelişim gösterdiklerini vurgulamaları önemli bir sonuçtur. Bu sonuçla benzer şekilde Snider (2015) araştırmasında kültüre duyarlı eğitim alan çocukların hem kültürel değerlere ilişkin farkındalıklarında hem öz yeterlilik algılarında hem de akademik başarılarında artış gösterdiği sonucuna varmıştır. Bu sonucun yapılan bu araştırma sonucunu desteklediği söylenebilir. Benzer şekilde Shor (1992), araştırmasında çocuklara verilen ön yargı karşıtı eğitimler sonucunda çocukların farklılıklara saygı becerilerinin yanında, çocuklar arasındaki iş birliğine dayalı etkileşimleri arttığını bildirmiştir. Yapılan bu araştırmadan farklı olarak Neto, da Conceição Pinto ve Mullet (2016) Portekizli orta okul öğrencilerine müzik etkinlikleri çerçevesinde verilen ayrımcılık ve ırkçılık karşıtı eğitim sonrası öğrencilerin açık ve örtük ön yargılarında azalma olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

AYKEP'in Ebeveynler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ebeveynler üzerindeki etkileri incelendiğinde ebeveynlerin AYKEP'in farklılıklara saygı açısından farkındalık kazandırma, ön yargılarını gözden geçirme açısından etkili olduğu ve ayrımcılık konusunda dikkatli davranmaya çalıştıklarını ifade etmeleri sevindirici bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Nitekim ayrımcılık karşıtı programların çocuklar üzerinde etkili olması öncelikle aile ortamındaki ön yargılarla doğrudan oldukça ilişkilidir. İyi bir ayrımcılık karşıtı eğitim eşitsizlikleri, ön yargıları, ırkçılığı ve sosyal tabakalaşma mekanizmalarını dikkate alarak ailelerle gerçek ortaklıklar kurmaya ve tüm çocuklar ve aileler için sosyal adalet çerçevesinde yeniden bir anlayış geliştirmeye çalışmalıdır (Boone-Blanchard, Newton, Didericksen, Daniels & Glosson; 2021). Ön yargı karşıtı bir yaklaşımı eğitim sistemine entegre etmek ve uygulamak uzun bir süreç olduğundan öğretmenlerin müfredatı çocukların değişen ihtiyaçlarına göre uyarlaması için ebeveynlerle iş birliği içinde hareket etmesini gerektirir (Lin, 2008). Nitekim gerek dünyada gerek ülkemizdeki eğitim sistemindeki mevcut yapılanma, ırk, engellilik, cinsiyet ve dilsel olarak farklı çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarını yeterince ele almadığı düşünülmektedir. Bu anlamda tüm çocuklar ve aileleri için ayrımcılık karşıtı bir duruş ve anlayış geliştirmek oldukça önemlidir. Alan yazındaki araştırmalarda, ebeveynlerin ve çocukların ön yargılarının ilişkili olduğunu göstermektedir (Costello & Hodson, 2014; Holub, Tan & Patel, 2011; Pahlke, Bigler & Suizzo, 2014; Skinner & Meltzoff, 2019). Birçok çalışma, ebeveynlerin sosyal hakimiyet yönelimi ve otorite tercihlerindeki farklılıklarında çocuklar arasındaki ön yargılı tutumlar ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

(Costello & Hodson, 2014; Holub vd., 2011; Jugert vd., 2016). Skinner ve Meltzoff'da (2019) araştırmalarında ebeveynlerin örtük ön yargıları ile çocukların açık ön yargıları arasındaki ilişkinin birbirleriyle tutarlı olduklarını ifade etmiştir.

Farklı ırk ve etnik köken boyutuyla incelendiğinde ırksal ön yargılarında ebeveynler yoluyla çocuklara aktarıldığı görölmektedir. Pirchio, Passiatore, Panno, Maricchiolo ve Carrus (2018) erken çocukluk döneminde İtalyan ebeveynlerin açık etnik ön yargılarının, çocuklarının örtük etnik ön yargılarını etkilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Sinclair, Dunn ve Lowery (2005) erken ve orta çocukluk döneminde ebeveynleriyle yüksek özdeşim kuran ABD'li çocukların örtük ırksal ön yargılarının, ebeveynlerinin açık ırksal ön yargılarıyla tutarlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Castelli, Zogmaister & Tomelleri (2009) Beyaz İtalyan çocukların erken çocukluk dönemindeki ırksal ön yargılarının, annelerinin örtük ırksal ön yargılarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu sonucuna varmıştır.

Yapılan araştırmalara cinsiyete ilişkin farklılıklar boyutuyla bakıldığında çocukların cinsiyete ilişkin kalıp yargılarının ebeveynlerinin tutumlarından etkilendiği görölmüştür (Yağın- Güder & Güler- Yıldız, 2016; Skinner & Meltzoff, 2019). Cunningham (2001), Endendijk vd. (2013) ve Endendijk vd. (2014) araştırmalarında annelerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının, çocuklarının toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını etkilediğini ortaya koymuştur. Aydılek-Çiftçi ve Özgün (2011) araştırmalarında, babaların eril cinsiyet rol algısı arttıkça kız çocuklarının da spor aktivitelerine daha çok yöneldikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Tenenbaum ve Leaper (2002) de ailelerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını çocuklarına aktardıklarını belirtmiştir.

Tüm bunların yanında çocukların, ebeveynlerinden gelen çeşitli ön yargılara ilişkin ipuçlarını ve davranış kalıplarını gözlemleyerek olumsuz fikirler edinebileceği buna karşın ebeveynlerin farklılıklar ve ön yargılar konusundaki olumlu bakış açılarının çocukların ön yargılarını azaltacağına dair kanıtlar da mevcuttur (Pahlke vd., 2014; Vittrup & Holden, 2011). Simangan (2012) erken çocukluk eğitim ortamlarında farklılıklar ve ön yargılar konularını ele alırken ilk adımın ailelerle ortak çalışmalar yapmak olduğunu ifade etmiştir. İşte bu yüzden uygulanacak bir ayrımcılık karşıtı eğitim programına ebeveynleri dahil etmek her açıdan oldukça önemlidir. Çünkü bu sayede ebeveynler de kendi sosyal kimliklerini cinsiyet, ırk, etnik köken, ekonomik sınıf, aile yapısı yönleriyle inceleme fırsatı bulacak, farklılıklar konusundaki fikirlerini ve oluşturdukları ön yargıları gözden geçirecek, sosyal adalet aktivizmine ilişkin deneyimlerini keşfedecektir (Derman-Sparks & Edwards, 2010).

Araştırmada ebeveynlerin AYKEP'in dolaylı olarak aile içi ilişkiler üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri ve özellikle kardeşler arası ilişkiler ve aile içi rollere yönelik olumlu geri bildirimlerde bulunmaları dikkat çekici bir sonuçtur. Bu sonuç üzerinde AYKEP'in "Babamın Pastası", "Sırtımdaki Yük" gibi oturumlarında cinsiyet kalıp yargılarını yıkmayı hedefleyen, aile içi rollere ilişkin çeşitli etkinliklerin ele alınmasının etkisi olabilir. Ayrıca etkinliklerin iş birliği, akran ilişkileri noktasında çocukları desteklediği, gönderilen aile etkinliklerinde yer alan oyunların evde tüm aile üyeleriyle oynandığı düşünüldüğünde dolaylı olarak kardeşler arası ilişkilerinin de desteklendiği söylenebilir.

AYKEP'in Aile Katılımına Etkilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında Ebeveynlerin AYKEP uygulama sürecinde aile katılımına ilişkin görüşleri incelendiğinde en fazla dile getirdikleri görüşün AYKEP'i daha yakından takip edebilme olduğu görülmektedir. Bu durum AYKEP'in farklı bir program olmasından kaynaklı olarak ebeveynler üzerinde ilgi ve merak uyandırmasıyla ilişkilendirilebilir. Yapılan bilgilendirme toplantılarından sonra da ebeveynlerin aile katılım etkinliklerine daha ilgili ve aktif katılmasının da bununla ilgili olduğu düşünülmektedir. Nitekim öğretmen görüşleri de bu düşünceyi destekler niteliktedir. Yine bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar da çocuklarının eğitime ebeveyn katılımının hem çocuklar hem de aileler açısından katkıları olduğunu göstermektedir. (Epstein, 1995; Epstein & Sanders, 2006). Bununla beraber Brooker (2005) kültüre duyarlı, farklılıklara saygıya yönelik eğitimlerin uygulanmasında çocukların ve ailelerin etkin katılımının önemli olduğunu belirtmiştir (Sagmoen- Siquiera, 2015).

Bunun yanında ebeveynlerin AYKEP kapsamındaki aile katılım etkinlikleriyle birlikte; eğitim etkinliklerine katılma, eve gönderilen etkinlikleri uygulamada isteklilik, konuya ilişkin oyunlar öğrenme ve uygulama, konuya ilişkin hikâye kitapları hakkında bilgi edinme ve almaya yönelik isteklilik oluşturma yönündeki ifadeleri de araştırma için heyecan verici bir sonuçtur. Bu sonuç AYKEP kapsamında ele alınan çocuklara yönelik kazanımların büyük ölçüde gerçekleştiğinin de bir başka kanıtı olarak değerlendirilebilir. Nitekim kaliteli bir ön yargı karşıtı programın oluşturulmasında, ebeveynler en büyük kaynaklar olarak kabul edilir (Barta & Winn, 1996). Ebeveyn katılımı ve ebeveyn onayı, bu yönüyle de oldukça çok önemlidir. Alan yazında aile katılımı ve ayrımcılık karşıtı yaklaşımın birlikte ele alındığında çok daha etkili olduğunu gösteren pek çok araştırma mevcuttur (Brooker, 2005; Friendly, 2007; Sagmoen- Siquiera, 2015). McIntyre, Kyle ve Moore (2001), öğretmenlerin çeşitli aile katılım stratejilerini kullanarak bununla beraber çocuklara ev ziyaretinde

bulunduklarında çocukların kültürel geçmişine ve aile yapısına dair daha detaylı bilgi sahibi olduğunu ve bu durumun çocukların akademik başarıları üzerinde de etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırma kapsamında haftalık gönderilen aile katılım etkinliklerine yönelik ebeveynlerin ifadelerinde olduğu gibi hem çocuklardan hem de öğretmenlerden alınan geri bildirimler de olumlu yöndedir. Nitekim ailelerin çocuklarıyla birlikte hazırladıkları aile albümleri, çeşitli farklılıkları konu alarak oluşturulmuş hikayeler, kültürel sunumlar, farklı dillere ilişkin aktivitelerde bulunma gibi birçok etkinliği çocukların sınıf ortamında ilgiyle arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşımlarından da anlaşılmaktadır. Bunun yanında ebeveyn görüşleri; eve gönderilen aile yapılarına ilişkin eşleştirme kartları, farklı kültürlere yönelik hafıza kartları gibi oyunları da çocukların tüm aile bireyleriyle birlikte keyifle oynadıklarına işaret etmektedir. Bu durum araştırmanın aile katılımı yönünün de iyi bir şekilde planlanıp uygulandığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca AYKEP'in ebeveynler de konuya ilişkin oyunlar öğrenme ve uygulama, farklılıklar ve ön yargıları konu alan hikâye kitapları hakkında bilgi edinme ve satın almaya yönelik isteklilik oluşturmada da önemli bir sonuçtur. Alves'de (2016) araştırmasında çocuklarla farklılıklara yönelik planlanan aktiviteler sonrası çocukların ve ailelerin konuya ilişkin daha fazla fotoğraf ve videolarla bilgi edinmeye istekli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu yönüyle yapılan bu araştırmanın sonucuyla benzer bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan programın çocuklar ve aileler için daha önce ele alınmamış konular içermesi ve ilgi çekici yönlerinin bulunması da aileleri bu tip aktivitelere yönlendirmiş olabilir. Ayrıca çocukların program haricinde de evde bu tür konulara ilişkin farkındalık süreçlerinin devam etmesi ailelerle iş birliğinin istenilen şekilde sağlandığını göstermektedir. Bu konuda çocukların okulda olduğu gibi ev ortamında da ayrımcılıklar ve ön yargılara ilişkin farklı hikayeler duymaları, farklı oyunlar oynamaları kendi ön yargılarına yönelik gözden geçirme ve karşıt bir duruş geliştirme süreçlerine önemli katkılar sağlayacaktır (Cameron vd., 2006; Vezzali-Giovannini, vd., 2012).

AYKEP'e Yönelik Genel Görüş ve Önerilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonucunda ebeveynler AYKEP'e ilişkin en çok AYKEP'in genel olarak farklı bir program olması, ailelerin de dahil edilmesi, aileleri farklılıklara saygı konusunda bilgilendirmesi ve güncel sorunlara değinmesi şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç uygulanan program açısından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Ayrımcılık karşıtı eğitim yaklaşımının hem farklılıklara saygı hem de empati becerilerine yönelik katkılar sağladığı, dezavantajlı gruplara yönelik farkındalık oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda

günümüzde yaşanan pek çok güncel soruna ışık tuttuğu söylenebilir. AYKEP'in hem göçmenler noktasında hem de diğer farklılıklar noktasında ele alındığında gerçekte yaşanan sorunları görmezden gelmek yerine bu sorunlara nasıl yaklaşmak ve ne şekilde bir tutum sergilemek gerektiğine vurgu yapılması yönleriyle önemli bir program olduğu düşünülmektedir. Nitekim Bell, Jean-Sigur ve Kim'de (2015) erken çocukluk döneminde kültürler arası farkındalığı arttırmak, ayrımcı davranış ve tutumları önlemek için çocukların mutlaka desteklemesi gerektiğini ifade etmiştir.

Son olarak araştırmada ebeveynlerin ifadelerinde AYKEP'e ilişkin programın yaygınlaştırılması ve ailelere de uygulanması önerilerinde bulunması sonucu da dikkat çekici ve önemli bir sonuçtur. Çocuklardaki ayrımcı tutum ve davranışların temelini aile ortamında duydukları sözlü ve sözsüz mesajlar, yaşadıkları deneyimler yoluyla oluştuğu düşünüldüğünde bu konuda çocuklara uygulanacak her türlü müdahale programının etkili olabilmesi için öncelikle ebeveynlerin de birer yetişkin olarak kendi ön yargılarından uzaklaşmasını gerektirmektedir. Nitekim bu konuda yapılan araştırmalar, yetişkinlerdeki ön yargıların, verilen eğitimler ve çeşitli ön yargı müdahale programları yoluyla benzer şekilde azaltılabileceğini göstermektedir (Devine, Forscher, Austin & Cox, 2012; Gonzalez vd., 2021; Kawakami, Dovidio & Van Kamp, 2007; Kurdi & Banaji, 2017; Lai vd., 2014; Stewart, Latu, Kawakami & Myers, 2009).

Sonuç olarak, okul öncesi dönem çocukları için geliştirilen Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının çocuklar için oldukça önemli katkıları olan, bütüncül bir bakış açısı ile çocuğun pek çok yönden gelişimini destekleyen bir program olduğu söylenebilir. AYKEP'in çocukların özellikle farklılıklara saygı ve empati becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Hem öğretmen hem de ebeveyn görüşleri doğrultusunda elde edilen araştırma sonuçlarına göre AYKEP'in çocukların öncelikle sosyal ve duygusal gelişimleri olmak üzere bilişsel ve dil gelişimleri üzerinde önemli katkıları olduğu görülmüştür. Ayrıca AYKEP'in çocukların sosyal ve duygusal gelişim becerilerinden özellikle öz güven, kendini ifade etme, olumlu benlik algısı, olumlu akran ilişkileri, iş birliği gibi birçok becerinin desteklenmesinde katkıları olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında AYKEP'in çocuklar için olduğu kadar aileler ve öğretmen için de çeşitli katkıları olduğu ve aile katılım boyutuyla önemli bir program olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada AYKEP'e çocuklar, öğretmen ve aileler tarafından ilgiyle katılım sağlandığı, AYKEP'in güncel sorunlara bir çözüm önerisi getiren etkili bir program olarak değerlendirildiği görülmekle beraber programın MEB

(2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'yla bütünleştirilerek uygulanması ve yaygınlaştırılması gerektiği düşünülmektedir.

5.5. Öneriler

AYKEP'in çocukların farklılıklara saygı ve empati becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırmanın sonuçları ışığında aşağıda yer alan öneriler getirilebilir.

- Bu araştırmada AYKEP'in çocukların farklılıklara saygı ve empati becerilerine etkisi incelenmiştir. AYKEP'in çocuklar üzerindeki farklı etkilerini belirlemek için farklı yöntemler ve farklı ölçme araçları kullanılarak araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada AYKEP çocuklara haftada üç gün on hafta süresince uygulanmıştır. AYKEP bir yıl gibi daha uzun süreçlerde planlanıp uygulanabilir ve sonuçları tartışılabilir.
- Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programına katılan çocuklarla boylamsal araştırmalar planlanarak çocukların ilerleyen dönemlerde farklılıklara saygı ve empati becerilerinin gelişimi detaylı olarak incelenebilir.
- Karma yöntem araştırmasıyla yapılan bu araştırmanın nitel verileri görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının çocuklar üzerindeki etkisinin derinlemesine betimlenip değerlendirildiği gözleme dayalı araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma sınırlı sayıda katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Benzer bir araştırmayla daha fazla katılımcıya ulaşılabilir.
- Bu araştırmanın uygulama süreci özel bir okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar çeşitliliğin (dil, sosyo ekonomik düzey, etnik köken vb.) daha fazla olduğu sınıflarda yapılarak araştırma sonuçları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Çocukların ayrımcılığa ilişkin farkındalık kazanması ve ayrımcılığa karşı koymalarında ailelerin bilinçlendirilmesi çok önemlidir. Bu sebeple okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ailelere ayrımcılık karşıtı programlar hakkında eğitim verilebilir.

- AYKEP'in etkili bir biçimde uygulanmasında öğretmenin ön yargılarından uzaklaşarak ayrımcılık karşıtı yaklaşımı benimsemesi, kendisinin de ayrımcılık karşıtı bir duruş göstermesi oldukça önemlidir. Bu sebeple öğretmenlere ayrımcılık karşıtı yaklaşımla ilgili hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
- Çok kültürlülüğün toplumsal süreçlerde daha fazla ön plana çıktığı günümüzde öğretmenlerin ayrımcılık karşıtı yaklaşım, tutum ve becerilere sahip olarak mesleğe başlamaları önemli bir durumdur. Bu sebeple öğretmen yetiştirme programlarında ayrımcılık karşıtı yaklaşım ve ayrımcılık karşıtı eğitime ilişkin eğitimler verilebilir, programa bu tür seçmeli dersler eklenebilir.



KAYNAKLAR

- Aboud, F. E., & Doyle, A. B. (1996). Parental and peer influences on children's racial attitudes. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(3-4), 371–383. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(96\)00024-7](https://doi.org/10.1016/0147-1767(96)00024-7)
- Abourd, F.E. (2003). The formation of in-group and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes?. *Developmental Psychology*, 39(1), 48-60. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.48>
- Agarwal-Rangnath, R., Dover, A., & Henning, N. (2016). *Preparing to teach social studies for social justice: Becoming a renegade*. Columbia University: Teachers College.
- Agarwal-Rangnath, R. (2020). *Planting a seed: Teaching for equity and social justice in early childhood classrooms*. Teachers College.
- Agarwal-Rangnath, R. (2021) Teaching for social justice in early childhood classrooms: Developing humanizing and critical spaces for young children. *Multicultural Perspectives*, 23(4), 197-205. <https://doi.org/10.1080/15210960.2021.1979406>
- 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 & Excellence in Education*, 36(1), 50-63.
- Ahlquist, R. (1991). Position and imposition: Power relations in a multicultural foundations class. *Journal of Negro Education*, 60(2), 158-169. <https://doi.org/10.2307/2295607>
- Aktaş, B. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocukların Benlik Algıları Ve Farklılıklara Saygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alismail, H. A. (2016). Multicultural education: Teachers' perceptions and preparation. *Journal of Education and Practice*, 7, 139-146.

- Allen, R., Shapland, D. L., Neitzel, J., & Iruka, I. U. (2021). Creating anti- racist early childhood spaces. *Young Children*, 76(2), 49-54.
- Allman, P. (2010). *Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education*. Rotterdam: Sense.
- Álvarez-Valdivia, I. M., & González-Montoto, I. (2018) Teachers' intercultural competence: a requirement or an option in a culturally diverse classroom? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 510-526.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377298>
- Alves, I. M. E. (2016). *Teaching multiculturalism in a preschool classroom*.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19165/1/26_06%20-%20In%C3%AAs%20Mendes%20Erse%20Alves-%20Thesis%20Final-Final%20Print.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ambady, N. , Shih, M., Kim, A., & Pittinsky, T. (2001). Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance. *Psychological Science*, 12(5), 385-390.
- Anderstaf, S., Lecusay, R., & Nilsson, M. (2021). Sometimes we have to clash': how preschool teachers in Sweden engage with dilemmas arising from cultural diversity and value differences. *Intercultural Education*, 32(3), 296-310.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1878112>
- American Psychological Association-APA, (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. Washington, DC: Author.
- Appelbaum, P. (2002). *Multicultural and diversity education: A reference book*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Apple, M.W. (2011). *Education and Power* (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203143124>
- Arslan, Ş., & Kutsal, G. (2001). *Yaşlılarda özürlülüğün değerlendirmesine yönelik çok merkezli çalışma raporu*. Ankara: Başbakanlık Özürlüler Dairesi Başkanlığı ve Türk Tabipler Birliği.

- Ar-Toprak, G. (2008).*Öğretmenlerin çok kültürlü tutum ölçeğinden güvenilirlik ve geçerlik Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Asimeng-Boahene, L., & Klein, A. M. (2004). Is the diversity issue a non-issue in mainstream academia?. *Multicultural Education*, 12(1), 47-52.
- Aud, S., Fox, M., & KewalRamani, A. (2010). *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups* (NCES 2010-015). Washington, DC: US Government Printing Office.
- Au, W. (2014). *Rethinking Multicultural Education: Teaching for Racial and Cultural Justice*, Second edition, Washington: Rethinking Schools Ltd.
- Auernheimer, G. (2003). Einführung in die interkulturelle pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Aydilek-Çiftçi, M. & Özgün, Ö. (2011). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyuncak tercihlerinin ve akran etkileşimlerinin ebeveyn cinsiyet rolleri algısı bağlamında incelenmesi. *Education Sciences*, 6(3), 2246-2261.
- Aykut, S. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları: farklılıklara saygı eğitimi odağında okul sosyal hizmeti önerisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Banks, J. A. (1988). Approaches to multicultural curriculum reform. *Multicultural Leaders*, 1, 17-19.
- Banks, J. (1991). A curriculum for empowerment, action, and change. In C. Sleeter (Ed.), *Empowerment through multicultural education* (pp. 125-142). Albany, NY: SUNY.
- Banks, J. A. (2001). Multicultural education: goals, possibilities, and challenges. In C. F. Diaz (Ed), *Multicultural education in the 21st century*. New York: Addison- Wesley.
- Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education*. Boston, MA: Ally & Bacon.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In J. A. Banks, & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2 ed., pp. 3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. New York: John Wiley & Sons.
- Banks, J.A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (Çev. Aydın, H.). Ankara: Anı Yayınları.
- Baron, A. S. (2015). Constraints on the development of implicit intergroup attitudes. *Child Development Perspectives*, 9(1), 50–54. <https://doi.org/10.1111/cdep.12105>
- Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2006). The development of implicit attitudes: Evidence of race evaluations from ages 6 and 10 and adulthood. *Psychological Science*, 17(1), 53-58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01664.x>
- Barrera, I., & Corso, R. M. (2002). Cultural competency as skilled dialogue. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(2), 103–113. <https://doi.org/10.1177/027112140220020501>
- Barta, J., & Winn, T. (1996). Involving parents in creating anti-bias classrooms. *Children Today*, 24(1), 28.
- Bassok, D., Finch, J.E., Reardon, S.F., & Waldfogel, J. (2016). Socioeconomic Gaps in Early Childhood Experiences: 1998 to 2010. *AREA Open*, 2(3), 1-22. <https://doi.org/10.1177/2332858416653924>
- Başal, H. A., Sarı, B., Çelik, M., Şeker, T. & Şahin, M. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Farklılıklara Saygı Algılarının Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi . *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 32 (1) , 271-292 . DOI: 10.19171/uefad.442566
- Batu, E.S., Çolak, A. & Odluyurt, S. (2012). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. Ankara: Vize.
- Bedford, A. W., & Casbergue, R. M. (2011). Sharing culturally relevant literature with preschool children and their families. In Yenika-Agbaw, V., & Napoli, M. (Eds.), *African and African American children's and adolescent literature in the classroom*. New York: Peter Lang.
- Bell, D., Jean-Sigur, R. E., & Kim, Y. A. (2015). Going global in early childhood education. *Childhood Education*, 91(2), 90-100.
- Beneke, M. R., & Cheatham, G. A. (2020). Teacher candidates talking (but not talking) about dis/ability and race in preschool. *Journal of Literacy Research*, 52, 245-268.

- Bensalah, L., Caillies, S., & Anduze, M. (2016). Links among cognitive empathy, theory of mind, and affective perspective taking by young children. *Journal Genetic Psychology*, 177, 17–31. doi: 10.1080/00221325.2015.1106438
- Berthelsen, D., & Karupiah, N. (2011). Multicultural education: The understandings of preschool teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 38–42.
- Berti, F. (2019). Towards a similarity approach in intercultural education. Fostering teacher's attitude towards searching for similarities among cultures. Paper presented at Another brick in the wall: Rethinking education - International Association for Intercultural Education (IAIE) conference, Amsterdam, November 11–15.
- Bigler, R.S., & Liben, L.S. (1993). A cognitive developmental approach to racial stereotyping and constructive memory in Euro-American children. *Child Development*, 64, 1507–1518.
- Blandon, A. Y., & Scrimgeour, M. B. (2015). Child, parenting, and situational characteristics associated with toddlers' prosocial behaviour. *Infant Child Development*, 24, 643–660. doi: 10.1002/icd.1910
- Blaise, M. (2005). *Playing it straight: Uncovering gender discourses in the early childhood classroom*. London, U.K.: Routledge.
- Brajković, S., & Milinović, N. (2015). *Obrazovanje za društvenu pravdu*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište, Korak po korak.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bischof-Köhler, D. (2012). Empathy and self-recognition in phylogenetic and ontogenetic perspective. *Emotion Review*, 4, 40–48. doi: 10.1177/1754073911421377
- Boone-Blanchard, S., Ryan-Newton, J., Didericksen, K. W., Daniels, M., & Glosso, K. (2021). Confronting racism and bias within early intervention: The responsibility of systems and individuals to influence change and advance equity. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(1), 6–17.
- Bornstein, M. H., & Lamb, M. E. (Eds.). (2005). *Developmental science: An advanced textbook (5th ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bouillet, D., & Miškeljin, L. (2018). Model for developing respect for diversity at early and preschool age. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 19(4), 1265-1295, 10.15516/cje.v19i4.2567.
- Bouillet, D., & Šarić, Lj. (Eds.). (2016). *Uvažavanjem različitosti do kulture mira - Priručnik za odgojitelje djece rane i predškolske dobi*. Zagreb: Centar za civilne inicijative.
- Boutte, G. S. (2008). Beyond the illusion of diversity: How early childhood teachers can promote social justice. *The Social Studies*, 99(4), 165–173. <https://doi.org/10.3200/TSSS.99.4.165-173>
- Boutte, G. S., Lopez-Robertson, J., & Powers-Costello, E. (2011), Moving beyond colorblindness in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 39(5), 335-342. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0457-x>
- Brody, G. H., Chen, Y., Murry, V., Ge, X., Simons, R., Gibbons, F. X., Gerrard, M., & Cutrona, C. E. (2006). Perceived discrimination and the adjustment of african american youths: A five- year longitudinal analysis with contextual moderation effects. *Child Development*, 77(5), 1170-1189.
- Brooker, L. (2005). Learning to be a child: Cultural diversity and early years ideology. In N. Yelland (Ed.), *Critical Issues In Early Childhood Education* (pp. 115-130).
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology*, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological, 57–71. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Brown, B. (1998). *Unlearning Discrimination In The Early Years*. Trentham.
- Bruce H. & Isik A. A. (2006). “Gender Inequality in Schooling: The Case of Turkey”. *Sociology of Education* 79(1): 25-43.
- Budke, M. Z. (1994). *Evaluating anti-bias curriculum and its effects upon bias in preschool-age children*, Master of Thesis, California State University.
- Bullock, J. R. (1996). Early childhood educators’ beliefs and practices of anti-bias curriculum in rural areas. *Early Child Development and Care*, 126(1), 1-13.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camangian, P. (2010). Starting with self: Teaching autoethnography to foster critically caring literacies. *Research in the Teaching of English*, 45(2), 179–204.
- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., & Douch, R. (2006). Changing Children's Intergroup Attitudes Toward Refugees: Testing Different Models of Extended Contact. *Child Development*, 77(5), 1208–1219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00929.x>
- Carter, M., & Curtis, D. (2010). *The visionary director*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Castelli, L., Zogmaister, C., & Tomelleri, S. (2009). The transmission of racial attitudes within the family. *Developmental Psychology*, 45, 586–591. <https://doi.org/10.1037/a0014619>
- Castles, S., & Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı-modern dünyada uluslararası göç hareketleri* (B. U. Bal, & İ. Akbulut, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Chandler, P. & Hawley, T. (2017). *Race Lessons: Using Inquiry to Teach about Race in Social Studies*. Charlotte, North Carolina : IAP, Information Age, Inc.
- Chartock, R. K. (2010). *Strategies and lessons for culturally responsive teaching: A primer for K-12 teachers*. New York: Pearson.
- Chen, D. W., Nimmo, J., & Fraser, H. (2009). Becoming a culturally responsive early childhood educator: a tool to support reflection by teachers embarking on the anti-bias journey. *Multicultural Perspectives*, 11(2), 101-106.
- Chiarello, E. (2021). *Taking Action (21st Century Junior Library: Anti-bias Learning: Social Justice in Action)*, USA: Cherry Lake.
- Claux, N., Cruz, H. S. V., Modé, G., & Croso, C. (2014). *Consultation on discrimination in early childhood education a study from the perspective of the community education in schools in Brazil, Peru and Colombia*. https://redclade.org/wp-content/uploads/clade_consuldiscredreducinfantil_ing.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Clements, P., & Spinks, T. (2009). *The equal opportunities handbook: How to recognize diversity, encourage fairness and promote anti-discriminatory practice*. London and Philadelphia: Kogan.

- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cristol, D., & Gimbert, B. (2008). Racial perceptions of young children: A review of literature post-1999. *Early Childhood Education Journal*, 36(2), 201-207. doi:<http://dx.doi.org.pearl.stkate.edu/10.1007/s10643-008-0251-6>
- Cronin, S., Derman-Sparks, L., Henry, S., Olatunji, C., & York, S. (1998). *Future Vision, Present Work: Learning from the Culturally Relevant Anti-Bias Leadership Project*. St. Paul, MN: Redleaf.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice*. New York, NY: Teachers College.
- Cole, K., & Verwayne, D. (2018), Becoming upended: Teaching and learning about race and racism with young children and their families. *Young Children*, (73)2, 34-43.
- Connolly, P., Smith, A., & Kelly, B. (2002). *Too Young to Notice? The Cultural and Political Awareness of 3-6 Year Olds in Northern Ireland*. Belfast: Community Relations Council.
- Copenhaver-Johnson, J. (2006) Talking to Children about Race: The Importance of Inviting Difficult Conversations, *Childhood Education*, 83(1), 12-22, DOI: 10.1080/00094056.2006.10522869
- Copple, C. Ed. (2003). *A World of Difference: Readings on Teaching Young Children in a Diverse Society.*, Washington DC: National Association for the Education of Young Children
- Corr, C. A. (2003). Bereavement, grief, and mourning in death-related literature for children. *OMEGA–Journal of Death and Dying*, 48(4), 337-363.

- Corson, P. (1998). *Anti-bias education in early childhood, preparing teachers for diversity*. Doctoral Disertation, University of Toronto, Department of Curriculum, Teaching and Learning, Toronto.
- Costello, K., & Hodson, G. (2014). Explaining dehumanization among children: The interspecies model of intergroup bias. *The British Journal of Social, 53*, 175–197. <https://doi.org/10.1111/bjso.12016>
- Cox, W. T. L., & Devine, P. G. (2015). Stereotypes possess heterogeneous directionality: A theoretical and empirical exploration of stereotype structure and content. *PLoS ONE, 10*(3), 1-27. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0122292>
- Coyne, S. M., Linder, J. R., Booth, M., Keenan-Kroff, S., Shawcroft, J. E., & Yang, C. (2021). Princess Power: Longitudinal associations between engagement with princess culture in preschool and gender stereotypical behavior, body esteem, and hegemonic masculinity in early adolescence. *Child Development, 92*(6), 2413–2430. <https://doi.org/10.1111/cdev.13633>
- Cunningham, M. (2001). The influence of parental attitudes and behaviors on children's attitudes toward gender and household labor in early adulthood. *Journal of Marriage and Family, 63*(1), 111–122. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00111.x>
- Curenton, S. M., Rochester, S. E., Sims, J., Ibekwe-Okafor, N., Iruka, I. U., García-Miranda, A. G., & Whittaker, J. (2022). Antiracism defined as equitable sociocultural interactions in prekindergarten: Classroom racial composition makes a difference. *Child Development, 93*, 681-698.
- Cushner, K. & Brennan, S. (eds.) (2007). *Intercultural Student Teaching: A Bridge to Global Competence*. R&L Education.
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N., & Greenwald, A. G. (2011). Math-gender stereotypes in elementary school children. *Child development, 82*(3), 766–779. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x>
- Çarkoğlu, A., & Kalaycıoğlu, E. (2013). *Türkiye’de aile, iş ve toplumsal cinsiyet*. <https://gazetesu.sabanciuniv.edu/sites/gazetesu.sabanciuniv.edu/files/2013/turkiyedeaileisvetoplumsalcinsiyetraporu2.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Çelik, M. N. (2017). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ön Yargılarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teaching for social justice: Resources, relationships, and anti-racist practice. *Multicultural Perspectives*, 19(3), 133–138. <https://doi.org/10.1080/15210960.2017.1335039>
- Darts, D. (2004). Visual culture jam: Art, pedagogy, and creative resistance. *Studies in Art Education*, 45(4), 313-327.
- Day, M. (2016). *Racial incidents in the classroom: a qualitative study on preschool teachers' perceptions*. Doctoral Dissertation, Syracuse University, Syracuse, NY.
- De La Torre, W. (1996). Multiculturalism. *Urban Education*, 31(3), 314-346.
- DeVries, R. & Kohlberg, L. (1987). *Programs of Early Education: The Constructivist View*, New York: Longman
- De Vries, E. & Pol, L. & Toshkov, D. & Groeneveld, M., & Mesman, J. (2021). Fathers, faith, and family gender messages: Are religiosity and gender talk related to children's gender attitudes and preferences? *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 21-31.
- Dei, G.J.S. (2017). *Reframing Blackness and black solidarities through anti-colonial and decolonial prisms*. New York, NY: Springer.
- Demirdağ, S. (2018). *Öğrenci çeşitliliği ve çokkültürlü eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Derman-Sparks, L. & A.B.C Task Force (1989). *Anti-Bias curriculum: tools for empowering young children*, Washington: DC; NAEYC.
- Derman-Sparks, L., & Phillips, C.B. (1997). *Teaching/Learning Anti-Racism: A Developmental Approach*. New York, NY: Teachers College.
- Derman-Sparks, L., & Olsen- Edwards, J. (2012). *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L., & Olsen-Edwards, J. (2016). The goals of anti-bias education clearing up some key misconceptions. *Anti-Bias Education-Exchange*, 14-18.

- Derman-Sparks, L., & Olsen-Edwards, J. (2019). Understanding anti-bias education: bringing the four core goals to every facet of your curriculum. *YC Young Children*, 74(5), 6-12. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/nov2019/understanding-anti-bias> sayfasından erişilmiştir.
- Derman-Sparks, L., & Olsen-Edwards, J. (2020). Addressing inequity with anti-bias education: learning about economic class and fairness. *Teaching Young Children* 13(3), 20-24. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/feb2020/inequity-with-anti-bias-education> sayfasından erişilmiştir.
- Derman-Sparks, L., & Ramsey, P. (2006). *What if all the kids are white?: Anti-bias multicultural education with young children and families*. New York, NY: Teachers College.
- Derman-Sparks, L., & Ramsey, P. G. (2011). *What if all the kids are white? Anti-bias/multicultural education with young children and families*. New York: Teachers College.
- Derman-Sparks, L., LeeKeenan, D., & Nimmo, J. (2015). *Leading anti-bias early childhood programs: A guide to change*. New York, NY: Teachers College.
- Derman-Sparks, L., Olsen-Edwards, J., & Goins, C. M. (2020). *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Dessel, A. (2010). Prejudice in schools: Promotion of an inclusive culture and climate. *Education and Urban Society*, 42 (4), 407-429.
- Devine, P. G., Forscher, P. S., Austin, A. J., & Cox, W. T. L. (2012). Long-term reduction in implicit race bias: A prejudice habit-breaking intervention. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(6), 1267-1278. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.06.00>
- Diamond, K. E., & Hstenes, L. L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(4), 458–475. <https://doi.org/10.1177/027112149601600406>
- Diamond, K. E., Hstenes, L. L., Carpenter, E. S., & Innes, F. K. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people

- with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(4), 520–536. <https://doi.org/10.1177/027112149701700409>
- Diamond, K. E., & Innes, F. K. (2001). Young children's attitudes toward peers with disabilities. In M. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change*, 159–178. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Dillon, S., Ruane, B., & Kavanagh, A. M. (2010). Young children as global citizens. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 11, 84-91.
- Dimitrov, N., & Haque, A. (2016). Intercultural Teaching Competence: A Multi-disciplinary Framework for Instructor Reflection. *Intercultural Education: Special Issue on Learning at Intercultural Intersections*, 27 (5), 437-456. doi:<https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1240502>
- Doucet, F., & Adair, J. K. (2013). Addressing race and inequity in the classroom. *YC Young Children*, 68(5), 88-97.
- Duimstra, L. (2003). Teasing and name-calling: Using books to help students cope. *Teacher Librarian*, 31, 8-11.
- Duman, G. (2013). Ayrımcılık Karşıtı Okul Öncesi Eğitim Programı, F. Temel (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar* içinde. Ankara: Vize.
- Dunham, Y., Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2006). From American city to Japanese village: A cross-cultural investigation of implicit race attitudes. *Child Development*, 77(5), 1268-1281.
- Dunham, Y., Chen, E. E., & Banaji, M. R. (2013). Two signatures of implicit intergroup attitudes: Developmental invariance and early enculturation. *Psychological Science*, 24(6), 860-868.
- Durden, T. R., Escalante, E., & Blitch, K. (2015). Start with us! Culturally relevant pedagogy in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 43, 223–232.
- Edge, S., & Newbold, B. (2013). Discrimination and the health of immigrants and refugees: exploring Canada's evidence base and directions for future research in newcomer receiving countries. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 15(1), 141-148.

- Eisenberg, N., Eggum-Wilkens, N. D., and Spinrad, T. L. (2015). "The development of prosocial behavior," in *Oxford Handbook of Prosocial Behavior*, eds D. A. Schroeder and W. G. Graziano, New York, NY: Oxford University, 114–136.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı eğitimi kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Elder, J. (2018). *Anti-racist education through the visual arts: lesson plans for early childhood educators*. Master's Thesis, University of San Francisco, San Francisco.
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., van Berkel, S. R., Hallers-Haalboom, E. T., Mesman, J., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2013). Gender stereotypes in the family context: Mothers, fathers, and siblings. *Sex Roles*, 68, 577-590. <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0265-4>
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., van der Pol, L. D., van Berkel, S. R., Hallers-Haalboom, E. T., Mesman, J., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2014). Boys don't play with dolls: Mothers' and fathers' gender talk during picture book reading. *Parenting*, 14, 141–161. <https://doi.org/10.1080/15295192.2014.972753>
- Epstein, J. L. (1995). School/ family/ community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2006) Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships, *Peabody Journal of Education*, 81:2, 81-120, DOI: 10.1207/S15327930pje8102_5
- Eratay, E. & Pınar, E. S. (2006). Genel Eğitim Sınıflarındaki Zihin Engelli Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkilerinin İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 2(13), 24-47 . DOI: 10.11616/AbantSbe.171
- Erdoğan, F. K. & Baş, S. (2018). Özel Gereksinimli Birey Farkındalığının 4-6 yaş Çocuklarına Kazandırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 101-114. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ydrama/issue/37569/868823> adresinden alınmıştır.
- Erdoğan, M., & Vatandaş, C. (2020). Bireysel ve toplumsal dışlanma pratiği: Ön yargı ve ayrımcılık. *Journal of Human and Social Sciences*, 3(1), 474-485.

- Eren, S. & Erkan, N. S. (2016). A Study on the Effect's of the Stroyline Based on the Education Five Years Old Children's to Gaining Respect for Diversities . *Hacettepe Journal of Educational Research*, 2(2), <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huner/issue/36362/411247> adresinden alınmıştır.
- Eren, S. (2015). *Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Escayg, K. (2018) The missing links: Enhancing anti-bias education with anti-racist education. *Journal of Curriculum, Teaching, Learning and Leadership in Education*, 3(1), 15-20.
- Escayg, K. (2019). Who's got the Power?": A critical examination of the Anti-Bias Curriculum. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13(6), 1-18.
- Escayg, K.-A., Berman, R., & Royer, N. (2017). Canadian children and race: Toward an antiracism analysis. *Journal of Childhood Studies*, 42(2), 10-21. doi: <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i2.17838>
- Farago, F. & Swadener, B. B. (2016). Race and gender in United States early childhood settings: Researcher reflections. In R. R. Scarlet (Ed.), *The Anti-Bias Approach in early childhood* (3rd ed.) (pp. 333-341). Sydney, AU: MultiVerse.
- Farago, F. (2016). *Early childhood educators' beliefs, attitudes, and classroom practices regarding race and gender*. Doctoral Dissertation. Arizona State University, Tempe AZ.
- Farago, F. (2017). *Anti-bias classrooms: A case study of two teachers*. https://scholarworks.sfasu.edu/humansci_facultypubs/1 sayfasından erişilmiştir.
- Farago, F., Sanders, K. & Gaias, L. (2015). Addressing race and racism in early childhood: Challenges and opportunities. In J. Sutterby (Ed.), *Discussions on sensitive issues*. In J. Sutterby (Series Ed.), *Advances in early education and day care*, 19, 29-66. Bingley, UK: Emerlad.
- Farago, F., Davidson, K. L., & Byrd, C. M. (2019). Ethnic-racial socialization in early childhood: The implications of color-consciousness and colorblindness for prejudice development. In H. E. Fitzgerald, D. J. Johnson, D. B. Qin, F. A. Villarruel, & J. Norder (Eds.), *Handbook of children and prejudice: Integrating research, practice,*

and policy (pp. 131–145). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-12228-7_7

- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378.
- Ford, D. (2014). Why education must be multicultural: Addressing a few misperceptions with counterarguments. *Gifted Child Today*. 37. 59-62.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (1990). *How To Design and Evaluate Research in Education*, Hightstown NJ: McGraw Hill.
- Fraser, J. W. (2016). *Between church and state: religion and public education in a multicultural America*. New York: St. Martin's.
- Freire, P. (2013). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattaoğlu & E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı.
- Fridel, S. R., & Owen-Anderson, A., Johnson, L. L., Bradley S. J., & Zucker, K. J. (2006). The playmate and play style preferences structured interview: a comparison of children with gender identity disorder and controls. *Archives of Sexual Behaviors*, 35(6), 729-737.
- Friendly, M. (2007). How ECEC programmes contribute to social inclusion in diverse societies. *Early Childhood Matters*, 108, 11-14.
- Findlay, L.C., Girardi, A., Coplan, R.J. (2006). Links between empathy, social behavior and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research*, 21, 347-359.
- Gaias, L. M. (2015). *Integrating Anti-Bias Education into the Measurement of Early Childhood Education Quality*, Master Thesis, Arizona State University.
- Gaias, L. M., Gal-Szabo, D. E., Shivers, E. V., & Kiche, S. (2021). From *laissez-faire* to *anti-discrimination*: How are race/ethnicity, culture, and bias integrated into multiple domains of practice in early childhood education? *Journal of Research in Childhood Education*, 36(2), 272-295.
- Garcia, E. 2003. "Respecting children's home languages and cultures". In *A world of difference: Readings in teaching young children in a diverse society*, Edited by: Copple, Washington, DC: NAEYC.

- Gardner, H. (2007). *Geleceği inşa edecek beş zihin* (Çev.: F. Şar ve A. H. Gül). İstanbul: Optimist.
- Gartell, D. (2012). *Education for a civil society: How guidance teaches young children democratic life skills*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Geangu, E. (2015). "Empathy during early childhood across cultures, development of," in *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, ed. J. D. Wright Oxford: Elsevier, 549–553.
- Garlen, J. C. (2019). Interrogating innocence: "Childhood" as exclusionary social practice. *Childhood*, 26(1), 54-67. <https://doi.org/10.1177/0907568218811484>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gay, G. (2004). Curriculum theory and multicultural education. In J. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Giroux, H. A. (2004). Critical pedagogy and postmodern/modern divide: Towards pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 31-47.
- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die interkulturelle paedagogik*. Opladen&Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske&Budrich.
- Gonzalez-Mena, J. (2007). *Diversity in early care and education: Honoring differences* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gonzalez-Mena, J. (2019). *Foundations of Early Childhood Education: Teaching Children in a Diverse Society*, Seventh Edition, McGraw Hill.
- Gonzalez, A. M., Steele, J. R., Chan, E. F., Lim, S. A., & Baron, A. S. (2021). Developmental differences in the malleability of implicit racial bias following exposure to counterstereotypical exemplars. *Developmental Psychology*, 57(1), 102-113. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0001128>

- González, H. (2017). *Introducing educational intervention about empathy and intercultural bias*. <https://www.intechopen.com/chapters/56121> sayfasından erişilmiştir.
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Goodman, K., & Hooks, L. (2016). Encouraging family involvement through culturally relevant pedagogy. *SRATE Journal*, 25(2), 33-41.
- Gormley, W. T., Phillips, D. A., & Gayer, T. (2008). Preschool programs can boost school readiness. *Science*, 320, 1723–1724.
- Gorski, P. (2006). Complicity with conservatism: the do-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2), 163-177.
- Göregenli M. (2012). Temel Kavramlar: Öyargı, Kalıpyargı ve Ayrımcılık. In: *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. Eds. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi.
- Gramelt, K. (2010). *Zu Konzept und Praxis einer Padagogik für den Umgang mit (Kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden : GWV Fachverlage GmbH.
- Green, J. W. (1998). *Cultural awareness in the human services: a multi-ethnic approach*. Toronto: Allyn & Bacon.
- Gregory, R. J., Canning, S. S., Lee, T. W., & Wise, J. C. (2004). Cognitive bibliotherapy for depression: A meta-analysis. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(3), 275–280.
- Gunn, A. C. (2003). A philosophical anchor for creating inclusive communities in early childhood education: anti-bias philosophy and Te Whāriki: Early childhood curriculum. *Waikato Journal of Education*, 9, 129-141.
- Güven, E. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hajisoteriou, C. (2013). Duty calls for interculturalism: How do teachers perceive the reform of intercultural education in Cyprus? *Teacher Development*, 17(1), 107-126. doi:10.1080/13664530.2012.753936

- Hall, N. S. (1999). *Creative resources for the anti-bias classroom*. United States of America: Delmar Publishers.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385-419. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.006>
- Harvey, J. (2017). *Are we raising racists?* <https://www.nytimes.com/2017/03/14/opinion/are-we-raising-racists.html> sayfasından erişilmiştir.
- Haynes, J., & Murriss, K. (2011). The provocation of an epistemological shift in teacher education through philosophy with children. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 285-303.
- Helman, C. G. (1990). *Culture, health and illness*, 2.nd Edition, Cambridge University.
- Hill, I. (2007). Multicultural And International Education: Never The Twain Shall Meet?. *International Review of Education*. 53. 245-264. 10.1007/s11159-007-9048-x.
- Hoffman, M. (2008). "Empathy and prosocial behaviour," in *Handbook of Emotion*, eds M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, and L. Feldman Barrett, New York, NY: Guilford, 440–455.
- Hohensee, J. B., & Derman-Sparks, L. (1992). Implementing an Anti-Bias Curriculum in Early Childhood Classrooms. *ERIC Digest*
- Hollan, D. (2012). Emerging issues in the cross-cultural study of empathy. *Emotion. Review*, 4, 70–78. doi: 10.1177/1754073911421376
- Holub, S. C., Tan, C. C., & Patel, S. L. (2011). Factors associated with mothers' obesity stigma and young children's weight stereotypes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 118–126. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.006>
- Hong, Y. (2017). *Facing diversity in early childhood education: Teachers' perceptions, beliefs, and teaching practices of anti-bias education in Korea*. Master's Thesis. Missouri State University, Springfield.
- Howard, T. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory into Practice*, 42, 195-202.

- Howes, C. (2010). *Culture and child development in early childhood programs: Practices for quality education and care*. Teachers College.
- Hughes, C. (2016). *Understanding prejudice and education: The challenge for future generations*. Oxford: Routledge.
- Hughes, J. M., Bigler, R. S., & Levy, S. R. (2007). Consequences of learning about historical racism among European American and African American children. *Child Development*, 78, 1689-1705. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01096.x>
- Hughes, P., & MacNaughton, G. (2007). Teaching respect for cultural diversity in Australian early childhood programs: A challenge for professional learning. *Journal of Early Childhood Research*, 5(2), 189-204.
- Husband, T. (2012). "I don't see color": Challenging assumptions about discussing race with young children. *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 365-371.
- Husband, T. (2019). Using multicultural picture books to promote racial justice in urban early childhood literacy classrooms. *Urban Education*, 54(8), 1058-1084. <https://doi.org/10.1177/0042085918805145>
- Hyland, N. E. (2010). *Social justice in early childhood classrooms what the research tells us*. YC Young Children, 65(1), 82.
- Iruka, I. U., Curenton, S. M., Durden, T. R., & Escayg, K. A. (2020). *Don't look away: Embracing anti-bias classrooms*. Gryphon House.
- Irvine, J. (2003). Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye. [http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=018646/\(100\)](http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=018646/(100)).
- Jadva, V., Hines, M., & Golombok S. (2010). Infants' preferences for toys, colors, and shapes: sex differences and similarities. *Archives of Sex Behaviors*, 39(6), 1261-1273.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, N. N. (2021). Effectively Managing Bias in Teacher Preparation. *Research Anthology on Instilling Social Justice in the Classroom*.

- Jones-Goods, K. M., & Grant, M. C. (2016). A phenomenological study of cultural responsiveness in special education. *Journal of Research Initiatives*, 2(1), 1-17.
- Jugert, P., Eckstein, K., Beelmann, A., & Noack, P. (2016). Parents' influence on the development of their children's ethnic intergroup attitudes: A longitudinal analysis from middle childhood to early adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 13, 213-230. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1084923>
- Kanatlı-Öztürk, F. (2018). *Çokkültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karabekmez, S., Yıldırım, G., Akamca, G. Ö. , Ellez, A. M., & Üner Bulut, A. N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının mesleklere yönelik toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 2(1), 51-70 .
- Karakaya, İ. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Karupiah, N., & Berthelsen, D. (2011). Multicultural education: The understandings of preschool teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 38-42.
- Karatekin, K., Akcaoglu, M. Ö., & Taban, M. H. (2019). A comparative study on multicultural attitude of university students: Austria, Hungary and Turkey sample. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(4), 36-55. [doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2238](http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2238)
- Katz, P., & Kofkin, J. (1997). Race, gender, and young children. In S. Luthar & J. Burack (Eds.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder*, 51-74. New York, NY: Cambridge University.
- Kavanagh, A. M. (2013). *Emerging models of intercultural education in Irish primary schools: A critical case study analysis*, Doctoral Dissertation, Dublin City University, Dublin.
- Kawakami, K., Dovidio, J. F., & van Kamp, S. (2007). The impact of counter stereotypic training and related correction processes on the application of stereotypes, *Group Processes & Intergroup Relations*, 10(2), 139-156. <https://doi.org/10.1177/1368430207074725>

- Kearsely, G. (2007). *Theory into practice database: Social learning theory*.
<http://tip.psychology.org/index.html> sayfasından erişilmiştir.
- KEDV. (2006). *Erken çocuklukta farklılıklara saygı eğitimi el kitabı*. İstanbul: Derin.
- Kemple, K., Lee, R., & Harris, M. (2015). Young children's curiosity about physical differences associated with race: Shared reading to encourage conversation. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 97-105. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0683-0>
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, J. L., Robinson, S. & Rhee, H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion* 8: 737-752.
- Krikorian, C. A. (2016). *Inclusive classroom environments: Creating space for gender non-conforming, diverse family structures*. Master Thesis, The University Of British Columbia, Canada.
- Kidd, J. K., Sánchez, S. Y., & Thorp, E. K. (2008). Defining moments: Developing culturally responsive dispositions and teaching practices in early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 316–329. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.003>
- Kiel, E., Syring, M., & Weiss, S. (2017). How can intercultural school development succeed? The perspective of teachers and teacher educators. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(2), 243-261. doi:<https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1252421>
- Killen, M., Crystal, D. S., & Ruck, M. (2007). The social developmental benefits of intergroup contact among children and adolescents. In E. Frankenberg, & G. Orfield (Eds.), *Lessons in integration: Realizing the promise of racial diversity in american schools*, Virginia: University of Virginia.
- Kim, B. H. (2010). *A study of preschool teachers' perception on anti-bias education and current implementation state*. Master's Thesis, Inje University, Gangwon, South Korea.
- Kim, H., & Connelly, J. (2019). Preservice teachers' multicultural attitudes, intercultural sensitivity, and their multicultural teaching efficacy. *Educational Research Quarterly*, 42(4), 3-20.

- Kimura, A. M., Antón-Oldenburg, M., & Pinderhughes, E. E. (2022). Developing and teaching an anti-bias curriculum in a public elementary school: leadership, K-1 teachers', and young children's experiences. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(2), 183-202.
- Kinzler, K. D., Shutts, K., Dejesus, J., & Spelke, E. S. (2009). Accent trumps race in guiding children's social preferences. *Social cognition*, 27(4), 623–634. <https://doi.org/10.1521/soco.2009.27.4.623>
- Kissinger, K. (2017). *Anti-bias education in the early childhood classroom: Hand in hand, step by step*. New York: Rotledge.
- Kok, X. W., & Yang, W. (2021). 'Quilting'a play-based anti-bias curriculum for very young children: the Mosaic Approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-25.
- Kolb, K. & Weede, S. (2001). Teaching prosocial skills to young children to increase emotionally intelligent behavior. <https://eric.ed.gov/?id=ED456916> adresinden erişilmiştir.
- Kolh, H. (2002). The fire this time: A review of taking it personally. *Social Justice*, 29, 198-204.
- Korkmaz, A. (2020). *Sürdürülebilirlik için drama eğitim programının 48-60 aylık çocukların zihin kuramı ve empatik becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kostelnik, M. J., Onaga, E., Rohde, B., & Whiren, A. (2002). *Children with special needs: Lessons for early childhood professionals*. New York: Teachers College.
- Köksal-Akyol A., & Aslan D. (2014). The development of Empathy Scale For Children (ESC). In Yasar, M., Ozgun O. & Galbraith J. (Eds), *Contemporary Perspectives and Research on Early Childhood Education*, 113-123. Newcastle: Cambridge Scholar.
- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle bildung. Eine einföhrung*. Münster & New York & München & Berlin: Waxmann.
- Khushboo, N. & Samy, K. (2020). A Study of Multiculturism in Selected Works of Jhumpa Lahiri and Bhartia Mukheerjee, *International Journal of Arts, Humanities and Management*, 6 (4), 27-34. 10.13140/RG.2.2.17331.96808.

- Modood, T. (2007) *Multiculturalism: A Civic Idea*. Oxford: Polity.
- Kuh, L. P., Leekeenan, D., Given, H., & Beneke, M. (2016). Moving beyond anti-bias activities: Supporting the development of anti-bias practices. *YC Young Children*, 71, 58-65.
- Kurdi, B., & Banaji, M. R. (2017). Repeated evaluative pairings and evaluative statements: How effectively do they shift implicit attitudes? *Journal of Experimental Psychology: General*, 146(2), 194-213. <https://doi.org/10.1037/xge0000239>
- Kurşun, Ö. (2006). *İş hukukunda eşit davranma ilkesi ve cinsiyet temelli ayrımcılık*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kustatscher, M. (2017). Young children's social class identities in everyday life at primary school: The importance of naming and challenging complex inequalities. *Childhood*, 24(3), 381-395. <https://doi.org/10.1177/0907568216684540>
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of african american children*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
- Lai, C. K., Marini, M., Lehr, S. A., Cerruti, C., Shin, J. E. L., Joy-Gaba, J. A., . . . Nosek, B. A. (2014). Reducing implicit racial preferences: I. A comparative investigation of 17 interventions. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143, 1765–1785.
- Lalvani, P., & Bacon, J. K. (2019). Rethinking “We are all special”: Anti-ableism curricula in early childhood classrooms. *Young Exceptional Children*, 22(2), 87-100.
- Lamb, L. M., Bigler, R. S., Liben, L. S. & Green, V. A. (2009). Teaching children to confront peers' sexist remarks: Implications for theories of gender development and educational practice. *Sex Roles*, 61(5-6), 361-382.
- Lane, J. (2008). *Young children and racial justice: Taking action for racial equality in the early years - understanding the past, thinking about the present, planning for the future*. London, U.K.: National Children's Bureau.
- Lane, J. (2017). Identifying the possible in an impossibly bleak world. *Race Equality Teaching*, 34(2), 54-57.

- Leaper, C., Farkas, T., & Brown, C. S. (2012). Adolescent girls' experiences and gender-related beliefs in relation to their motivation in math/science and English. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 268-282.
- Lee, G. L., & Johnson, W. (2000). The need for interracial storybooks in effective multicultural classrooms. *Multicultural Education*, 8(2), 27-29.
- Lee, R., Ramsey, P., & Sweeney, B. (2008). Engaging young children in activities and conversations about race and social class. *Young Children*, 63(6), 68-76.
- LeeKeenan, D., & Nimmo, J. (2016). Anti-bias Education in Challenging Times. *Exchange*, 232, 66-69.
- LeeKeenan, D., & Allen, B. (2017). It Can Be Done! Strategies for Embedding Anti-bias Education into Daily Programming, *Exchange*, 52-56.
- Levy, A. (1996). Children's understanding and attitudes about people from other countries. Bildiri, The Association for Childhood Education International Conference' de sunulmuştur (Minneapolis, s.1-23 (Eric reproduction No: 400083).
- Levy, B. (2000). Handwriting as a reflection of aging self-stereotypes. *Journal of Geriatric Psychiatry*, 33, 81-94.
- Lin, M. Y. (2008). *Beliefs and Practices of Anti-Bias Curriculum in Early Childhood Settings*, Doctoral Disertation, Florida State University, Department of Teacher Education. Florida.
- Lin, M. Y., Lake, V.E., & Rice, D.C. (2008). Teaching anti-bias curriculum in teacher education programs: What and how. *Teacher Education Quarterly*, 35, 187-200.
- Lindsey, A., King, E., Hebl, M. & Levine, N. (2014). The Impact of Method, Motivation, and Empathy on Diversity Training Effectiveness. *Journal of Business and Psychology*. 30. 10.1007/s10869-014-9384-3.
- Lonigro, A., Laghi, F., Baiocco, R. & Baumgartner, E. (2014). Mind reading skills and empathy: evidence for nice and nasty tom behaviours in school-aged children. *J. Child Fam. Stud.* 23, 581-590. doi: 10.1007/s10826-013-9722-5
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45(4), 513-520. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.4.513>

- MacNaughton, G., & Davis, K. (2001). Beyond 'othering': Rethinking approaches to teaching young Anglo-Australian children about indigenous Australians. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2, 83 - 93.
- Mac Naughton, G., Davis, K. & Smith, K. (2010). Working and reworking children's performance of 'whiteness' in early childhood education. In M. O'Loughlin & R. T. Johnson (Eds.), *Imagining children otherwise: Theoretical and critical perspectives on childhood subjectivity*, 135–155. New York, NY: Peter Lang.
- MacNevin, M., & Berman, R. (2017). The black baby doll doesn't fit the disconnect between early childhood diversity policy, early childhood educator practice, and children's play. *Early Child Development and Care*, 187(5/6), 827-839.
- Malaguzzi, L. (1993). History, ideas, and basic philosophy. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education* (pp. 41-89). Norwood, NJ: Ablex.
- Marcelo, A. K., & Yates, T. M. (2019). Young children's ethnic-racial identity moderates the impact of early discrimination experiences on child behavior problems. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 25(2), 253-265. <https://doi.org/10.1037/cdp0000220>
- Marshall, G., (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Marshall, H. (2001). Cultural influences on the development of self-concept: Updating our thinking, *Young Children*, 56(9), 19-25.
- Marshall, L. (2015). Art as peace building. *Art Education Journal*, 67(3), 37-43.
- Martin, C. L., & Dinella, L. M. (2012). Congruence between gender stereotypes and activity preference in self-identified tomboys and non-tomboys. *Archives of Sexual Behavior*, 41(3), 599-610. <https://doi.org/10.1007/s10508-011-9786-5>
- Martin, C. L., Fabes, R. A., Evan, M. S., & Wyman, H. (1999). Social cognition on the playground: Children's beliefs about playing with girls versus boys and their relations to sex segregated play. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16, 751-771.
- MEB, (2013). *36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB.
- McAllister, G., & Irvine, J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70, 3-24.

- McDonald, N., M., & Messinger, D., S. (2011). *The Development of Empathy: How, When and Why*. USA: University of Miami Department of Psychology, Ponce de Leon Dr. Coral Gables, FL 33146.
- McGarty, C., Yzerbyt, V. Y., & Spears, R. (2002). Social, cultural and cognitive factors in stereotype formation. In *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups*. Cambridge: Cambridge University.
- McIntyre, E., Kyle, D., & Moore, G. (2001). Linking home and school through family visits. *Language Arts*, 78, 264-272.
- McKown, C. (2004). Age and ethnic variation in children's thinking about the nature of racism. *Applied Developmental Psychology*, 25, 597-617.
- McLaren, P. (2011). *Eleştirel pedagojiye giriş*. (M.Y. Eryaman & H. Arslan, Çev.). Ankara: Anı.
- McLeod, D. B. (1989). Beliefs, Attitudes, and Emotions: New Views of Affect in Mathematics Education, *Affect and Mathematical Problem Solving*, 245–258, New York: Springer.
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2003). The development and consequences of stereotype consciousness in middle childhood. *Child Development*, 74(2), 498–515. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402012>
- McWayne, C., Campos, R., & Owsianik, M. (2008). A multidimensional, multilevel examination of mother and father involvement among culturally diverse head start families. *Journal of School Psychology*, 46(5), 551-573.
- 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.
- Mendoza, J., & Reese, D. (2001). Examining multicultural picture books for the early childhood classroom: Possibilities and pitfalls. *Early Childhood Research and Practice*, 3(2), 1-31.
- Milner, H. R. (2005). Stability and change in US prospective teachers' beliefs and decisions about diversity and learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 21, 767-786.

- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., and Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52, 1744–1762. doi: 10.1037/dev0000159
- Moss, P. (2012). Principle 6. Diversity and choice: Conditions for democracy. A Children in Europe Policy paper. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Archiv/children_in_europe.en.pdf adresinden erişilmiştir.
- Murray, J. (2012). Learning to live together: an exploration and analysis of managing cultural diversity in centre-based early childhood development programmes. *Intercultural Education*, 23(2), 89-103.
- Nash, S. (2020). *Lead with empathy, teach with anti-bias*. <https://www.adl.org/blog/lead-with-empathy-teach-with-anti-bias> sayfasından erişilmiştir.
- NCSS (National Council for the Social Studies) (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment*. Atlanta: NCSS.
- Neto, F., da Conceição Pinto, M., & Mullet, E. (2016). Can music reduce anti-dark-skin prejudice? A test of a cross-cultural musical education programme. *Psychology of Music*, 44(3), 388–398. <https://doi.org/10.1177/0305735614568882>
- Nesdale, D., & Flessner, D. (2001). Social identity and the development of children's group attitudes. *Child Development*, 72(2), 506-517. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00293>
- Nesdale, D., Maass, A., Kiesner, J., Durkin, K., Griffiths, J., & Ekberg, A. (2007). Effects of peer group rejection, group membership, and group norms, on children's outgroup prejudice. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 526–535. <https://doi.org/10.1177/0165025407081479>
- Newheiser, A. K., Dunham, Y., Merrill, A., Hoosain, L., & Olson, K. R. (2014). Preference for high status predicts implicit outgroup bias among children from low-status groups. *Developmental Psychology*, 50(4), 1081–1090. <https://doi.org/10.1037/a0035054>
- Newheiser, A., & Olson, K. R. (2012). White and black american children's implicit intergroup bias. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 264-270.
- Ng, C. S. M., Chai, W., Chan, S. P., & Chung, K.K.H. (2021). Hong Kong preschool teachers' utilization of culturally responsive teaching to teach Chinese to ethnic

- minority students: A qualitative exploration. *Asia Pasific Journal of Education*, 1-20.
- Nganga, L. (2015). Culturally responsive and anti-biased teaching benefits early childhood pre-service teachers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 4(2), 1-16.
- Nguyen, A. (2022). “Children have the fairest things to say”: Young children’s engagement with anti-bias picture books. *Early Childhood Education Journal*, 50(5), 743-759.
- Nicholson, J. I., Pearson, Q. M., & Quinn, M. (2003). Helping children cope with fears: Using children’s literature in classroom guidance. *Professional School Counseling*, 7, 15–19.
- Niemonen, J. (2007). Antiracist Education in Theory and Practice: A Critical Assessment. *American Sociologist*, 38(2), 159-177.
- Nieto, S., & Bode, P. (2013). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education* (Sixth Edition). White Plains, NY: Longman.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003004>
- Nieto, S. (2004). Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education. 10.2307/2295263.
- Nieto, S. (2017). Re-imagining multicultural education: New visions, new possibilities, *Multicultural Education Review*, 9,1-10.
- Nimmo, J., Abo-Zena, M. M., & LeeKeenan, D. (2019). Finding a place for the religious and spiritual lives of young children and their families an anti-bias approach. *NAEYC, Young Children*, 74(5), 37-44.
- Noel, J. (2003). Creating artwork in response to issues of social justice: A Critical multicultural pedagogy. *Multicultural Education*, 10(4), 15-18.
- Nohl, A. M. (2009). *Kültürlerarası pedagoji*. (R. N. Somel, Çev.) İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Odom, S., Bryant, D., & Maxwell, K. (2012). Strengthening the early childhood care and education workforce would benefit young children. *Social Policy Report Brief*, 26(1).

http://www.srcd.org/sites/default/files/documents/2012_1_sprbrief_rhodes.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Okken, G. J., Jansen, E. P. W. A., Hofman, W. H. A., & Coelen, R. J. (2022) The relationship between intercultural teaching competence and school and classroom level characteristics. *Intercultural Education*, (33)2,193-210.
- Olsen-Edwards, J. (2017). How to Get Started with Anti-bias Education in Your Classroom and Program, *Exchange*, 78-82
- Olson, K. R., Dweck, C. S., Spelke, E. S., & Banaji, M. R. (2011). Children's responses to group-based inequalities: Perpetuation and rectification. *Social Cognition*, 29, 270-287. <https://doi.org/10.1521/soco.2011.29.3.270>
- Olson, K. R., Shutts, K., Kinzler, K. D., & Weisman, K. G. (2012). Children associate racial groups with wealth: Evidence from South Africa. *Child Development*, 83(6), 1884-1899.
- Ornaghi, V., Conte, E., & Grazzani, I. (2020). Empathy in toddlers: The role of emotion regulation, language ability, and maternal emotion socialization style. *Frontiers in Psychology*. 11, 1-11.
- Ouimet, A. (2011). *Culturally Relevant Literature How to Identify and Use Culturally Relevant Literature*. Masters Thesis. Ralph C. Wilson, Jr. School of Education St. John Fisher College.
- Özdemir, E. (2006). *Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargıların incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pacini-Ketchabaw, V., & Taylor, A. (Eds.). (2015). *Unsettling the colonial places and spaces of early childhood education*. New York, NY: Routledge.
- Pahlke, E., Bigler, R. S., & Martin, C. L. (2014). Can fostering children's ability to challenge sexism improve critical analysis, internalization, and enactment of inclusive, egalitarian peer relationships? *Journal of Social Issues*, 70(1), 115-133.
- Paluck, E. L., & Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: what works? A review and assessment of research and practice. *Annual review of psychology*, 60, 339–367. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163607>

- Pang, V. O., Alvarado, J. L., Preciado, J. R., & Schleicher, A. R. (2021). Culturally relevant education: Think local within a holistic orientation. *Multicultural Perspectives*, 23(1), 3-16.
- Park, C. (2011). Young children making sense of racial and ethnic differences: A sociocultural approach. *American Educational Research Journal*, 48(2), 387-420. <https://doi.org/10.3102/0002831210382889>
- Patterson, M. M., & Bigler, R. S. (2006). Preschool children's attention to environmental messages about groups: Social categorization and the origins of intergroup bias. *Child Development*, 77(4), 847-860. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00906.x>
- Patton, M. Q. (2004). *Qualitative research and evaluation and methods* (4rd ed.). Beverly Hills, CA: Sage.
- Pauker, K., Ambady, N., & Apfelbaum, E. P. (2010). Race salience and essentialist thinking in racial stereotype development. *Child Development*, 81, 1799-1813.
- Pekdoğan, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 90-102.
- Pektaş, D. (2022). *Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programının Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyi ve Benlik Algısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Ankara.
- Penny, H., & Haddock, G. (2007). Anti-fat prejudice among children: The “mere proximity” effect in 5–10 year olds, *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 678–683.
- Perkins, D., M., & Mebert, C., J. (2005). *Efficacy of multicultural education for preschool children: A domain-specific approach*, University of New Hampshire. doi:10.1177/0022022105275964
- Phoon, H. S., Abdullah, M .N., & Abdullah, A. C. (2013). Unveiling malaysian preschool teachers perceptions and attitudes in multicultural early childhood education. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22, 427-438.
- Plaut, V. C., Thomas, K. M., Hurd, K., & Romano, C. A. (2018). Do color blindness and multiculturalism remedy or foster discrimination and racism? *Current Directions in Psychological Science*, 27(3), 200-206. <https://doi.org/10.1177/0963721418766068>

- Prelow, H. M, Danoff-Burg, S., Swenson, R. R, & Pulgiano, D. (2004). The impact of ecological risk and perceived discrimination on the psychological adjustment of African American and European American youth. *Journal of Community Psychology*, 32(4), 375-389.
- Preston, S. D., & Hofelich, A. J. (2012). The many faces of empathy: parsing empathic phenomena through a proximate, dynamic-systems view of representing the other in the self. *Emot. Rev.* 4, 24–33. doi: 10.1177/1754073911421378
- Priest, N., Paradies, Y., Trenerry, B., Truong, M., Karlsen, S., & Kelly, Y. (2013). A systematic review of studies examining the relationship between reported racism and health and wellbeing for children and young people. *Social Science & Medicine*, 95, 115-127.
- Priest, N., Walton, J., White, F., Kowal, E., Fox, B., & Paradies, Y. (2014). ‘You are not born being racist, are you?’ Discussing racism with primary aged-children. *Race Ethnicity and Education*, 19(4), 808-834.
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Maricchiolo, F., & Carrus, G. (2018). A chip off the old block: Parents’ subtle ethnic prejudice predicts children’s implicit prejudice. *Frontiers in Psychology*, 9, 110, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00110>
- Pitts, J. (2016). Don’t say nothing. *Teaching Tolerance* 54, 46-49. www.tolerance.org/magazine/tt54-fall-2016/feature/dont-say-nothing sayfasından erişilmiştir.
- Polat, S. & Barka, O, T. (2012). Multiculturalism and intercultural education: A comparative study with a sample of swiss and turkish candidate teachers. *World Applied Sciences Journal*. 18. 10.5829/idosi.wasj.2012.18.09.1242.
- Polat, Ö., & Özkabak-Yıldız, T. (2018). 5-6 yaş grubu için geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı’nın çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 389-403.
- Pohan, C. & Adams, C. (2007). Increasing Family Involvement and Cultural Understanding through a University-School Partnership. *Action in Teacher Education*. 29. 10.1080/01626620.2007.10463438.

- Pomerleau, A., Bolduc, D., Malcuit, G., & Cossette, L. (1990). Pink or blue: Environmental gender stereotypes in the first two years of life. *Sex Roles, A Journal of Research*, 22(5-6), 359–367. <https://doi.org/10.1007/BF00288339>
- Poon, O. (2017). *Our schools need to teach a fourth 'r': racial literacy*. <https://rewirenewsgroup.com/2017/03/01/schools-need-teach-fourth-r-racial-literacy/> sayfasından erişilmiştir.
- Puig, V. I., & Recchia, S. L. (2012). Urban advocates for young children with special needs: First-year early childhood teachers enacting social justice. *The New Educator*, 8(3), 258–277. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2012.697018>
- Qian, M. K., Heyman, G. D., Quinn, P. C., Messi, F. A., Fu, G., & Lee, K. (2016). Implicit racial biases in preschool children and adults from Asia and Africa. *Child Development*, 87(1), 285-296. <https://doi.org/10.1111/cdev.12442>
- Qian, M. K., Quinn, P. C., Heyman, G. D., Pascalis, O., Fu, G., & Lee, K. (2017). Perceptual individuation training (but not mere exposure) reduces implicit racial bias in preschool children. *Developmental Psychology*, 53(5), 845-859. <https://doi.org/10.1037/dev0000290>
- Quah, J. S. T. (2000). Government policies and nation-building & searching for Singapore's national values. In J. S. T. Quah (Ed), *In search of Singapore's national values*. Singapore: South East Printing.
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82(6), 1715-1737.
- Ramsey, P. G. (2009). Growing up with contradictions of race and class. In E. L. Essa & M. M. Burnham (Eds.), *Informing our practice: Useful research on young children's development* (pp. 13–21). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Ramsey, P. G. (2018). *Teaching and learning in a diverse world: multicultural education for young children*. New York: Teachers College.
- Rasool, C., Eklund, J., & Hansen, E. M. (2011). Toward a conceptualization of ethnocultural empathy. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 5(1), 1-13.

- Ray, A. (2000). Understanding multicultural and anti-bias education. In C. Howes (Ed.), *Teaching 4- to 8-year olds: Literacy, math, multiculturalism, and classroom community* (pp. 135–156). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ray, A., Bowman, B. & Robbins, J. (2006). *Preparing Early Childhood Teachers to Successfully Educate All Children*, New York: Foundation for Child Development, <https://www.fcd-us.org/preparing-earlychildhood-teachers-to-successfully-educate-all-children/>
- Reyes, G., Radina, R., & Aronson, B. A. (2018). Teaching against the grain as an act of love: Disrupting white eurocentric masculinist frameworks within teacher education. *The Urban Review*, 50(5), 818–835. <https://doi.org/10.1007/s11256-018-0474-9>
- Rhodes, C. M. (2013). *culturally responsive teaching practices of adult education english for speakers of other languages and english for academic purposes teachers*. <https://digitalcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5765&context=etd> sayfasından erişilmiştir.
- Rice, J.K. (2015). *Investing in Equal Opportunity: What Would it Take to Build the Balance Wheel?*. Boulder, CO: National Education Policy Center. <http://nepc.colorado.edu/publication/balance-wheel> sayfasından erişilmiştir.
- Richardson, L., Volberding, J., & Zahl, M. L. (2020). The impact of a university approved diversity course on undergraduate students' multicultural awareness. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 35(1), 28-40. doi:10.1080/1937156X.2020.1720461
- Rizzo, M. T., Green, E. R., Dunham, Y., Bruneau, E., & Rhodes, M. (2022). Beliefs about social norms and racial inequalities predict variation in the early development of racial bias. *Developmental Science*, 25, 1-15. <https://doi.org/10.1111/desc.13170>
- Robbins, N. (2013). *The case for anti-bias preschool and curriculum for teachers, children and families: Thriving and learning in a diverse child-led environment*. New York: Bank Street College of Education.
- Robinson, K.H., & Jones Díaz, C. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice*. London: Open University.

- Robles, J. S., & Kurylo, A. (2017). 'Let's have the men clean up': Interpersonally communicated stereotypes as a resource for resisting gender-role prescribed activities. *Discourse Studies*, 19(6), 673–693. <https://doi.org/10.1177/1461445617727184>
- Roiha, A., & Sommier, M. (2021) Exploring teachers' perceptions and practices of intercultural education in an international school. *Intercultural Education*, 32(4), 446-463.
- Rosenzweig, P. (1998). Managing the new global workforce: Fostering diversity, forging consistency, *European Management Journal*, 16 (6), 644-652.
- Roth-Hanania, R., Davidov, M. & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: early signs of concern for others. *Infant Behavior Development*, 34, 447–458. doi: 10.1016/j.infbeh.2011.04.007
- Rothenberg, P. (2000). Beyond the food court: Goals and strategies for teaching multiculturalism. *Feminist Teacher*, 3(16), 61-73.
- Rousseau, C., & Guzder, J. (2008). School-based prevention programs for refugee children. *Child Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17, 533-549.
- Rutland, A., Killen, M., & Abrams, D. (2010). A new social-cognitive developmental perspective on prejudice: The interplay between morality and group identity. *Perspectives on Psychological Science*, 5(3), 279-291.
- Sacco, A. M., de Paula Couto, M. C. P., Dunham, Y., Santana, J. P., Nunes, L. N., & Koller, S. H. (2019). Race attitudes in cultural context: The view from two Brazilian states. *Developmental Psychology*, 55(6), 1299-1312.
- Sagmoen-Siqueira, S. N. (2015). *Documentation within the Anti-Bias Approach: A case study exploring family and practitioners' perceptions and experiences*. Master's Thesis, Technological University, Dublin.
- Salazar M. C. (2013). A humanizing pedagogy: Reinventing the principles and practice of education as a journey toward liberation. *Review of Research in Education*, 37(1), 121-148.
- Salend, S. J., & Moe, L. (1983). Modifying nonhandicapped student's attitudes toward their handicapped peers through children's literature. *Journal for Special Educators*, 19, 22-28.

- Saliquist, J., N. Eisenberg, T. L. Spinrad, N. D. Eggum, & Gaertner, B. M. (2009). Assessment of preschoolers' positive empathy: Concurrent and longitudinal relations with positive emotion, social competence, and sympathy. *The Journal of Positive Psychology* 4, 223-233.
- Sanders, K. E., Deihl, A., & Kyler, A. (2007). DAP in the 'hood: Perceptions of child care practices by African American child care directors caring for children of color. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 394–406. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.002>
- Sanders, K. & Downer, J. (2012). Predicting acceptance of diversity in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*. 27. 503–511. [10.1016/j.ecresq.2011.12.001](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.001).
- Sanchez, W. (1995). Working with Diverse Learners and School Staff in a Multicultural Society, Eric Digest, ED 390019.
- Savell, S. M., Womack, S. R., Wilson, M. N., Shaw, D. S., & Dishion, T. J. (2019). Considering the role of early discrimination experiences and the parent-child relationship in the development of disruptive behaviors in adolescence. *Infant Mental Health Journal*, 40(1), 98-112. <https://doi.org/10.1002/imhj.21752>
- Scharf, A. (2018). *Critical practices for anti-bias education*. Alabama: Teaching Tolerance.
- Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 4(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7>
- Schoorman, D. (2011). Reconceptualizing Teacher Education as a Social Justice Undertaking: Underscoring the Urgency for Critical Multiculturalism in Early Childhood Education, *Childhood Education*, 87:5, 341-344, DOI: 10.1080/00094056.2011.10523210
- Schrodt, K., Fain, J. G., & Hasty, M. (2015). Exploring culturally relevant texts with kindergartners and their families. *The Reading Teacher*, 68(8), 589-598.

- Seeberg, V., & Minick, T. (2012). Enhancing cross-cultural competence in multicultural teacher education: transformation in global learning. *International Journal of Multicultural Education*, 14(3), 1-22. <https://doi.org/10.18251/ijme.v14i3.569>
- Setoh, P., Lee, K.J. J., Zhang, L., Qian, M. K., Quinn, P. C., Heyman, G. D., & Lee, K. (2017). Racial categorization predicts implicit racial bias in preschool children. *Child Development*, 90(1), 162–179. <https://doi.org/10.1111/cdev.12851>
- Schoorman, D., & Bogotch, I. (2010). What is a critical multicultural researcher? A self-reflective study of the role of the researcher. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 249–264. <https://doi.org/10.1177/1746197910382257>
- Shaukat, S., & Iqbal, H. (2012). Teacher self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies and classroom management. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 10, 82-86.
- Shivers, E. M., & Sanders, K. E. (2011). Measuring culturally responsive early care and education. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, & T. Halle (Eds.), *Quality measurement in early childhood settings* (pp. 191–225). Paul H. Brookes.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago : University of Chicago.
- Shutts, K., Kenward, B., Falk, H., Ivergan, A., & Fawcett, C. (2017). Early preschool environments and gender: effects of gender pedagogy in Sweden. *Journal of Experimental Child Psychology*, 162, 1-17.
- Skinner, A. L., & Meltzoff, A. N. (2019). Childhood experiences and intergroup biases among children. *Social Issues and Policy Review*, 13(1), 211-240.
- Sleeter, C. E., & McLaren, P. L. (Eds.) (1995). *Multicultural education, critical pedagogy and the politics of difference*. New York: State University.
- Sleeter, C. E. (2011). *The academic and social value of ethnic studies: A research review*. Washington, DC: National Education Association.
- Sleeter, C. E., & Zavala, M. (2020). *Transformative ethnic studies in schools: Curriculum, pedagogy, and research*. *Multicultural education*. New York, NY: Teachers College.

- Smith, C. (2009). *Persona Dolls and anti-bias curriculum practice with young children: A case study of Early Childhood Development teachers*. Unpublished Masters Dissertation, University of Cape Town, South Africa
- Smith, A. B., Gollop, M., Marshall, K., & Nairn, K. (2000). *Advocating for children: International perspectives on children's rights*. Dunedin: University of Otago Press
- Smith, A. (2020). *Empathy in infancy: Factors affecting empathy in pre-school children*. https://esource.dbs.ie/bitstream/handle/10788/4009/hdip_smith_a_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y sayfasından erişilmiştir.
- Smith, K., Campbell, S., & Alexander, K. (2017). Moron, sick, and perverted-Injurious speech: Advocacy for gender equity in early childhood. *International Critical Childhood Policy Studies*, 6(1), 96-105.
- Snider, K.A. (2015). *The relationship between in-service teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs, instructional practices (class), and student outcomes in the urban school setting*. Doctoral Thesis, University of Missouri-Kansas City.
- Strayer J, Roberts W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13, 1- 13.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2003). *Assessing quality in the early years: Early childhood environment rating scale : Extension (ECERS-E), four curricular subscales*. Trentham Books.
- Sierksma, J., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). In-group bias in children's intention to help can be overpowered by inducing empathy. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(1), 45-56.
- Simangan, K. P. (2012). *The effect of implementing culturally relevant and anti-bias activities with young children in a preschool classroom*, Master's Thesis, University of Washington, Washington.
- Simons, R. L., Murry, V., McLoyd, V., Lin, K. H., Cutrona, C., & Conger, R. D. (2002). Discrimination, crime, ethnic identity, and parenting as correlates of depressive symptoms among African American children: A multilevel analysis. *Development and Psychopathology*, 14(2), 371-393.

- Sinclair, S., Dunn, E., & Lowery, B. (2005). The relationship between parental racial attitudes and children's implicit prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41, 283-289. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.06.003>
- Siwatu, K. O., Polydore, C. L., & Starker, T. V. (2009). Prospective elementary school teachers' culturally responsive teaching self-efficacy beliefs. *Multicultural Learning and Teaching*, 4(1), 1-15.
- Sokowler, J. (2014). Schools and the New Jim Crow. In Au, W., *Rethinking multicultural education: teaching for racial and cultural justice*. Milwaukee, Wisconsin: Rethinking Schools.
- Souto-Manning, M., Falk, B., López, D., Barros Cruz, L., Bradt, N., Cardwell, N., McGowan, N., Perez, A., Rabadí-Raol, A., & Rollins, E. (2019). A transdisciplinary approach to equitable teaching in early childhood education. *Review of Research in Education*, 43(1), 249–276. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821122>
- Souto-Manning, M. (2013). *Multicultural teaching in the early childhood classroom: Approaches, strategies and tools, preschool-2nd grade*. New York, NY: Teachers College Press.
- Souto-Manning, M., & Mitchell, C. H. (2010). The role of action research in fostering culturally-responsive practices in a preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 269-277.
- Spencer, T. (2022). Using children's literature to advance antiracist early childhood teaching and learning. *Issues in Teacher Education*, 31(2), 9-31.
- Srinivasan, P. (2014). *Early childhood in postcolonial Australia: Children's contested identities*. Basingstoke, U.K.: Palgrave MacMillan.
- Steele, J. R., George, M., Williams, A., & Tay, E. (2018). A cross-cultural investigation of children's implicit attitudes toward White and Black racial outgroups. *Developmental Science*, 21(6), 1-12. <https://doi.org/10.1111/desc.12673>
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2004). Intergroup relations in multicultural education programs. In J. A. Banks, & et al. (Eds.), *Handbook Of Research On Multicultural Education* (2nd ed., pp. 682-698). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stewart, T. L., Latu, I. M., Kawakami, K., & Myers, A. C. (2009). Consider the situation: Reducing automatic stereotyping through situational attribution training. *Journal of*

Experimental Social Psychology, 46(1), 221-225.
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.09.004>

- Strasser, J. (2000). Beautiful me! Celebrating diversity through literature and art. *Childhood Education*, 77(2), 76–80.
- Sturdivant, T., & Alanís, I. (2019). Teaching through culture: One teacher’s use of culturally relevant practices for African American preschoolers. *Journal for Multicultural Education*, 13, 203-214.
- Sullivan, J., Wilton, L., & Apfelbaum, E. P. (2021). Adults delay conversations about race because they underestimate children’s processing of race. *Journal of Experimental Psychology: General*, 150(2), 395-400.
- Şıvgın, N. (2015). *Cinsiyet rolleri eğitim etkinliklerinin anasınıfına devam eden 60- 72 aylık çocukların toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taba, H.; Brady, E.H. & Robinson, J.T. (1952). *Intergroup education in public schools*. Washington, DC: American Council on Education.
- Takaki, R. (2012). *A Different Mirror for Young People: A History of Multicultural America (For Young People Series)*, Triangle Square.
- Tashakkori, A. & Creswell, J. W. (2007). *The new era of mixed methods*. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 3-7.
- Tatum, B. D. (2017). *Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria? And other conversations about race*. Basic.
- Teaching for Tolerance. (2018). *Art and activism*. <https://www.tolerance.org/classroom-resources/tolerance-lessons/art-and-activism> sayfasından erişilmiştir.
- Teaching Strategies (2022). *Nurturing anti-bias education: closing the empathy gap*. <https://teachingstrategies.com/webinar/nurturing-anti-bias-education-closing-the-empathy-gap/> sayfasından erişilmiştir.
- Telle, N., & Pfister, H. (2016). Positive empathy and prosocial behavior: a neglected link. *Emot. Rev.* 8, 154–163. doi: 10.1177/1754073915586817
- Temel, F. & İmir, M. (2019). Ön yargı karşıtı program, içinde *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar*, İstanbul Üniversitesi açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.

- Temel Eğinli, A. (2012). Kùltùrlerarası yeterliliğın kazanılmasında kùltùrel farklılık eğitiminin önemi. *Öneri Dergisi*, 9(35), 215-227. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruoneri/issue/17898/187793> adresinden alınmıştır.
- Tenenbaum, H. R., & Leaper, C. (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 38(4), 615–630. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.615>
- Thorman, A. E. (2002). *An evaluation of the impact of anti-bias curriculum practices on prejudicial racial attitudes among children attending Head Start*. Doctoral Thesis, Kansas State University, Manhattan, Kansas.
- Tift , L. A. (2017). *Anti-bias work on self-identity in a primary montessori classroom*, Masters of Arts in Education Action Research Papers. 238. <http://sophia.stkate.edu/maed/238>
- Topcubaşı, T. (2015). *Farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Topcubaşı, T., & Polat, S. (2018). Farklılıklara Saygı Eğitim Programının Öğrencilerin Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2/15), 387–417. <https://doi.org/10.23863/KALEM.2019.109>
- UNESCO. (2006). *Unesco guidelines for intercultural education*. Paris: UNESCO.
- Ulutaş, İ. ve Ömeroğlu, E. (2007). Anne Baba Çocuk İletişiminde Duygusal Zekânın Rolü. 4. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi ile 4. Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali Kongresi Risk Altındaki Çocuklar. 22-24 Ekim 2007. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi, 805-810.
- UNICEF, United Nations Committee on the Rights of the Child and the Bernard van Leer Foundation (2005). *A Guide to General Comment 7: Implementing Child Rights in Early Childhood*. United Nations Children's Fund (UNICEF). The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Ünalın-Turan, S. (2019). *Toplumsal cinsiyet tutumları bağlamında aile içi sorumluluk paylaşımı: yükseköğrenim görmüş çalışan dindar kadınlar ve eşleri örneği*, Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Vandenbroeck, M. (2012). Evidence-Based Practice, Professionalism and Respect for Diversity: A Tense Relation. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 6(1), 1-20.
- Van Keulen, A. (Ed.) (2004), *Young Children Aren't Biased, Are They?* 65–75. Amsterdam: SWP.
- Van Ausdale, D., & Feagin, J. R. (1996). Using racial and ethnic concepts: The critical case of very young children. *American Sociological Review*, 61(5), 779–793. <https://doi.org/10.2307/2096453>
- Vatandaş, C. (2002). *Çok kültürlülük*. İstanbul: Değişim.
- Vera, E., Camacho, D., Polanin, M., & Salgado, M. (2016). Education interventions for reducing racism. In A. N. Alvarez, C. T. H. Liang, & H. A. Neville (Eds.), *The cost of racism for people of color: Contextualizing experiences of discrimination* (pp. 295–316). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14852-014>
- Vezzali, L. & Giovannini, D. (2010). Intergroup contact and reduction of explicit and implicit prejudice toward immigrants: A study with Italian businessmen owning small and medium enterprises. *Quality & Quantity*. 45. 213-222. 10.1007/s11135-010-9366-0.
- Villegas, A. & Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53. 20-32. 10.1177/0022487102053001003.
- Viruru, R., & Cannella. G. S. (2001). “Postcolonial Ethnography, Young Children, and Voice.” In *Embracing Identities in Early Childhood Education: Diversity and Possibilities*, edited by S. Grieshaber, and G. S. Cannella, 158–172. New York: Teachers College Press.
- Vittrup, B. (2016). Early childhood teachers’ approaches to multicultural education and perceived barriers to disseminating anti-bias messages. *Multicultural Education*, 23(3-4), 37-41.

- Vittrup, B., & Holden, G. W. (2011). Exploring the impact of educational television and parent–child discussions on children's racial attitudes. *Analyses of Social Issues and Public Policy (ASAP)*, 11(1), 82–104. <https://doi.org/10.1111/j.1530-2415.2010.01223.x>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Wang, Y. W., Davidson, M. M., Yakushko, O. F., Savoy, H. B., Tan, J. A., & Bleier, J. K. (2003). The scale of ethnocultural empathy: Development, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 221-234.
- White, S. C. (2002). Thinking race, thinking development. *Third World Quarterly*, 23(3), 407–419. <http://www.jstor.org/stable/3993533>
- Whitehead, K. A. (2018). Managing the Moral Accountability of Stereotyping. *Journal of Language and Social Psychology*, 37(3), 288–309. <https://doi.org/10.1177/0261927X17723679>
- Williams, A., & Steele, J. R. (2019). Examining children’s implicit racial attitudes using exemplar and category-based measures. *Child Development*, 90(3), 322-338. <https://doi.org/10.1111/cdev.12991>
- Williams, L.R., & Norton, N.E.L. (2008). Thought provoking moments in teaching young children: Reflection on social class, sexuality and spirituality. In C. Genishi & A. Lin Goodwin, *Diversities in early childhood education: Rethinking and doing*, 103-118. New York, NY: Routledge.
- Wilson, D. (2010). What price respect: exploring the notion of respect in a 21st century global learning environment. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(1), 95-106.
- Winkler, E. N. (2009). Children are not colorblind: How young children learn race. *Practical Approaches for Continuing Education*, 3(3), 1-8.
- Winship, M., Standish, H., Trawick-Smith, J., & Perry, C. (2020). Reflections on practice: Providing authentic experiences with families in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41, 1-19. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1736695>

- Wishard, A. G., Shivers, E. M., Howes, C., & Ritchie, S. (2003). Child care program and teacher practices: Associations with quality and children's experiences. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 65–103. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00007-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00007-3)
- Wolpert, E. (2002). Redefining the Norm: Early Childhood Anti-bias Strategies, Beyond Heroes and Holidays: A Practical Guide to K-12 Anti-racist, *Multicultural Education and Staff Development* (Ed: E. Lee, D. Menkart, & M. Okazawa-Rey) in Washington DC: Teaching for Change. http://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_redefiningthenorm_english.pdf adresinden erişilmiştir.
- Wong, C. A., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2003). Ethnic discrimination and ethnic identification: The influence on African-Americans' school and socio-emotional adjustment. *Journal of Personality*, 71(6), 1197–1232.
- World Health Organization, WHO. (2020). Coronavirus disease (COVID-2019) situation reports. Geneva: World Health Organization. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/situation-reports/> adresinden alınmıştır.
- Wright, B. L., Counsell, S. L., & Shelby, L. T. (2015). “We’re many members, but one body:” Fostering a healthy self-identity and agency in african american boys. *Young Children* 70(3), 24-31.
- Wu, X. L. (1999). *The Anti-bias Approach to Early Childhood Education: A Case Study*. Unpublished Master Thesis, University of Regina, Canada.
- Yağan-Güder, S., & Güler-Yıldız, T. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 424-446.
- Yelland, N., Lee, L., O’Rourke, M., & Harrison, C. (2008). *Rethinking Learning in Early Childhood Education*. Milton Keynes: Open University, McGraw-Hill Education.
- Yıldız, H. (2019). *Yaratıcı drama yöntemiyle verilen eğitimin 5-6 yaş çocukların farklılıklara saygı kazanımına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- York, S. (2016). *Roots and Wings: Affirming Culture and Preventing Bias in Early Childhood*, Third Edition, TX: Redleaf.

- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91.
- Yüksek Usta, S. (2019). *Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının çocukların duygusal zekâ ve farklılıklara saygı düzeylerine etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zaldana, C. J. (2010). *Multicultural education: What is it and does it have benefits?* <https://core.ac.uk/download/pdf/148353221.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Zahn-Waxler, C., & Van Hulle, C. (2012). "Empathy, guilt, and depression: when caring for others becomes costly to children," in *Pathological Altruism*, eds B. Oakley, A. Knafo, G. Madhavan, and D. S. Wilson, Oxford: Oxford University, 321–344.
- Zhou, Q., N. Eisenberg, S. H. Losoya, R. A. Fabes, M. Reiser, I. K. Guthrie, B. C. Murphy, A. J. Cumberland, & Shepard., S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development* 73, 893-915.

EKLER



EK-1. Etik İzin

Karar Tarih ve Sayısı: 12.03.2020-E.39113	
	
T.C. GAZİ ÜNİVERSİTESİ	
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu	
	
Sayı :	91610558-302.08.01-
Konu :	Bilimsel ve Eğitim Amaçlı
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE	
İlgi :	a) 07.08.2019 tarihli ve E.98009 sayılı yazı. b) 24.10.2019 tarihli ve E.133037 sayılı yazı.. c) 13.01.2020 tarihli ve E.5487 sayılı yazı. ç) 27.02.2020 tarihli ve E.31316 sayılı yazı. d) 03.03.2020 tarihli ve E.33090 sayılı yazı.
İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Zeynep Nur AYDIN KILIÇ'ın, Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN' in danışmanlığında yürüttüğü "Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının (AYKEP) Çocukların Farklılıklara Saygı Tutumları ve Empati Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 03.03.2020 tarih ve 03 sayılı toplantısında görüşülmüş olup, İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.	
e-imzalıdır Prof. Dr. İsmail KARAKAYA Kurul Başkanı	
Araştırma Kod No: 2020-156	
Ek: 1 Liste	

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ÖLÇME DEĞERLENDİRME ETİK ALT ÇALIŞMA GRUBU
KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 03.03.2020

TOPLANTI SAYISI : 03

ADI-SOYADI	İMZA
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA Başkan	
Prof.Dr. C. Haluk BODUR	
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL	
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN	
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER	
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ	
Prof.Dr.Gülray BAYRAMOĞLU	
Prof.Dr.Makbule GEZMEN KARADAĞ	
Doç.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA	
Doç.Dr.Nihan KAFA	
Doç.Dr.Necdet KARASU	
Doç.Dr.İlyas OKUR	
Doç.Dr.Kemal ÖZTEMEL	

EK-2. MEB İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.02.2020-E.5554



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.2267042
Konu : Araştırma İzni

01.02.2020

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 13.01.2020 tarihli ve 1210 sayılı yazınız.

b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.

Enstitünüz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi BİlİM Dalı doktora öğrencisi Zeynep Nur AYDIN KILIÇ'ın "Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının (AYKEP) Çocukların Farklılıklara Saygı Tutumları ve Empati Becerilerine Etkisi" konulu çalışması kapsamında İlimiz Mamak İlçesine bağlı, ekli listede belirtilen okullarda uygulama talebi ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

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

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Dağıtım
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
Mamak İlçe MEM

EK-3. Aydınlatılmış Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının (AYKEP) Çocukların Farklılıklara Saygı Tutumlarına ve Empati Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” adıyla, 21.09.2020- 30.12.2020 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Amacı: Çocukların farklılıklara saygı tutumlarının ve empati becerilerin geliştirilmesi ve Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının bu davranışlar üzerindeki etkisinin belirlenmesidir.

Araştırma Uygulaması: Ölçek / Görüşme / Gözlem/ Etkinlik Uygulaması şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada çocuklardan kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Ayrıca yapılan etkinliklerde kullanılmak üzere çocuklarınızın fotoğrafları çekilecek, çekilen fotoğraflarla yapılan etkinlikler yalnızca sınıf panosunda sergilenecek olup sınıf öğretmeni ve araştırmacı dışında herhangi bir kimse ile paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

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

Araştırmacı : Zeynep Nur AYDIN KILIÇ
İletişim bilgileri

*Velisi bulunduğum sınıfı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin
veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

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

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

EK-4. Farklılıklara Saygı Ölçeği İzin Yazısı



Zeynep Nur AYDIN KILIÇ <2
Alıcı: i

2 Oca 2019 15:18 ☆ ↩

Mihrap Hocam merhaba,
Ben Gazi Üniversitesi Okul öncesi Eğitimi Anabilim Dalından Arş. Gör. Zeynep Nur Aydın Kılıç. Geliştirmiş olduğunuz "Farklılıklara Saygı Tutum ölçeği" ni danışman hocam Prof. Dr. Fatma Tezel Şahin ile birlikte ve doktora tezim kapsamında kullanmak istiyoruz. Daha önce başka bir arkadaşım da kullanmıştı ölçeğinizi. Bu konuda izniniz olursa ve ölçeğinizi paylaşırsanız çok sevinirim.Şimdiden teşekkürler...
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim...



Mihrap Divrenği <
Alıcı: e

2 Oca 2019 16:20 ☆ ↩

Zeynep Hocam merhaba,

Ölçeği ekte bulabilirsiniz. Kaynakçanızda yer vermenizi ve araştırmanızın sonuçlarını hocam ve benimle paylaşmanızı rica ederim.

İyi çalışmalar dilerim.

 **BİL FEN**

Uzm. Mihrap Divrenği



EK-5. Çocuklar İçin Empati Ölçeği İzin Formu

Sayın Zeynep Nur Aydın Kılıç,

"Çocuklar İçin Empati Ölçeği"ni tezinizde ve yapacağınız tüm akademik çalışmalarınızda kullanmanızdan mutluluk duyarız.

İyi çalışmalar.

Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..