

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Tutumlarının ve Çokkültürlü Oyun Algılarının Metaforik Olarak Belirlenmesi

Sabiha Kurşun^{1*} 
Tringa Shpendi Şirin² 

¹İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye
sabahakursun@stu.aydin.edu.tr

²İstanbul Aydın Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye
tringasirin@aydin.edu.tr

*Sorumlu Yazar

Geliş tarihi: 03.04.2024
Kabul tarihi: 20.12.2024
Yayın tarihi: 30.07.2025

Özet: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının ve çokkültürlü oyun algılarının metaforik olarak belirlenmesidir. Araştırmada, karma yöntem kullanılarak iki aşama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında ölçüt örnekleme yöntemi kullanılırken, ikinci aşamasında ise maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. İlk katılımcı grubu 114, ikinci katılımcı grubu 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği ve Metaforik Görüşme Soruları formlarıyla toplanmıştır. Nicel verilere betimsel analizler ve nonparametrik testler uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında, alt örneklem grubunu oluşturularak, Metaforik Görüşme Soruları formu uygulanmıştır. Nitel verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitim tutumlarının ortalamalarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitim ve oyuna ilişkin benzetimleri çoğunlukla farklılıkları içselleştirme (%27), öğrenme (%22), yaratıcılık(%20), tecrübe(%16), rahatlatıcılık(%15) kaynağı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelime: Çokkültürlülük, Çokkültürlü Oyun, Okul Öncesi Dönem, Okul Öncesi Öğretmeni.

GİRİŞ

Çocuk doğduğundan itibaren çevre ile etkileşim kurarak, merakı doğrultusunda gözlem yaparak ve temas kurarak çevreyi ve dünyayı anlamlandırmaya çalışırlar (Erbaş vd., 2002). Okul öncesi dönemde çocuğa sağlanacak uygun çevre koşulu ve çocuğun bu dönemdeki deneyimi onun ileriki yaş becerileri açısından temel oluşturacaktır (Güven & Azkeskin, 2014). Çocuğun yaşama hazırlanmasında, beceri ve yeterliliklerinin gelişmesinde ailesinden sonra okul öncesi eğitim kurumlarının yadsınamaz önemi vardır (Topçu Saygı, 2019). Bu dönemde, çocuk gelişimsel kilometre taşlarını edinme sürecindedir. Dolayısıyla, çocuğun potansiyelini desteklemeyi hedefleyen okul öncesi eğitim sürecinin çocuğun gelişimine ve doğasına uygun olması, çocuğun merak ve gereksinimini göz önüne alması, çocuğun etkin katılımını desteklemesi oldukça önemlidir (Bredekamp, 2015; Kostelnik vd., 2007). Çocuğun gelişimine uygun okul öncesi eğitim programının temel koşullarından biri oyun temelli olmalarıdır (Bredekamp, 2015). Çocukların gelişiminde katkısı olan araştırmacılar (Fromberg, 1992; Montessori, 1982; Piaget, 1962), oyuna önem vermekle beraber incelemeleriyle ve öne sürdükleri oyun kuramlarıyla oyunun çocuğun yaşamındaki ve eğitimindeki işlevlerini dile getirilmektedir (Seyrek & Sun, 2003). Vygotsky (1967) oyunu, soyut düşünme becerisini geliştiren ve çocuğun çevre ile etkileşimini kolaylaştıran etkinliklerden oluşan bir bütün olarak tanımlayarak, okul öncesi dönemin temeli olarak nitelemektedir. Brown (2003) ise, çocuğun gelişimsel yetkinliğine erişmek ve dünyasını anlamlandırmak için oyunu bir araç olarak kullandıklarını vurgulamaktadır. Oyuna ilişkin birçok farklı tanım olmakla birlikte oyun, çocuğun öğrenmesini kolaylaştıran (MacDonald, 2001), öğrenme dili ve kişisel keşif alanı olan (Tuğrul, 2010), kendiliğinden gelişen, çocuğu rahatlatan, eğlendirerek aynı zamanda geliştiren etkinliklerdir. Bu nedenle oyun çocuklar için vazgeçilmez bir önemdedir (Bodrova & Leong, 2013; Ginsburg, 2007).

Okul öncesi dönemde çocukların, oyun çağında olması nedeniyle oyun oynamayı sevdikleri ve çocuk için oyunun sihirli anahtar olduğu bir gerçektir (Koçyiğit & Başara-Baydilek, 2015). Çocuk cinsiyet rolünü, hayata ilişkin edinimini, sosyal edinimini, nesnelerin kullanım bilgileri gibi çeşitli bilgi ve edinimleri bu süreçte oyun yoluyla kazanmaktadır (Sapsağlam, 2018). Çocuk oyun yoluyla, eğlenme, merak etme ve merakı doğrultusunda keşfetme, karşılırlarına çıkan zorlukla baş etme, kararlı ve bağımsız olma ve ilgisi doğrultusunda fiziksel, bireysel ve sosyo-kültürel çevresi ile etkileşimde olmayı öğrenirler (Tovey, 2007). Oyun, çocuğun

Cite as (APA 7): Kurşun, S. & Shpendi Şirin, T. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının ve çokkültürlü oyun algılarının metaforik olarak belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 15(3), 1187–1245. <https://doi.org/10.24315/tred.1463783>

*Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütmüş olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



This is an open Access paper distributed under the terms of Conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

becerilerini geliştirmesini, deneyim kazanmasını, öğrenmesini ve alışkanlıklarında iyileştirmelerin sağlanması açısından güçlü bir eğitim aracıdır (Petrovska vd., 2013). Okul öncesi dönemde oyun yoluyla, çocuğun duygu farkındalığı gelişir ve sosyal becerileri desteklenir (Scarlett, 2015). Okul öncesi dönem, çocuğun hayatında kritik öneme sahip olan bir dönemi kapsamaması nedeniyle bu süreçte etkin rol oynayan okul öncesi öğretmenlerinin de önemini ortaya koymaktadır (Yalçın vd., 2017). Bu dönem, öğretmenler açısından oyun temelinde etkinlik oluşturmaları, oyun ortamları hazırlamaları ve oyunun destekleyici etkisi açısından kullanmalarını içermektedir (Wood, 2004). Okul öncesi öğretmenlerinin, oyuna verdikleri değer, çocuğun öğrenmeyi gerçekleştirmesine verdikleri değer ile eş düzeydedir (Tuğrul vd., 2014). Oyunun öneminin bilincinde olan okul öncesi öğretmenin, uygulamalarında bir araç ve yöntem olarak oyuna daha fazla yer vermesi gerekmektedir.

Böylelikle çocuğun yaşı, gelişimi, ilgi ve merakı doğrultusunda oyunları seçerek oyunun eğitici özelliğinden daha çok faydalanabileceklerdir (Giren, 2016). Bireyler, toplumların ve kültürlerin içlerine doğarlar. Ancak bu kültürler değişebilmektedir örneğin, Guatemala'nın dağlık kesimindeki Maya köyünde dünyaya gelen çocuğun kültürel çevresi, bu aile Meksika veya Teksas'a gibi farklı bir ülkeye taşınmaları durumunda değişecektir (Wardle, 2018). Türkiye'yi ele aldığımızda İstanbul'a farklı ülke ve şehirlerden gelen ailelerin, gelmiş oldukları şehirlerdeki kültürel çevreleri ile İstanbul'da karşılaştıkları kültürel çevrenin farklılık göstermesi beklendik bir durumdur. Bu doğrultuda çokkültürlülük kavramı önem kazanmaktadır.

İrk, etnik köken, dil, din, cinsiyet, yaş, cinsel yönelim, özel gereksinim, sosyal sınıf ve kültürel boyutları açısından birçok farklılığı içerisinde barındıran Türkiye çokkültürlü bir toplum yapısına sahiptir (Polat & Kılıç, 2013). Çokkültürlülük, aynı toplum içinde farklı dilleri, gelenekleri ve dinleri olan bireylerin farklılıkları koruyarak, toplum tarafından farkındalığı amaçlayan bir kavramdır (Colombo, 2014). Amerikan Psikiyatri Birliği – APA (2003), çokkültürlülüğü; ırk, etnik köken, dil, din, cinsiyet, yaş, cinsel yönelim, özel gereksinim, sosyal sınıf ve eğitim gibi kültürel kapsamların tanınması şeklinde açıklamaktadır. Arifin (2015) ise çokkültürlülük kavramında, toplumsal zihniyetin gerekliliğinin altını çizerek, hiçbir kültürel yapının görmezden gelinmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çokkültürlülük, toplumların farklı kültürleri içinde var olmalarını ve her bireye eşit olanakların sağlanmasını kapsamaktadır (Kaya, 2007).

Çokkültürlülüğün hedeflediği amaçlarına ulaşabilmesi için çokkültürlü eğitime gereksinim duyulmaktadır (Peköz, 2018). Bu doğrultuda toplumda, çokkültürlülük hususunda en fazla değişimin söz konusu olduğu alanlardan birisi eğitimidir. Eğitim kurumlarında, çokkültürlü bir yapının yönetilebilmesi için çokkültürlü eğitimin, eğitim programına dahil edilerek bir bütün olması önem taşımaktadır (Akçaoğlu & Arsal, 2018). Çokkültürlü eğitim, çokkültürlülüğün hedeflerini temel alan eğitim biçimi olmakla birlikte, toplumda baskın kültürden farklı bir kültür yapısına sahip olan öğrencilere verilen eğitim değildir, çokkültürlü eğitim toplumda bütün öğrencilere eşit olarak sağlanan eğitim olanaklarıdır (Banks, 2013). Çokkültürlü eğitim, bireyin etnik kökeni, cinsiyeti ve kültürü fark etmeksizin herkese eşit olanakların sağlanması ve ortak bilgi kazanımının sağlanmasıdır (Nikawatti, 2017). Wardle (2018) çokkültürlü eğitime ilişkin, bireysel farklılıklara odaklanmaktansa benzerliklere odaklanmak gerektiğini, kültürün dinamik yapıda olduğunu ve kültürel farklılıkların çocuklarda başladığını belirtmektedir. Genel itibarıyla çokkültürlü eğitim; ırk, dil, din, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıkları benimseyerek her öğrencinin eğitimde eşit fırsatlardan yararlanabilmesini amaçlayan bir yapıdır (Banks & Banks, 2010).

Banks (1993) çokkültürlü eğitimin beş boyuttan oluştuğunu belirtmektedir. Bu boyutlar çeşitli eğitimciler tarafından şu şekilde ele almaktadır:

1. İçerik entegrasyonu: Öğretmenin, konuya ilişkin temel kavramları, kaideleri ve kuramları uygulamaya adapte edebilmek için farklı kültürlerin örneklerinden ve verilerinden ne derece yararlandığını içermektedir (Aktaş, 2020).
2. Bilgi oluşturma süreci: Bu süreç, öğretmenin öğrencinin kültürel, etnik ve sosyal statüleri ilişkin bilgileri nasıl ve ne şekilde anlamlandıracakları konusunda rehberlik etmelerini kapsamaktadır (Banks, 1993). Çokkültürlü eğitimin en önemli parçası bilgiyi oluşturma sürecidir (Banks, 2013).
3. Önyargının azaltılması: Öğrencinin, farklı ırk ve etnik kökene ilişkin tutum ve davranışlarında daha olumlu tutumlar benimsemelerini desteklemek için tercih edilebilecek yöntemlere odaklanmaktadır (Banks, 1995).
4. Eşitlik pedagojisi: İrk, etnik köken ve sosyal sınıf yönünden farklılıkları olan toplulukların ve bütün öğrencilerin akademik başarılarını olumlu açıdan destekleyecek yöntemlerin kullanılmasını içermektedir (Shade, 1997).

5. Güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı: Irk, etnik köken, dil, sosyal sınıf yönlerinden farklılıklara sahip öğrencilerin eğitimde eşitliği deneyimleyebilecekleri biçimde okulların kültürel yapılarının yeniden revize edilme sürecini açıklamaktadır (Banks, 2013).

Çokkültürlü eğitim, farklı kültür yapılarına sahip bireylere karşı önyargısız tutum geliştirmeyi (Dunn & Brown, 1997), bireyler arasında karşılıklı olarak saygı duyma yetisi kazandırmayı (Mahfud, 2006), çocuğun eleştirel düşünme becerilerini destekleyerek kültürel anlamda farkındalıklarını arttırmayı (García, 2009), çocuğun hem kendi kültürüne hem de diğer kültürlerle ilişkin saygılı olma davranışını geliştirerek olumlu benlik algılarını desteklemeyi (Demir, 2012) ve eğitim sürecinde eşitlik ile mükemmelle erişmeyi (Gay, 1994) amaçlamaktadır. Bir diğer yandan çokkültürlü eğitim, çocuğa farklı bakış açısı kazandırarak, sosyal anlamda eşitliğin kendi tutumlarına yansımaya yardımcı olmaktadır (Worldle, 2018). Genel itibarıyla çokkültürlü eğitim yapısı, bireylere eşit eğitim fırsatının sağlanmasında bir araç olmanın yanı sıra farklılıkların normalliğine dikkat çekerek, bireyler arasındaki farklılıkların birer zenginlik olarak anlandırılması gerektiğini belirten bir sistemdir (Gay, 1994).

Okul öncesi dönem, çocuğun toplumun ahlaki değerlerini ve etik yapılarını geliştirdikleri dönem olması sebebiyle oldukça önemlidir. Bu nedenle çokkültürlü eğitimin ilk yıllarda verilmesi gerekmektedir (Phoon vd., 2013). Bireylerde, erken yaşlardan itibaren ırksal ve etnik açılardan farklılıklara karşı pozitif tutum geliştirmek kritik değere sahiptir (Banks, 2013). Bu nedenle, eğitim sisteminde okul öncesi eğitim yoluyla çocukların ileriki yaşlarına katkı sağlanabilmesi için anlamlı bir dönemdir (Aktaş Arnas, 2013). Çokkültürlü eğitim uygulamalarına, okul öncesi eğitim itibarıyla başlanılarak diğer eğitim kademelerine adapte edilmesi ve çocuğun bütüncül gelişimleri göz önüne alınarak desteklenmeleri gerekmektedir (Kurşun & Shpendi Şirin, 2022).

Çokkültürlülüğe ilişkin tutum ve algılar okul öncesi dönem itibarıyla oluşmaktadır. Toplumlarda ailece yenilmiş olan yemekler, giyilen kıyafetler, dinlenen müzikler ve konuşulan dil gibi farklılıklara sahip olan çocukların diğerlerinden öne çıkmasına yol açmaktadır (Derman & Edwards, 2010). Bu doğrultuda eğitim sürecinde çokkültürlü eğitime yer verilmesi, çocuğun farklılıklara duyarlı olmasını ve farklı kültür yapılarına ilişkin hoşgörülü davranmasını desteklemektedir (Tuzcuoğlu & Tunç, 2014). Çokkültürlü eğitim ile okul öncesi dönemde, farklı kültürlerle ilişkin duyarlı bir eğitim yapısı, sosyal problemlere ilişkin çözüm bulmada aktif rol alarak düşünme becerilerinin gelişimi (Ramsey, 2009), ortak bir kültür yapısına erişerek ırksal tutumlardan kaçınmak (Parekh, 2002) amaçlanmaktadır. Bu dönemde, çocuk ile ailesinden sonra en etkin iletişimde bulunan okul öncesi öğretmenlerinin rolü kritik öneme sahiptir (Thulin & Redfors, 2017). Farklılıkları olan öğrencilerde artış oldukça, öğretmenin kültürün önemi ve kültürün öğrenme sürecine etkisi konusunda duyarlı hale getirmek süreci etkin kılacaktır (Smith, 2009). Okul öncesi öğretmenin, farklılıklara sahip öğrencilerine ilişkin tutum ve davranış, öğrencilerinin kültürleri, dilleri, cinsiyetleri ve sosyal yapıları fark etmeksizin olumlu tutum göstermeleri ve eğitim yapısında gerçek bir fark oluşturmaları oldukça önemlidir (Çağlayan, 2022). Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimi destekleyebilecek bilgi ve yetkinlik ile donatılması gerekmektedir (Phoon vd., 2013). Böylelikle, özellikle okul öncesi eğitim sürecinde, öğretmenlerini rol model alan çocukların benzer tutumu benimsemeleri, öğretmenin çokkültürlü eğitime yönelik görüş ve davranışları noktasında önem arz etmektedir (Pendergast vd., 2017).

Okul öncesi eğitim uygulamalarında, çokkültürlü eğitimin yansıtılmasına yönelik olarak uygun materyal ve etkinliklerin sunulması oldukça önemlidir (Kurşun & Shpendi Şirin, 2022). Bu doğrultuda hiç kuşkusuz okul öncesi öğretmenlerinin tercih edecekleri oyuncak ve materyaller bu süreçte oldukça fayda sağlayacaktır. Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların kültürel farklılıklarına ve bu farklılıkların öğrenme ile bağlantısına önem vermeleri, çocukların gereksinimlerine karşılık vermelerine olanak sağlamaktadır (Göncü, 2022). Okul öncesi dönemde çokkültürlü eğitime yönelik hazırlanan etkinliklerin, çocuğun farklılıklara saygı duyma yetisini geliştirmedeki etkisi unutulmamalıdır (Kanatlı Öztürk, 2018). Bu süreçte, çocuğun vazgeçilmez aktivitesi olan oyundan en etkili öğrenme olanağı olarak faydalanılması gerekmektedir. Çocuklar, öğrenme tecrübelerini oyun yoluyla edinerek, geliştirirler (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Çocuklar oyun yoluyla, yaşamdaki zorluklara çözüm bulmayı, düşüncelerini ve hissettiklerini iletişim kurarak ifade etmeyi (Sevinç, 2005), empati kurmayı, davranışlarını nasıl gösterebileceğini oyunlar ile deneyimlemeyi (Pehlivan, 2005), kendilerini tanıttıkları (Göncü, 2022), arkadaş edinmeyi ve yaşanan durumlar karşısında uygun davranışlar gösterebilmeyi (Lockhard, 2010) öğrenmektedir. Okul öncesi eğitimde, çocuğun çokkültürlü eğitim yansımalarından faydalanabilmesi için hazırlanan etkinlik ve çokkültürlü oyunlar, çocuğun farklı ırk, etnik köken, dil, din, cinsiyet, özel gereksinim ve sosyal sınıf gibi farklılıklara saygı edinimleri desteklenmektedir (Kurşun & Shpendi Şirin, 2022).

Bu kapsamda literatür ele alınarak, ulusal ve uluslararası bağlamda okul öncesi dönemde oyun, çokkültürlülük ve çokkültürlü oyun kapsamında gerçekleştirilmiş çalışmalar incelenmiştir. Ulusal literatür incelendiğinde okul öncesi dönemde oyuna ilişkin algı ve görüşlerin ele alındığı çalışmalar olduğu (Adak Özdemir & Ramazan, 2014; Aral vd., 2022; Bozan, 2014; Bozlar & Ayan, 2020; Kırcı, 2023; Özgünlü & Veziroğlu Çelik, 2018; Tok, 2018; Tuğrul vd., 2019), çokkültürlü eğitim konusunda bilgi, tutum ve deneyimleri ele alan çalışmalar olduğu (Ayyıldız & Akardaş Karataş, 2020; Başkaya Işıkcı vd., 2020; Bulut & Sarıçam, 2016; Çağlayan, 2022; Çakaroğlu & Ömür, 2020; Çiftçi, 2019; Ergin vd., 2022; Kimzan & Arıkan, 2018; Kozikoğlu & Yıldırımoglu, 2021; Özözen Danacı vd., 2016; Uslu & Özgün, 2023; Tortop, 2014), öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının değişkenlere yönelik ele alınan çalışmalar olduğu (Cırık, 2014; Demircioğlu & Özdemir, 2014; Gezer & Şahin, 2017; Karadağ & Özdemir Özden, 2020; Kimzan & Arıkan, 2018; Peköz, 2018; Türkan vd., 2016) çalışmalara rastlanmıştır. Uluslararası literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin, oyun algılarının ve görüşlerinin ele alındığı çalışmalar olduğu (Aldoney vd., 2022; Kim, 2022; Lee & Kim, 2022; Nergard, 2021; Park & Im, 2023; Samuelsson, 2021; Shimizu, 2023; Storli & Sandseter, 2015; Theobald vd., 2016; Yoshimi vd., 2021), çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgi, tutum, deneyimlerinin ele alındığı çalışmalar olduğu (Guyton & Wesche, 2005; Guan & Jin, 2019; Kim, vd., 2015; Kim & Chae, 2022; Leung, 2020; Leung & Hue, 2017; Naz vd., 2023; Roh, 2015; Strickland, 2018; Szelei vd., 2019; Zhang, 2014), okul öncesi dönemde çokkültürlülüğün ele alındığı çalışmalar olduğu (Ojala, 2010; Phonn vd., 2013; Rudnytska-Yuriichuk vd., 2022; Sanders vd., 2019; Sturdivant & Alanis, 2019) çalışmalara rastlanmıştır. Araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye’de yapılan ulusal çalışmalarda çoğunlukla nicel araştırma yöntemleri kullanılarak, çokkültürlülüğe ilişkin tutumların saptanmaya çalışıldığı araştırmalar olduğu; uluslararası çalışmalarda ise çoğunlukla nitel araştırma yöntemleri kullanılarak çokkültürlü eğitimi ilerletmeye yönelik çalışmalara yer verildiğine rastlanmıştır.

Çokkültürlü eğitime yönelik öğretmenlerin önemi ele alındığında bu çalışmanın kapsamına benzer nitelikte çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat çokkültürlü oyun ve çokkültürlü eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin fikirlerinin alınması ve bu bağlamdaki algılarının bilincinde olunması oldukça önemlidir. Bu çalışmada ise literatürdeki boşluktan yola çıkılarak, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ve çokkültürlü oyun algıları birlikte ele alınarak literatüre katkı sağlamak hedeflenmiştir. Tüm bu görüşler göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumu ve çokkültürlü oyun algısının metaforik olarak belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları hangi düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları, öğrenim durumu, görev yapılan okul, öğretmenlik deneyim süreleri, çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri ve sınıflarında farklı ırk, etnik köken, dil ve dinden öğrencilerinin olup olmaması değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun, çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü oyuna ilişkin algı metaforları nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük tutumları ile çokkültürlü oyun metaforları arasında farklılık var mıdır?

YÖNTEM

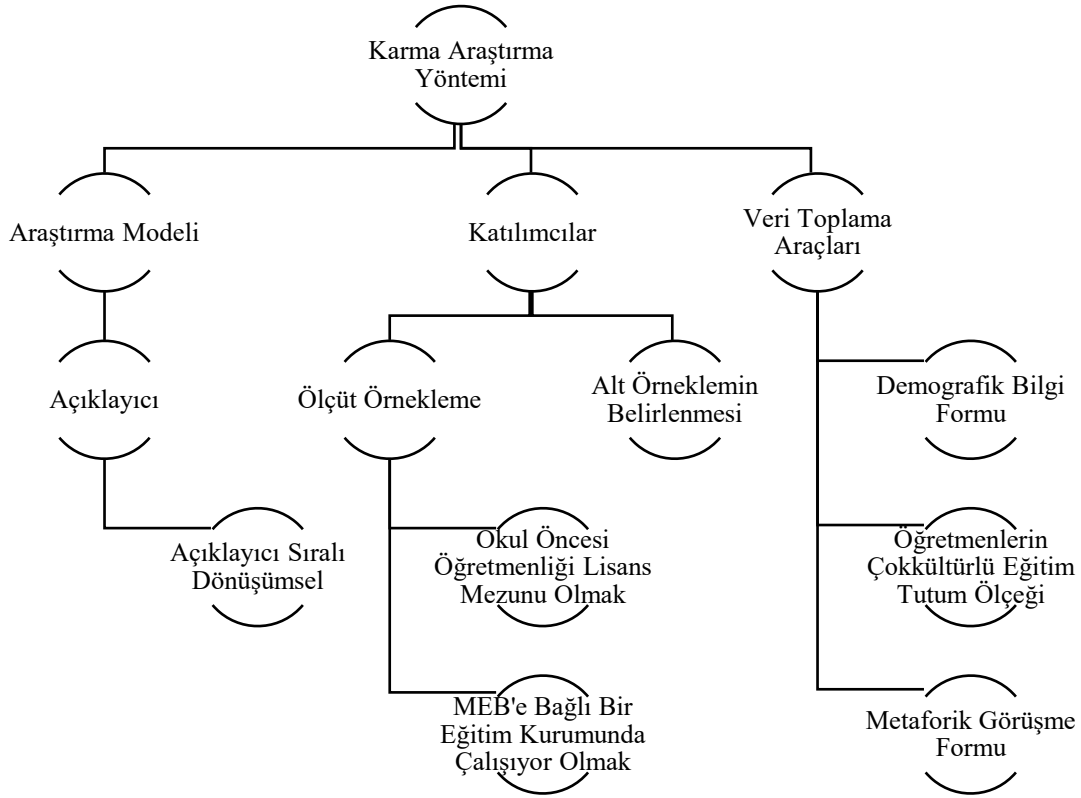
Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitim tutumlarının ve çokkültürlü oyun algılarının metaforik olarak belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, karma yöntem araştırması kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması, nicel ve nitel araştırma verilerinin toplanarak veri gruplarının birbirlerini tamamladıkları araştırma yöntemleridir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırma yönteminde, nicel ve nitel yöntemlerin ayrı ayrı değil birbirleriyle entegre şekilde kullanılması, ele alınan araştırma sorularının daha verimli cevaplandırılmasına olanak sağlamaktadır (Creswell, 2008). Karma yöntem araştırmaları, araştırmalara perspektif sağlamakla birlikte (Clark vd., 2008), araştırma sorularını çok daha detaylı cevaplandırma (Alkan vd., 2019) olanağı sağlamaktadır. Bu çalışmada, likert tipi ölçek ile nicel veri toplanmış ardından nicel veriye bağlı olarak nitel veri elde edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada, karma yöntem araştırma modelleri arasında yer alan açıklayıcı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı desende, ilk olarak nicel veri toplanarak analizleri gerçekleştirilmektedir. Analiz sonrasında, verilerin bütünleştirilmesi amacıyla nitel veri toplanarak gerekli analizler gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2021).

Açıklayıcı desende, nicel ve nitel verilerin sıralı şekilde ayrı zamanlarda toplanılması sebebiyle literatürde sıralı dönüşümsel desenler olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada, açıklayıcı sıralı dönüşümsel desenlerden faydalanılarak, öncelikle nicel veri elde edilerek analizleri gerçekleştirilmiştir. Ardından analizler göz önüne alınarak nitel veri elde edilmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında, araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin görüş ve tutumlarına ulaşmak amacıyla çeşitli veri kaynaklarına yer verilmiştir (Şekil 1).

Şekil 1

Araştırmanın Metodolojik Bilgileri



Çalışma Grubu

Araştırma, ana örnekleme yer alan 114 okul öncesi öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme ile çalışma amacı doğrultusunda zengin bilgi durumlarının seçilmesi ile detaylı araştırma gerçekleştirilmesine olanak tanır (Büyüköztürk vd., 2021). Ölçüt örnekleme ile araştırma amaçları doğrultusunda, uygun katılımcı özellikleri ve ölçütlerinin belirlenmesi söz konusudur (Patton, 2014). Bu çalışmada katılımcılar için belirlenen ölçüt ise; *okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu olarak MEB'e bağlı olan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışılıyor* olunmasıdır. Bu ölçütler göz önünde bulundurularak çalışma grubu belirlenmiştir.

Kullanılan bu yöntem, araştırma sorularına ilişkin veri aktarılabilirliğinin sağlanması açısından önemlidir (Guba & Lincoln, 1994). Araştırmanın ilk basamağında yer alan 114 okul öncesi öğretmenin demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımlarına tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	111	97,4
	Erkek	3	2,6
Öğrenim Durumu	Lisans	90	79,0
	Lisansüstü	24	21,1
Görev Yapılan Okul	Özel Okul	54	47,4
	Devlet Okulu	60	52,6
Öğretmenlik Deneyimi	0-5 Yıl	58	50,9
	6-10 Yıl	23	20,2
	11-15 Yıl	15	13,2
	16-20 Yıl	8	7,0
	21 ve üzeri	10	8,8
Çocukluklarının Geçtiği Yerleşim Yeri	Köy	6	5,3
	Kasaba	4	3,5
	İlçe	25	22,5
	İl	79	68,7
Sınıflarında Farklı İrk, Etnik Köken, Dil ve Dinden Öğrencileri Var Mı?	Evet	45	39,5
	Hayır	69	60,5

Tablo 1 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, öğrenim durumu, görev yapılan okul, öğretmenlik deneyimi, çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri, sınıflarında farklı ırk, etnik köken, dil ve dinden öğrencilerinin olma durumu değişkenlerine ilişkin frekans sonuçlarının yer aldığı görülmektedir. Cinsiyet değişkenine ait veriler incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin 3'ünün (%2,6) erkek, 111'inin (%97,4) ise kadın olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine ilişkin verilerin eşitsizliğinden dolayı araştırma değerlendirilmesinden çıkarılmıştır. Öğrenim durumu değişkenine ait veriler incelendiğinde, 90 katılımcının (%79,0) lisans derecesine, 24 katılımcının (%21,1) ise lisansüstü eğitim derecesine sahip olduğu belirlenmiştir. Görev yapılan okul değişkenine ait veriler incelendiğinde, 54 katılımcının (%47,4) özel okullarda, 60 katılımcının (%52,6) ise devlet okullarında görev yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenlik deneyimi değişkenine ait veriler incelendiğinde, katılımcıların 58'inin (%50,9) 0-5 yıl deneyime, 23'ünün (%20,2) 6-10 yıl deneyime, 15'inin (%13,2) 11-15 yıl deneyime, 8'inin (%7,0) 16-20 yıl deneyime ve 10'unun (%8,8) 21 yıl ve üzeri deneyim sahibi oldukları belirlenmiştir. Çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri değişkenine ait veriler incelendiğinde, 6 katılımcının (%5,3) köyde, 4 katılımcının (%3,5) kasabada, 25 katılımcının (%22,5) ilçede ve 79 katılımcının (%68,7) illerde geçtiği belirlenmiştir. Sınıflarında farklı ırk, etnik köken, dil ve dinden öğrencilerinin olma durumlarına ait veriler incelendiğinde, 45 katılımcının (%39,5) evet, 69 katılımcının ise (%60,5) hayır şeklinde cevaplandırdıkları belirlenmiştir. Araştırmanın nicel kısmında okul öncesi öğretmenleri ile online görüşmeler gerçekleştirilerek Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise online görüşmeler ile Metaforik Görüşme Formu uygulanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerine uygulanmış olan Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği 'den elde edilen puanlar analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, ana örneklem grubunda yer alan 114 katılımcının %10'unu temsil etmesi (Sandelowski, 1995) amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Çokkültürlü eğitim tutumları yüksek olan (n=5), çokkültürlü eğitim tutumları ortalama olan (n=5) ve çokkültürlü eğitim tutumları düşük olan (n=5) katılımcılar belirlenerek alt örneklem grubu oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak farklı deneyimleri elde etmek hedeflenmiştir (Yağar & Dökme, 2018).

Alt Örneklem Belirlenmesi

Çalışmanın katılımcı grubunu oluşturan 114 okul öncesi öğretmenine, Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği (ÖÇETÖ) uygulanmıştır. Ölçek verileri analiz edilerek alt örneklem grubu belirlenmiştir. Alt örneklem grubunun belirlenmesinde şu yol izlenmiştir:

1. 114 okul öncesi öğretmenine, Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği (ÖÇETÖ) uygulanmıştır.

2. Ölçek puanlarının ortalamalar ve standart sapmaları hesaplanmıştır bu süreçte aşağıda yer alan formül kullanılmıştır (Fraenkel vd., 2012).

$$\text{Aritmetik Ortalama} + \text{Standart Sapma} / 2 < \text{Üst Çokkültürlü Profil}$$

$$\text{Aritmetik Ortalama} - \text{Standart Sapma} / 2 > \text{Alt Çokkültürlü Profil}$$

$$\text{Üst Çokkültürlü Profil} > \text{Orta Çokkültürlü Profil} > \text{Alt Çokkültürlü Profil}$$
3. Formüller göz önüne alındığında, ortalamanın ve standart sapma değerini yarısının toplanması sonucunda puanı yüksek olan öğretmenlere, ortalamanın ve standart sapma değerini yarısının farkının alınması sonucunda ise puanı düşük olan öğretmen grubu belirlenmiştir.

Ana örneklemin en az %10'unu temsil etmesi amacıyla üç çokkültürlü profilde toplamda 15 okul öncesi öğretmeni, araştırmanın ikinci bölümü olan nitel yöntem aşamasında katılımcı olarak yer almaktadır (Sandelowski, 1995). Çalışmanın ikinci bölümünde yer alan katılımcı demografik bilgilerine tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Öğretmen	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Okul Türü	Deneyim	Çocukluklarının Geçtiği Yerleşim Yeri
Üst – 1	Kadın	Lisans	Özel Okul	6 – 10 Yıl	İl
Üst – 2	Kadın	Yüksek Lisans	Özel Okul	11 – 15 Yıl	İl
Üst – 3	Kadın	Yüksek Lisans	Özel Okul	6 – 10 Yıl	İl
Üst – 4	Kadın	Lisans	Devlet Okulu	0 – 5 Yıl	İl
Üst – 5	Kadın	Yüksek Lisans	Devlet Okulu	6 – 10 Yıl	İl
Orta – 1	Kadın	Lisans	Devlet Okulu	0 – 5 Yıl	İl
Orta – 2	Kadın	Yüksek Lisans	Devlet Okulu	0 – 5 Yıl	İl
Orta – 3	Kadın	Lisans	Özel Okul	0 – 5 Yıl	İl
Orta – 4	Kadın	Lisans	Özel Okul	6 – 10 Yıl	İl
Orta – 5	Kadın	Yüksek Lisans	Özel Okul	0 – 5 Yıl	İl
Alt – 1	Kadın	Lisans	Devlet Okulu	0 – 5 Yıl	İl
Alt – 2	Kadın	Yüksek Lisans	Devlet Okulu	0 – 5 Yıl	İl
Alt – 3	Kadın	Lisans	Özel Okul	0 – 5 Yıl	İl
Alt – 4	Kadın	Yüksek Lisans	Devlet Okulu	11 – 15 Yıl	İl
Alt – 5	Kadın	Lisans	Özel Okul	0 – 5 Yıl	İl

*Bu araştırmada katılımcılara kodlar atanmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde, alt örneklem grubunda yer alan 15 okul öncesi öğretmenin kadın oldukları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların, çocukluklarının geçtiği yerleşim yerleri ele alındığında bütün katılımcıların çocukluklarının illerde geçtiği belirlenmiştir. Yüksek çokkültürlü tutuma sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin, ikisinin lisans derecesine, üçünün ise yüksek lisans derecesine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu grupta yer alan üç eğitimcinin özel okullarda görev yaptıkları, iki eğitimcinin ise devlet okullarında görev yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin deneyim süreleri ele alındığında ise bir öğretmenin 0-5 yıl, üç öğretmenin 6-10 yıl ve bir 11-15 yıl deneyime sahip oldukları belirlenmiştir.

Orta çokkültürlü tutuma sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin, üçünün lisans derecesine, ikisinin ise yüksek lisans derecesine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu grupta yer alan üç eğitimcinin özel okullarda görev yaptıkları, iki eğitimcinin ise devlet okullarında görev yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin deneyim süreleri ele alındığında ise dört öğretmenin 0-5 yıl, bir öğretmenin 6-10 yıl deneyime sahip oldukları belirlenmiştir.

Alt çokkültürlü tutuma sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin, üçünün lisans derecesine, ikisinin ise yüksek lisans derecesine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu grupta yer alan iki eğitimcinin özel okullarda görev

yaptıkları, üç eğitimcinin ise devlet okullarında görev yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin deneyim süreleri ele alındığında ise dört öğretmenin 0-5 yıl, bir öğretmenin ise 11-15 yıl deneyime sahip oldukları belirlenmiştir.

İnandırıcılık ve Etik

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin inandırıcılığının olması önemli bir kriterdir (Lincoln & Guba, 1985). Bu nedenle araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlilik kullanılan ölçütler arasında yer almaktadır. Karma yöntem araştırmalarında literatür incelendiğinde, *araştırmanın tasarımı ve sonuçlarının yorumlanabilmesi geçerlik ve güvenilirlik kriterlerinin* elde edilmesi açısından önemlidir (Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmalarında, çalışmanın inandırıcılığının önemini belirten Lincoln & Guba (1985), “*iç geçerlilik, dış geçerlilik, güvenilirlik ve objektiflik*” ölçütlerinden söz etmektedir. Araştırma sürecinde, iç geçerliliğin sağlanabilmesi maksadıyla okul öncesi öğretmenlerinin araştırma sürecine katılımları desteklenerek, eğitimcilerden derinlemesine veri elde edilmiştir. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmasını yapmış olan Yazıcı vd., (2009) e-posta ile ulaşım sağlanarak gerekli izin alınmıştır. Uygulama öncesinde öğretmenlere rıza onam formu paylaşılarak araştırma kapsamında bilgilendirici metne yer verilmiştir. Araştırmacılar tarafından, katılımcılara araştırma hakkında gerekli bilgiler verilerek süreç anlatılmıştır. Ayrıca katılımcıların objektifliklerinin etkilenmemesi adına verdikleri cevaplara istinaden, araştırmacılar tarafından yorum veya dönüt yapılmamıştır. Bu doğrultuda katılımcıların gönüllük esasıyla katılım göstermeleri ve objektif davranışları için gerekli koşullar sağlanmıştır (Başkale, 2016). Ayrıca, inandırıcılığın artırılmasına yönelik olarak katılımcı teyidi süreç boyunca sağlanmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğinin desteklenmesi maksadıyla verilerin toplanması sürecinde araştırmacılar, katılımcılar ile etkileşimde olunmuştur. Araştırmanın her iki aşamasında da katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmış olup, onayları alındıktan sonra ses kayıtları alınmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veriler ile *veri çeşitlenmesi (üçgenleme)* sağlanarak inandırıcılık kriteri desteklenmiştir (Houser, 2015). Araştırmada nitel veri toplama aracının geliştirilme sürecinde uzman görüşleri alınmış olup, okul öncesi öğretmenlerine pilot uygulama yapılmıştır. Bu doğrultuda, çalışmanın dış geçerliliği sağlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrudan anlatı yolu kullanılarak detaylı betimleme yapılarak aktarılabilirlik şartı sağlanmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda amaçlı örnekleme tercih edilerek alt örneklem belirlenmiştir. Böylelikle araştırmanın dış geçerlilikte aktarılabilir olmanın özelliğidir (Başkale, 2016). Araştırma süresince, etik ilkeler göz önüne alınarak ilerleme sağlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine, görüşme öncesinde onam formu gönderimi sağlanmış olup, formda süreç detaylı biçimde aktarılmıştır. Aynı zamanda nitel aşamada yapılacak online görüşmeye yönelik olarak ses ve görüntü izni alınmıştır.

Araştırma sürecinde, çokkültürlü oyuna ilişkin gerçekleşen metaforik görüşme formundaki maddelerin iç ve dış geçerlilikleri karşılamak adına okul öncesi dönemde oyun alanında çalışmakta olan iki akademisyenden ve okul öncesi dönemde çokkültürlülük alanında çalışmakta olan bir akademisyenden uzman görüşleri alınarak süreç ilerlemiştir. Metaforik görüşme formunda yer alan maddelerin amaca uygunluğunu test etmek amacıyla katılımcılar arasında yer almayan altı okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Alınan uzman görüşleri ve pilot uygulama sonuçları göz önüne alınarak gerekli revizyonlar yapılmıştır. Çalışma sürecinde bir okul öncesi öğretmeni alan içi uzmanı olarak, bir özel eğitim uzmanı ise alan dışı uzmanı olarak belirlenmiş olup süreçte ilerleme sağlanmıştır. Bu araştırma doğrultusunda, 28.07.2022’de gerçekleşmiş olan E-45379966-050.06.04-57961 sayılı İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurul Komisyonu tarafından etik kurul izni alınarak süreç başlatılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, alt problemler kapsamında üç veri kaynağından faydalanılmıştır. Bu veri kaynakları; Demografik Bilgi Formu, Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği ve Metaforik Görüşme Formudur. Kullanılan veri toplama araçları aşağıda detaylıca tanıtılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ulaşmak amacıyla demografik bilgi formu kullanılmıştır. Form araştırmacılar tarafından hazırlanarak uygulanmıştır. Form toplamda yedi sorudan oluşmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerine; *öğrenim durumu, görev yapılan okul, öğretmenlik deneyim süreleri, çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri ve sınıflarında farklı ırk, etnik köken, dil ve dinden*

öğrencilerinin olma durumu sorularından oluşan form uygulanmıştır. Katılımcılardan Sınıfınızda farklı ırk, etnik köken, dil ve dinden öğrenciniz var mı? sorusunu açık uçlu olarak cevaplandırmaları istenirken, diğer sorular seçenekli haldedir.

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği (ÖÇETÖ)

Okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının belirlenmesi maksadıyla Ponterotto vd., (1998) tarafından geliştirilmiş olan, Türkçe uyarlaması ise Yazıcı vd., (2009) tarafından gerçekleştirilen *Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek orijinal biçiminde 50 maddeden oluşmakla birlikte anlaşılabilirliğin ölçülmesi maksadıyla on kişiden puanlamaları istenmiştir. Dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak 21 öğretmenden ölçeğe ilişkin görüşleri istenilmiştir. Sonrasında 429 öğretmene uygulama yapılarak ölçekten ölçme gücü zayıf olan maddeler çıkarılarak 20 maddelik halini almıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmalarında iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu araştırmada da 18 maddelik hali kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin yedisi ters madde olmakla birlikte ölçek theta katsayısı ise .90 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutum ölçeği 5'li likert tip bir ölçek niteliğindedir. Ölçekten en az 18 puan alınırken en fazla 90 puan alınabilmektedir. Ölçeğin orijinal halinde, Cronbach Alfa katsayısı .75 olarak belirlenmiştir. Ölçekten elde edilmiş olan yüksek puanlar çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu tutumları ifade ederken alınan düşük puanlar ise çokkültürlü eğitime ilişkin olumsuz tutumları belirtmektedir (Yazıcı vd., 2009). Cronbach Alfa kat sayısı bu çalışmada .78 olarak belirlenmiştir.

Metaforik Görüşme Formu

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü oyuna ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi maksadıyla Metaforik Görüşme Formu uygulanmıştır. Form araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup üç metaforik sorudan oluşmaktadır. Metaforik görüşme formu soru karakteristiğine tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Metaforik Soru Karakteristiği

Soru	Karakteristiği
Soru 1.	Okul öncesi döneminde oyuna dair çağrışım
Soru 2.	Çokkültürlü eğitime yönelik çağrışım
Soru 3.	Oyun oynarken çokkültürlü eğitimin desteklenmesine yönelik çağrışım

Metaforik soruların iç ve dış geçerliliğini karşılamak maksadıyla dört akademisyenden uzman görüşleri istenilmiştir. Formda yer alan soruların anlaşılabilirliğinin ölçülmesi amacıyla altı okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Verilen geri dönütler çerçevesinde form son hali verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın veri toplama aşamasında ilk olarak katılımcı 114 okul öncesi öğretmenine, Demografik Bilgi Formu ve Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği (ÖÇETÖ) uygulanmıştır. Uygulama öncesinde Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmasını yapmış olan Yazıcı vd., (2009) e-posta ile ulaşım sağlanarak gerekli izin alınmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutum ölçeği ve demografik bilgi formu bilgisayar ortamına aktarımı gerçekleştirilerek öğretmenlere iletimi sağlanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmenlere rıza onam formu paylaşılarak araştırma kapsamında bilgilendirici metne yer verilmiştir. İnternet ortamında ölçek uygulamaları gerçekleştirmek son zamanlarda teknolojik ilerlemelere bağlı tercih edilerek, hızlı uygulama olanağı sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2019).

Araştırmanın ikinci boyutunu barındıran nitel veri toplama sürecinde ise alt örneklem grubu nicel veriler kapsamında belirlenmiştir. Belirlenen okul öncesi öğretmenlerine ilk olarak müsaitlik formu yollanarak uygun oldukları tarih ve saatleri işaretlemeleri istenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin uygun oldukları saat ve tarihlerde online görüşmeler planlanmıştır. Gönüllülüğe dayalı olan görüşmeler öncesinde katılımcılara

araştırma amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Online görüşme sırasında katılımcılara sorular hem sesli şekilde okunmuş olup hem de sunum şeklinde paylaşım gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında ses ve görüntü kaydı alınmıştır. Katılımcılar görüşme öncesinde bilgilendirilerek gerekli rıza onam formunu doldurmaları istenmiştir. Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır.

Araştırma kapsamında, İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurul Komisyonu tarafından etik kurul izni alınmakla birlikte katılımcı okul öncesi öğretmenlerinden onam formu alınmıştır. Bu doğrultuda uygulama sürecine iki yönlü etik izinler alınarak başlatılmıştır. Veri toplama sürecine ilişkin izlenen yola şekil 2 'de yer verilmiştir.

Şekil 2

Veri Toplama Süreci



Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında ilk olarak, okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitim tutumlarının tespiti amacıyla, Demografik Bilgi Formu ve Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği (ÖÇETÖ) verileri SPSS programına aktarımları tamamlanmıştır. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeğinin analizinde ilk olarak kayıp veri tespiti ve ölçekte bulunan olumsuz maddelerin programda ters kodlaması yapılmıştır. Ölçek verilerine ilişkin toplam puan elde edilmiş ve betimsel analizleri gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizler sonucunda elde edilen ölçek puanları göz önüne alınarak alt örneklem grubu (alt/orta/üst) belirlenmiştir. Araştırma verilerinin dağılımının hesaplanması amacıyla Kolmogorov – Smirnov değerleri elde edilerek incelenmiştir (Razali & Wah, 2011). Bu çalışmanın bağımlı değişkenini okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları oluştururken, bağımsız değişkenini ise öğrenim durumu, görev yapılan okul, öğretmenlik deneyim süreleri, çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri ve sınıflarında farklı ırk, etnik köken, dil ve dinden öğrencilerinin olup olmaması değişkenleri oluşturmaktadır. Ölçek verilerine yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği belirlenerek, non-parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Araştırma amacının kapsamında ölçek verilerinin analizinde görev yapılan okul türü ve sınıflarında farklı ırk, etnik köken ve kültürden öğrencilerinin olup olmaması değişkenlerinin analizi için *Mann Whitney U-Testi* uygulanmıştır. Öğrenim durumu, öğretmenlik deneyimi, çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri değişkenlerine ait verilere ise *Kruskal Wallis Testi* uygulanmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÖÇETÖ Normallik Testi Sonuçları

Katılımcıların çokkültürlü eğitim tutumlarının belirlenmesi amacıyla uygulanmış olan öğretmenlerin çokkültürlü tutum ölçek verilerine Kolmogorov – Smirnow normallik testi uygulanarak elde edilen sonuçlara tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4*ÖÇETÖ Normallik Testi Sonuçları*

	n	$\bar{x}$	SS	p
Çokkültürlü Eğitim Tutumu	114	66.76	7.43	0.037

p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının normal dağılım göstermediği (p<0.05) belirlenerek verilere non-parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilerek Metaforik Görüşme Formu uygulanmıştır. Metafor, kişilerin içselleştirdikleri tutum ve inançları doğru şekilde yansıtmaları nedeniyle eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (McEwan, 2007). Bireysel görüşmeler sürecinde katılımcıların izinleri alınarak görüşmeler ses ve görüntü kaydına alınmıştır. Alınan kayıtlar, transkriptasyon yolu ile yazılı dokümana dönüştürülmüştür. Bu süreçte amaç, okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitime ve çokkültürlü oyuna ilişkin cevapları analiz edilerek algılarının metaforik olarak belirlenmesi hedeflenmiştir. Transkriptasyon uygulaması yapılan nitel verilere, sürekli karşılaştırma yolu ile tümevarımsal içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi, sosyal bilim alanında çalışan araştırmacılar tarafından en sık kullanılan yöntemler arasındadır. İçerik analizi ile kurallar etrafında kodlamalar yapılarak, metinlerde yer alan bazı kelimelerin daha küçük kategoriler şeklinde özetlendiği sistematik bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2021). Bu analiz yöntemi ile bireylerin tutum, değer ve fikirlerine ulaşılmaktadır. İçerik analizini zengin kılan niteliği, verilerin kodlanarak farklı kategorilere ayrımının gerçekleştirilmesidir (Stemler, 2001). İçerik analizi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların düzenlenmesi ve kodların tanımlanması aşamalarını içermektedir. Bu analiz ile veriler kavramsallaştırılır, mantıksal düzeni oluşturulur ve temaları belirlenir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Üç farklı grupta yer alan eğitimcilerin yanıtlarına içerik analizi uygulanarak temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi sürecinde, çalışmadan bağımsız bir araştırmacıdan süreci analiz etmesi istenilir. Bu doğrultuda içerik analizi sonuçları karşılaştırma yapılarak birleşim sağlanır. Bu süreç, kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik kat sayısının hesaplanması olarak adlandırılır (Lombard vd., 2010). Bu araştırmadaki güvenilirlik kat sayısı %94 olarak hesaplanmıştır bu sonuç Miles & Huberman'a (1994) göre araştırma verilerinin güvenilir olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; İstanbul Aydın Üniversitesi'nde 28.07.2022'de gerçekleşmiş olan E-45379966-050.06.04-57961 sayılı Eğitim Bilimleri Etik Kurul Komisyonu tarafından etik kurul izni alınmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, nicel ve nitel veri analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma doğrultusunda belirlenen alt problemler ilişkin bulgulara ilgili başlıklar altında yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeğine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın birinci alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları hangi düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerine, Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek sonucunda elde edilen verilerin, ortalamaları, varyans, basıklık, mod, çarpıklık değeri, standart sapması, ranjı, minimum ve maksimum değerleri hesaplanarak betimsel analizleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin betimsel istatistik sonuçlarına tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5*Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları*

	n	Ortalama	Maksimum	Minimum	Standart Sapma
Toplam	114	66.76	86	45	7.43

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlülüğe ilişkin tutum ortalamasının $\bar{x} = 66.76$ olduğu belirlenmiştir. Ölçek verilerinde maksimum değerin 86 olduğu, minimum değerin ise 45 olduğu belirlenmiştir. Ölçek verilerinin standart sapma değerinin ise 7.43 olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitim tutumları ölçeğine dair aritmetik ortalama değerlerinin, Yazıcı vd., (2009) tarafınca elde edilmiş olan ölçekten alınabilecek orta değer puanından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, katılımcı grupta yer alan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının yüksek olduğunu belirtmektedir.

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları, öğrenim durumu, görev yapılan okul, öğretmenlik deneyim süreleri, çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri ve sınıflarında farklı ırk, etnik köken, dil ve dinden öğrencilerinin olup olmaması değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda, katılımcılara uygulanan Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği ve Öğretmen Demografik Bilgi Formu verilerince elde edilen öğrenim durumu, görev yapılan okul, öğretmenlik deneyim süreleri, çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri ve sınıflarında farklı ırk, etnik köken, dil ve dinden öğrencilerinin olup olmaması değişkenlerine göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadıkları ele alınmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin, ÖÇETÖ puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis sonuçlarına tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6*ÖÇETÖ Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları*

Çokkültürlü Eğitim	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	
Toplam	Lisans	90	55.60	3	2.248	0.522
	Lisansüstü	24	157.3			

p>0.05

Tablo 6’da katılımcı grubu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin ÖÇETÖ’den elde ettikleri puanlar öğrenim durumu değişkeni kapsamında Kruskal Wallis testi ile ele alınmıştır. Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, öğrenim durumu lisans olan katılımcıların sıra ortalamaları 55.60; öğrenim durumu lisansüstü olan katılımcıların sıra ortalamaları ise 157.3 olarak belirlenmiştir. Gruplar arasında farklılık anlamlı bulunmamıştır [$X^2(3) = 2.248$; $p=0.522$; $p>0.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitim tutumlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durumda, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının öğrenim durumuna göre değişmediği fakat sıra ortalamaları incelendiğinde (Arslan, 2020; Düz, 2021; Oğuz & Kutluca, 2020; Yılmaz, 2021) en yüksek çokkültürlü eğitim tutumunun lisansüstü öğrenim durumunda olduğu, en düşük çokkültürlü eğitim tutumunun ise lisans öğrenim durumunda olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, ÖÇETÖ puanlarının öğretmenlik deneyimi değişkenine göre Kruskal Wallis sonuçlarına tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7*ÖÇETÖ Puanlarının Öğretmenlik Deneyimi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları*

Çokkültürlü Eğitim	Deneyim	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
--------------------	---------	---	-----------------	----	----------------	---

Tablo 7 Devamı

Toplam	0-5 Yıl	58	58.45	4	1.281	0.865
	6-10 Yıl	23	62.15			
	11-15 Yıl	15	51.27			
	16-20 Yıl	8	53.31			
	21 ve üzeri	10	54.00			

p>0.05

Tablo 7’de katılımcı grubu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin, ÖÇETÖ ’den elde ettikleri puanlar öğretmenlik deneyimi değişkeni kapsamında Kruskal Wallis testi ile ele alınmıştır. Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, öğretmenlik deneyim süresi 0-5 yıl olan katılımcıların sıra ortalamaları 58.45; deneyim süresi 6-10 yıl olan katılımcıların sıra ortalamaları 62.15; deneyim süresi 11-15 yıl olan katılımcıların sıra ortalamaları 51.27; deneyim süresi 16-20 yıl olan katılımcıların sıra ortalamaları 53.31; deneyim süresi 21 yıl ve üzeri olan katılımcıların sıra ortalamaları 54.00 olarak belirlenmiştir. Gruplar arasında farklılık anlamlı bulunmamıştır [$X^2 (4) = 1.281$; $p=0.865$; $p>0.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitim tutumlarının öğretmenlik deneyimi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durumda, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının öğretmenlik deneyimine göre değişmediği fakat anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları incelendiğinde (Arslan, 2020; Düz, 2021; Oğuz & Kutluca, 2020; Yılmaz, 2021) en yüksek çokkültürlü eğitim tutumunun 6-10 yıl deneyime sahip olan katılımcılarda; en düşük çokkültürlü eğitim tutumunun ise 11-15 yıl deneyime sahip olan katılımcılarda olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, ÖÇETÖ puanlarının çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre Kruskal Wallis sonuçlarına tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8

ÖÇETÖ Puanlarının Çocukluklarının Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Çokkültürlü Eğitim	Çocukluklarının Geçtiği Yerleşim Yeri	n	Sıra Ortalaması	sd	X²	p
Toplam	Köy	6	58.75	3	1.110	0.775
	Kasaba	4	41.88			
	İlçe	25	60.46			
	İl	79	57.26			

p>0.05

Tablo 8’de katılımcı grubu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin, ÖÇETÖ’den elde ettikleri puanlar çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri değişkeni kapsamında Kruskal Wallis testi ile ele alınmıştır. Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri köy olan katılımcıların sıra ortalamaları 58.75; çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri kasaba olan katılımcıların sıra ortalamaları 41.88; çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri ilçe olan katılımcıların sıra ortalamaları 60.46; çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri il olan katılımcıların sıra ortalamaları 57.26 olarak belirlenmiştir. Gruplar arasında farklılık anlamlı bulunmamıştır [$X^2 (3) = 1.110$; $p=0.775$; $p>0.05$]. Okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitim tutumlarının çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durumda, okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitim tutumlarının çocukluklarının geçtiği yerleşim yerine göre değişmediği fakat sıra ortalamaları incelendiğinde (Arslan, 2020; Düz, 2021; Oğuz & Kutluca, 2020; Yılmaz, 2021) en yüksek çokkültürlü eğitim tutumunun çocukluğu ilçede geçen katılımcılarda olduğu, en düşük çokkültürlü eğitim tutumunun ise çocukluğu kasabada geçen katılımcılarda olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, ÖÇETÖ puanlarının görev yapılan okul değişkenine göre Mann Whitney U-Testi sonuçlarına tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9*ÖÇETÖ Puanlarının Görev Yapılan Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Çokkültürlü Eğitim	Görev Yapılan Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Toplam	Özel	54	61.18	3303.50	1421.500	0.259
	Devlet	60	54.19	3251.50		

p>0.05

Tablo 9’da katılımcı grubu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin, ÖÇETÖ’den elde ettikleri puanlar görev yapılan okul değişkeni kapsamında Mann Whitney U-Testi ile ele alınmıştır. Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre, özel okullarda görev yapan katılımcıların sıra ortalamaları 61.18; devlet okullarında görev yapan katılımcıların sıra ortalamaları ise 54.19 olarak belirlenmiştir. İki grubun ölçek puanları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (U= 1421.500; p=0.259; p>0.05). Bu durumda okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitim tutumlarının görev yapılan türü değişkenine bağlı olarak değişmediği sonucuna varılmıştır. Fakat anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları incelendiğinde (Arslan, 2020; Düz, 2021; Oğuz & Kutluca, 2020; Yılmaz, 2021) özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin, ÖÇETÖ puanlarının sınıflarında farklı ırk, etnik köken, dil ve dinden öğrencilerinin olup olmaması değişkenlerine göre Mann Whitney U-Testi sonuçlarına tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10*ÖÇETÖ Puanlarının Sınıflarında Farklı ırk, Etnik Köken, Dil ve Dinden Öğrencilerinin Olup Olmaması Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Çokkültürlü Eğitim	Sınıflarında Farklı ırk, Etnik Köken, Dil ve Dinden Öğrenci Olma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Toplam	Evet	45	54.50	2452.50	1417.500	0.433
	Hayır	69	59.46	4102.50		

p>0.05

Tablo 10’da katılımcı grubu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin, ÖÇETÖ’den elde ettikleri puanlar sınıflarında farklı ırk, etnik köken, dil ve dinden öğrencilerinin olup olmaması değişkeni kapsamında Mann Whitney U-Testi ile ele alınmıştır. Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre, evet cevabını veren katılımcıların sıra ortalamaları 54.50; hayır cevabını veren katılımcıların sıra ortalamaları ise 59.46 olarak belirlenmiştir. İki grubun ölçek puanları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (U= 1417.500; p=0.433; p>0.05). Bu durumda okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitim tutumlarının sınıflarında farklı ırk, etnik köken, dil ve dinden öğrencilerinin olup olmaması değişkenine bağlı olarak değişmediği sonucuna varılmıştır. Fakat anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları incelendiğinde (Arslan, 2020; Düz, 2021; Oğuz & Kutluca, 2020; Yılmaz, 2021) sınıflarında farklı ırk, etnik köken, dil ve dinden öğrencileri olmayan eğitimcilerinin, olan eğitimcilere göre çokkültürlü eğitim tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Metaforik Görüşme Formuna İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü oyuna ilişkin algı metaforları nelerdir?” şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerine uygulanan, Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği sonucunda alt örneklem grubu oluşturulmuştur. Alt örneklem grubunda yer alan 15 okul öncesi öğretmenine Metaforik Görüşme Formu uygulanmıştır. Form sonucunda elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi sonucunda ise 45 metafor elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü oyuna ilişkin kullanmış oldukları metaforların kavramsal kategorilerine tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun, Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Oyuna İlişkin Kavramsal Kategoriler

Kategori	Metaforlar	Metafor sayısı	Metafor frekansı	%
Yaratıcılık kaynağı olarak oyun, çokkültürlü eğitim, çokkültürlü oyun	Festival, hayal gücü, merak, hayal kurmak, özgürlük, dünya, yaratıcılık (3)	7	9	%20
Farklılıkları içselleştirme kaynağı olarak oyun, çokkültürlü eğitim, çokkültürlü oyun	Rengarenk, kahvaltı, harmoni, yıldızlar (2), gökkuşağı (4), ahenkli müzik, güneş, elmas	8	12	%27
Rahatlatıcılık kaynağı olarak oyun, çokkültürlü eğitim, çokkültürlü oyun	Terapi, hayata ayna tutmak, yol çizgileri, hayatın kendisi, dünyayı tanıma yolu, hayat provası, farklı ülkelere seyahat etmek	7	7	%15

Tablo 11 (Devam)

Kategori	Metaforlar	Metafor sayısı	Metafor frekansı	%
Öğrenme kaynağı olarak oyun, çokkültürlü eğitim, çokkültürlü oyun	Ansiklopedi (2), yaşam, hayat, öğretmen, puzzle oynamak, büyüteç, çiçek tohumu, ahtapot.	9	10	%22
Tecrübe edinim kaynağı olarak oyun, çokkültürlü eğitim, çokkültürlü oyun	Birbirine bağlı zincirler, dünya katmanları, virajlı yol, zincire zincir eklemek, yemeklere eklenen baharat, yemek yapmak, araç mekanizması	7	7	%16
Toplam		38	45	%100

Tablo 11 incelendiğinde, 15 katılımcı okul öncesi öğretmeni toplamda 45 metafor oluşturmuştur. Elde edilen metaforlara içerik analizi uygulanarak “*Yaratıcılık kaynağı olarak oyun, çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü oyun, Farklılıkları içselleştirme kaynağı olarak oyun, çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü oyun, Rahatlatıcılık kaynağı olarak oyun, çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü oyun, Öğrenme kaynağı olarak oyun, çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü oyun, Tecrübe edinim kaynağı olarak oyun, çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü oyun*” olmak üzere beş kategoride incelenmiştir. Kategoriler arasında ilk kategori olan *yaratıcılık* kaynağı olarak oyun, çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü oyun içerisinde 9 alt kod (%20), ikinci kategori olan *farklılıkları* içselleştirme kaynağı olarak oyun, çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü oyun içerisinde 12 alt kod (%27), üçüncü kategori olan *rahatlatıcılık* kaynağı olarak oyun, çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü oyun içerisinde 7 alt kod (%15), dördüncü kategori olan *öğrenme* kaynağı olarak oyun, çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü oyun içerisinde 10 alt kod (%22) ve son kategori olan *tecrübe* edinim kaynağı olarak oyun, çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü oyun içerisinde 7 alt kod (%16) bulunmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin, oyun, çokkültürlü oyun ve çokkültürlü eğitim kapsamında kullanmış oldukları metaforlara tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun, Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Oyun Kavramlarına Dair Metaforları

Metafor	f	Metafor	f
Ahenkli Müzik	1	Hayata Ayna Tutmak	1
Ahtapot	1	Hayatın Kendisi	1
Ansiklopedi	2	Hayat Provası	1
Araç Mekanizması	1	Kahvaltı	1

Tablo 12 Devamı

Birbirine Bağlı Zincirler	1	Merak	1
Büyüteç	1	Öğretmen	1
Çiçek Tohumu	1	Özgürlük	1
Dünya	1	Puzzle Oynamak	1
Dünya Katmanları	1	Rengarenk	1
Dünyayı Tanıma Yolu	1	Terapi	1
Elmas	1	Virajlı Yol	1
Farklı Ülkelere Seyahat Etmek	1	Yaratıcılık	3
Festival	1	Yaşam	1
Gökkuşığı	4	Yemeklere Eklenen Baharat	1
Güneş	1	Yemek Yapmak	1
Harmoni	1	Yol Çizgileri	1
Hayal Gücü	1	Yıldızlar	2
Hayal Kurmak	1	Zincire Zincir Ekleme	1
Hayat	1		
Toplam 45			

Tablo 12 incelendiğinde en fazla kullanılan metaforların sırasıyla; *Gökkuşığı* (4), *Yaratıcılık* (3), *Ansiklopedi* (2), *Yıldızlar* (2) olduğu belirlenmiştir. Kullanılan metaforlar arasında en fazla “gökkuşığı” metaforu kullanılmıştır. Gökkuşığı metaforu, *Farklılıkları içselleştirme kaynağı olarak oyun, çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü oyun* kategorisinde bulunmaktadır. Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin en sık kullandığı gökkuşığı metaforuna dair örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Alt ÇP - 4

Bana göre oyun gökkuşığı gibidir. Çünkü her biri farklı bir rengin yoksunluğunu giderir.

Orta ÇP - 5

Çokkültürlü eğitim gökkuşığı gibidir. Çünkü, her renkten, her aileden, her desenden ve her yapıdan çocukları içerir. Çocukların farklılıklarla bir olmalarını destekler.

Üst ÇP - 5

Çokkültürlü eğitim gökkuşığı gibidir. Çünkü, her kültür, her din, her dil farklı bir rengi temsil edebilir ve bu farklılıklar gökkuşığında olduğu gibi renkler bir arada olduğunda tam bir birlik halini oluştururlar. Gökkuşığını gökkuşığı yapan çok farklılaşan renkleridir, çokkültürlü eğitimi de çokkültürlü eğitim yapan farklılaşan, çeşitlilik gösteren kültür yapılarıdır.

Elde edilen metaforlar, üçüncü alt problem olan “Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü oyuna ilişkin algı metaforları nelerdir?” özelinde ele alındığında çokkültürlü eğitime yönelik olarak kullanılan metaforların; “*Gökkuşığı* (3), *Çiçek tohumu*, *Elmas*, *Güneş*, *Festival*, *Ahtapot*, *Rengarenk*, *Kahvaltı*, *Harmoni*, *Ansiklopedi*, *Hayat provası*, *Ahenkli müzik*, *Birbirine bağlı zincir*” metaforlarını kullandıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitime yönelik kullandıkları metaforlar üst, orta ve alt örneklem grubu kapsamında incelenmiştir. Üst örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin, “*Elmas*, *Festival*, *Gökkuşığı* (2), *Ansiklopedi*” metaforlarını kullandıkları; orta örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin “*Gökkuşığı*, *Harmoni*, *Kahvaltı*, *Hayat provası*, *Ahenkli müzik*” metaforlarını kullandıklarını ve alt örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ise “*Birbirine bağlı zincir*, *Çiçek tohumu*, *Güneş*, *Ahtapot*, *Rengarenk*” metaforlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin, örnek yanıtları aşağıda verilmiştir.

Alt ÇP - 3

Bana göre çokkültürlü eğitim, hiç açılmamış bir çiçeğin tohumlarını incelemek gibidir. Çünkü çokkültürlü eğitim her zaman farklı şeyleri görmek, incelemek ve tanımak için fırsattır.

Orta ÇP -1

Çokkültürlü eğitim, hayat provası gibidir. Çünkü, çocuk gerçek yaşamda karşılaşacağı farklılıkların normal olduğunun bilincinde olur. Çokkültürlülüğü benimseyerek içselleştirir ve aslında önyargı duygusundan uzaklaşır.

Üst ÇP -2

Çokkültürlü eğitim, elmas gibidir. Çünkü, her bir çocuk birbirinden değerli ve farklıdır. Her çocuğun geldiği alan, ortam, gelenek, görenek, ırk ve kültürde farklıdır. Çokkültürlü bir eğitim ile bütün çocuklara ulaşmak ve onların öğrenmelerini verimli olarak desteklemeyi sağlar. çokkültürlü eğitim de bu değeri ve farklılığı kucaklamamıza olanak sağlar.

Çokkültürlü oyuna yönelik kullanılan metaforlar ele alındığında, “ *Yıldızlar (2), Yol çizgileri, Yaratıcılık, Merak, Hayatın kendisi, Puzzle oynamak, Hayal gücü, Virajlı yol, Araç mekanizması, Zincire zincir eklemek, Yemek yapmak, Dünya katmanları, Yemeklere eklenen baharat, Farklı ülkelere seyahat etmek*” metaforlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü oyuna yönelik kullandıkları metaforlar üst, orta ve alt örneklem grubu kapsamında incelenmiştir. Üst örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin, “ *Yaratıcılık, Yıldızlar, Hayatın kendisi, Zincire zincir eklemek*” metaforlarını kullandıkları; orta örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin “*Yıldızlar, Virajlı yol, Araç mekanizması, Yemek yapmak, Dünya katmanları*” metaforlarını kullandıklarını ve alt örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ise “*Yol çizgileri, Merak, Puzzle oynamak, Hayal gücü, Yemeklere eklenen baharat*” metaforlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin, örnek yanıtları aşağıda verilmiştir.

Alt ÇP - 1

Oyun oynarken çokkültürlülüğü desteklemek puzzle oynamak gibidir. Çünkü, tıpkı puzzle yaparken yapmamız gerekenler gibi mesela parçanın girinti ve çıkıntılarını kontrol etmek veya uygun renklere göre yerleştirmek gibi. Çokkültürlü eğitimde de aynı şekilde öncesinde doğru ve etkili bir yol seçimi gerektirdiğini düşünüyorum. Çocukların eğlenerek öğrenme araçları olan oyun yoluyla çokkültürlülüğün desteklenmesi hem çocuklarda empati duygusunu geliştireceği gibi hem de farklılıklara saygı duyması gerektiğinin bilincini sağlar.

Orta ÇP-5

Oyun oynarken çokkültürlülüğü desteklemek yıldızlar gibidir. Çünkü, tıpkı yıldızların gündüzleri gözükmediği ve uygun zamanı ve uygun ortamı beklemesi gibi çokkültürlü bir yapı da ancak uygun bir araçla doğru şekilde yansıtılabileceğini düşünüyorum. Okul öncesi dönem için ise en makul araç oyundur.

Üst ÇP-5

Oyun oynarken çokkültürlülüğü desteklemek hayatın kendisi gibidir. Çünkü çocuklar oyun yoluyla birçok öğrenme gerçekleştirir. Bu öğrenmeler çocukların davranışlarında etken olan önyargı veya hoşgörü gibi davranışlarda katkı sağlar. Bu yüzden oyunların çocuklara çokkültürlü anlayışlarını destekleyebilecek veya onlara çokkültürlülüğü doğru şekilde yansıtacak şekilde planlamamız gerekir.

Araştırmanın dördüncü alt problemini “*Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük tutumları ile çokkültürlü oyun metaforları arasında farklılık var mıdır?*” sorusu oluşturmaktadır. Alt problem doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlülük tutumlarını belirlemek adına Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmenlerin çokkültürlü tutum ölçeğine dair aritmetik ortalamalarının, Yazıcı vd., (2009) taraflarınca ulaşılan ölçek ortalama puanlarında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, katılımcı eğitimcilerin çokkültürlülük tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin, ÖÇETÖ ‘den elde ettikleri puanlar incelendiğinde çokkültürlülük tutumlarının ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü oyuna ilişkin metaforik algılarının tespiti amacıyla ölçek puanları kapsamında alt, orta ve üst çokkültürlü profil oluşturulmuştur (Tablo 13).

Tablo 13*Alt/ Orta/Üst Gruba İlişkin Kavramsal Kategoriler*

	Alt - ÇP	Orta - ÇP	Üst - ÇP
Oyun	Öğrenme kaynağı olarak oyun ve çokkültürlü eğitim (4)	Öğrenme kaynağı olarak oyun ve çokkültürlü eğitim (4)	Yaratıcılık kaynağı olarak oyun ve çokkültürlü eğitim (3)
Çokkültürlü Eğitim	Farklılıkları içselleştirme kaynağı olarak oyun ve çokkültürlü eğitim (3)	Farklılıkları içselleştirme kaynağı olarak oyun ve çokkültürlü eğitim (4)	Farklılıkları içselleştirme kaynağı olarak oyun ve çokkültürlü eğitim (3)
Çokkültürlü Oyun	Yaratıcılık kaynağı olarak oyun ve çokkültürlü eğitim (3)	Tecrübe edinim kaynağı olarak oyun ve çokkültürlü eğitim (4)	Farklılıkları içselleştirme kaynağı olarak oyun ve çokkültürlü eğitim (3)

ÖÇETÖ ‘den elde edilen puanlar doğrultusunda, alt çokkültürlü profil (Alt ÇP), orta çokkültürlü profil (Orta ÇP) ve üst çokkültürlü profil (Üst ÇP) olarak veriler ele alınmıştır. Alt ÇP grubunda yer alan katılımcıların oyunu, öğrenme kaynağı olarak algıladıkları (4), çokkültürlü eğitimi farklılıkları içselleştirme kaynağı olarak algıladıkları (3), çokkültürlü oyunu ise yaratıcılık kaynağı olarak algıladıkları (3) tespit edilmiştir. Orta ÇP grubunda yer alan katılımcıların oyunu, öğrenme kaynağı olarak algıladıkları (4), çokkültürlü eğitimi farklılıkları içselleştirme kaynağı olarak algıladıkları (4), çokkültürlü oyunu ise tecrübe edinim kaynağı olarak algıladıkları (4) tespit edilmiştir. Üst ÇP grubunda yer alan katılımcıların oyunu, yaratıcılık kaynağı olarak algıladıkları (3), çokkültürlü eğitimi farklılıkları içselleştirme kaynağı olarak algıladıkları (3), çokkültürlü oyunu ise benzer şekilde farklılıkları içselleştirme kaynağı olarak algıladıkları (3) tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlülük tutumlarının ve çokkültürlü oyuna dair metaforik algılarının ilişkisi ele alındığında, eğitimcilerin ÖÇETÖ puanları çokkültürlülük bağlamında incelendiğinde puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum, katılımcıların çokkültürlülük tutumlarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Aynı katılımcı gruptan oluşturulmuş alt örneklem grubunda yer alan eğitimcilerin, metaforik algıları incelendiğinde ise çokkültürlülük ve çokkültürlü oyunun olumlu yönlerine odaklanarak, farklılıkları içselleştirme (%27), öğrenme (%22), yaratıcılık (%20), tecrübe edinimi (%16), rahatlatıcılık (%15) kaynağı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumu ve çokkültürlü oyun algılarının metaforik olarak belirlenmesini amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde ulaşılan sonuçlara aşağıda detaylı biçimde yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, ÖÇETÖ ‘den elde ettikleri puanlar çokkültürlülük bağlamında incelendiğinde puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, katılımcıların çokkültürlülük tutumlarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Taştekin vd., (2016) çalışmalarında, okul öncesi dönem öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Kimzan & Arıkan (2018) gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumlarının olumlu yönde olduğu belirtilmiştir. Eğitimcilerin çokkültürlü eğitime ilişkin pozitif tutum gösterdikleri sonucuna ulaşan çalışmalar (Gezer & Şahin, 2017; Karadağ & Özdemir Özden, 2020; Sanders vd., 2019; Strickland, 2018; Sturdivant & Alanis, 2019) bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Kaya & Söylemez (2014), çalışmalarında eğitimcilerin çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Kozikoğlu & Yıldırımoglu (2021) ise çalışmalarında, eğitimcilerin çokkültürlü eğitim tutumları ile kapsayıcı eğitim bağlamında kullandıkları sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin, çokkültürlü eğitim tutumlarının yüksek olduğu ve kapsayıcı eğitim bağlamında yapılan sınıf uygulamalarının ise çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu tutumların artması ile kapsayıcı eğitim uygulamalarında da artış olduğu saptanmıştır. Çağlayan (2022) ise gerçekleştirdiği çalışmasında, eğitimcilerin sınıf içi uygulamalar ile kültürel çeşitliliğe bakış açısı arasında güçlü yönde ilişki olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuç incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlülüğün ve çokkültürlü eğitimin olumlu yönlerine odaklandıkları söylemek mümkündür.

Mevcut araştırma amacına uygun olarak yapılan incelemelere göre okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu durumda, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının öğrenim durumuna göre değişmediği fakat sonuçlara göre en yüksek çokkültürlü eğitim tutumunun lisansüstü öğrenim durumunda olduğu, en düşük çokkültürlü eğitim tutumunun ise lisans öğrenim durumunda olduğu tespit edilmiştir. Peköz ise (2018) yapmış olduğu çalışmada, katılımcıların çokkültürlü eğitime ilişkin puanlarının öğrenim durumuna göre farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Aynı çalışmada, lisansüstü eğitim düzeyine sahip katılımcıların, lisans eğitim düzeyine sahip katılımcılara oranla daha yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum, lisans düzeyindeki okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü oyun kapsamında bilgi ve yeterliliklerinin lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlere oranla daha düşük olmasından kaynaklanabileceği sonucuna varmak mümkündür. Yapılan araştırma ile benzer neticeler elde eden (Çelebi & Atasayar, 2015; Güngör vd., 2018; Özdemir & Dil, 2013) çalışmalara ve farklı sonuç elde eden (Yazıcı vd., 2009) çalışmalara rastlamak mümkündür. Uslu & Özgün (2023) gerçekleştirdikleri çalışmalarında, eğitimcilerin çokkültürlü yeterlilik algıları ile öğrenim durumları arasında anlamlı farklılığa ulaşamamışlardır.

Çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının görev yapılan okul değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu durumda, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının, görev yapılan okul değişkenine göre değişmediğini göstermektedir fakat sonuçlara göre en yüksek çokkültürlü eğitim tutumunun özel okullarda görev yapan eğitimcilerde olduğu, en düşük çokkültürlü eğitim tutumunun ise devlet okullarında görev yapan eğitimcilerde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine göre çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü oyun kapsamında süreç içerisinde kavramlara yabancı oldukları ve süreci nasıl yönetecekleri konusunda desteklenmeleri gerekmektedir. Uyanık (2014), ise devlet okulları ve uluslararası özel okullarda gerçekleştirdiği çalışmada, uluslararası özel okullarda görev yapan eğitimcilerin çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarının daha olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada, dikkat çeken bir diğer sonuç ise devlet okulları görev yapan eğitimcilerin çokkültürlü eğitime ilişkin kavram karmaşası ile karşı karşıya kaldıkları ve farklılıklara sahip öğrencilerine nasıl ve ne şekilde davranacakları konusunda çokkültürlülük yeterliliklerinin az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir & Dil (2013) ise çalışmaları sonucunda, özel okullarda görev yapan lise öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut araştırma amacına uygun olarak yapılan incelemelere göre, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının öğretmenlik deneyimi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durumda, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının, öğretmenlik deneyimine göre değişmediği fakat sonuçlara göre en yüksek çokkültürlü eğitim tutumunun 6-10 yıl deneyime sahip eğitimcilerde olduğu, en düşük çokkültürlü eğitim tutumunun ise 11-15 yıl deneyime sahip eğitimcilerde olduğu tespit edilmiştir. Özözen Danacı vd., (2016) yapmış oldukları araştırmalarında, eğitimcilerin çokkültürlülük tutumlarının görev aldıkları okul ve deneyim süresine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Strickland (2018) ise, öğretmenlerin çokkültürlülük tutum ve yeterlilikleri ile deneyim süreleri arasında ilişki olmadığını belirtmektedir. Bu araştırmanın bulgusu çeşitli araştırmalar ile benzerlik (Çelebi & Atasayar, 2015; Kaya & Söylemez, 2014; Peköz, 2018; Taştekin vd., 2016) gösteren ve farklılık (Aslan & Kozikoğlu, 2017; Çekin, 2013; Polat, 2012) gösteren çalışmalara rastlanmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını hizmet yıllarına göre ele alan Yazıcı vd., (2009) çalışmalarında, hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu doğrultuda, mesleki deneyim süresi arttıkça eğitimcilerin çokkültürlü eğitim tutumlarında olumsuzlaşma sonucuna ulaşmak mümkündür. Okul öncesi öğretmenlerinin deneyim yıllarındaki artışa bağlı olarak çokkültürlü eğitim tutumlarının pozitiflikten uzaklaştığını söylemek mümkündür. Bu durum, öğretmenlerin süreci nasıl ve ne şekilde yönetebilecekleri konusundaki çözüm bulamamalarından kaynaklanabilmektedir. Hiç kuşkusuz öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin ne yapabileceklerini bilmeleri onların sınıf içindeki davranışlarını doğrudan etkilemektedir.

Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durumda, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının, çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre değişmediği fakat sonuçlara göre en yüksek çokkültürlü eğitim tutumunun çocukluğu ilçe’de geçen eğitimcilerde olduğu, en düşük çokkültürlü eğitim tutumunun ise çocukluğu kasabada geçen eğitimcilerde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Onur Sezer & Bağçeli Kahraman (2017) gerçekleştirdikleri çalışmalarında, okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği, öğretmen adaylarının çokkültürlülük tutumlarının büyüdükleri yerleşim yerine göre farklılaşmaya neden olmadığı fakat illerde büyümüş olan katılımcıların ilçe ve köylerde büyümüş katılımcılara göre daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma ile benzerlik (Özözen Danacı vd., 2016; Uslu & Özgün, 2023) ve farklılık (Asada vd., 2003; Üstün, 2011) gösteren çalışmalara rastlamak mümkündür. Demir & Başarır (2013) çalışmalarında, çokkültürlü yeterlilik algılarını yerleşim yerlerini etkileyen faktörler arasında yer aldığını belirtmekle birlikte çokkültürlü yeterlilik algılarının illerden gelen katılımcı eğitimcilerin daha yeterli oldukları sonucu elde edilmiştir. İlçe 'de çocukluğu geçen okul öncesi öğretmenlerin çokkültürlü eğitime bakış açıları ile kasaba da çocukluğu geçen okul öncesi öğretmenlerinin bakış açılarındaki farklılığın kaynağı çocukluklarından itibaren çokkültürlülük ile temas etme oranları ile bağlantılı olabileceğini söylemek mümkündür.

Ulaşılan bir diğer sonuç ise okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitim tutumlarının, sınıflarında farklı ırk, etnik köken, dil ve dinden öğrencilerinin olup olmaması değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamasıdır. Bu durumda, okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitim tutumlarının sınıflarında farklı ırk, etnik köken, dil ve dinden öğrencilerinin olup olmaması değişkenine bağlı olarak değişmediği sonucuna varılmıştır. Fakat sonuçlara göre sınıflarında farklı ırk, etnik köken, dil ve dinden öğrencileri olmayan öğretmenlerin, olan öğretmenlere göre çokkültürlü eğitim tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum, sınıflarında farklı kültürden öğrencileri olan eğitimcilerin çokkültürlü eğitime yönelik yeterli bilgi ve yetkinliğe sahip olmamalarından kaynaklanabilmektedir. Uslu & Özgün (2023) araştırmaları neticesinde, eğitimcilerin çokkültürlü yeterlilik algılarıyla sınıflarında farklı kültür yapısında öğrencilerinin olması arasında anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Taştekin vd., (2016) ise çalışmaları sonucunda, öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları ile sınıflarında farklı kültür yapısına sahip öğrencilerinin olma durumları arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. Sonuçlar incelendiğinde sınıflarında farklı ırk, etnik köken, dil ve dinden öğrencileri olan öğretmenlerin, süreci yönetme konusunda daha fazla zorluk yaşadıkları ve bu durumda çokkültürlü eğitime ilişkin daha olumsuz bir bakış açılarına sahip oldukları söylenilebilmektedir..

Okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlülük ve çokkültürlü oyuna ilişkin toplam 45 metafor oluşturulmuştur. Oluşturulan metaforlar, beş kategori altında toplanılarak alt kategorilere ayrılmıştır. Katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlülük ve çokkültürlü oyunu sırasıyla; farklılıkları içselleştirme (%27), öğrenme (%22), yaratıcılık (%20), tecrübe edinimi (%16), rahatlatıcılık (%15) kaynağı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlülük ve çokkültürlü oyun kapsamında kullandıkları metaforların *Gökkuşağı* (4), *Yaratıcılık* (3), *Ansiklopedi* (2), *Yıldızlar* (2) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin en fazla metaforu, "Farklılıkları içselleştirme kaynağı olarak oyun ve çokkültürlü eğitim" kategorisinde geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin öğrencilerin ırkı, etnik kökeni, dili ve dini fark etmeden birlik olmayı benimsediklerini ve farklılıkları benimseyerek saygı duyduklarını bir bakıma ortaya koymaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlülüğe yönelik algı metaforları incelendiğinde, üst örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin, "*Elmas, Festival, Gökkuşağı* (2), *Ansiklopedi*" metaforlarını kullandıkları; orta örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin "*Gökkuşağı, Harmoni, Kahvaltı, Hayat provası, Ahenkli müzik*" metaforlarını kullandıklarını ve alt örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ise "*Birbirine bağlı zincir, Çiçek tohumu, Güneş, Ahtapot, Rengarenk*" metaforlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, yüksek çokkültürlü tutuma sahip olan, üst örneklem grubu ile orta çokkültürlü tutuma sahip olan, orta örneklem grubunda yer alan katılımcıların ortak kullandıkları metaforun *gökkuşağı* metaforu olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlü oyuna yönelik algı metaforları incelendiğinde, üst örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin, "*Yaratıcılık, Yıldızlar, Hayatın kendisi, Zincire zincir eklemek*" metaforlarını kullandıkları; orta örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin "*Yıldızlar, Virajlı yol, Araç mekanizması, Yemek yapmak, Dünya katmanları*" metaforlarını kullandıklarını ve alt örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ise "*Yol çizgileri, Merak, Puzzle oynamak, Hayal gücü, Yemeklere eklenen baharat*" metaforlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü oyunu en fazla tecrübe edinim kaynağı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu kategorinin, ileriki yaşamı yansıtmaya özelliği Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramını (1986) çağrıştırmaktadır. Rahatlatıcılık kaynağı olarak oyun ve çokkültürlü eğitim kategorisi ise oyunların kendisini iyi hissetme ve rahatlatma niteliği taşıdığını belirten kategoridir. Bu durumda ise, Spencer'in (1873) beden enerjisini dışa vurumunu belirten kuramı oyunun yine rahatlatıcılık niteliğinin vurgulamaktadır.

ÖÇETÖ puanları doğrultusunda, *Alt ÇP* grubunda yer alan katılımcıların oyunu, öğrenme kaynağı olarak algıladıkları, çokkültürlü eğitimi farklılıkları içselleştirme kaynağı olarak algıladıkları, çokkültürlü oyunu ise yaratıcılık kaynağı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. ÖÇETÖ puanları doğrultusunda, *Orta ÇP* grubunda yer alan katılımcıların oyunu, öğrenme kaynağı olarak algıladıkları, çokkültürlü eğitimi farklılıkları içselleştirme kaynağı olarak algıladıkları, çokkültürlü oyunu ise tecrübe edinim kaynağı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. ÖÇETÖ puanları doğrultusunda, *Üst ÇP* grubunda yer alan katılımcıların

oyunu, yaratıcılık kaynağı olarak algıladıkları, çokkültürlü eğitimi farklılıkları içselleştirme kaynağı olarak algıladıkları, çokkültürlü oyunu ise benzer şekilde farklılıkları içselleştirme kaynağı olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Özgünlü & Veziroğlu (2018) ise çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin yapılandırılmamış oyun konusunda görüşleri ele alınmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin oyunu, öğrenme, eğlence ve gelişim destekçisi olarak nitelikleri sonucu elde edilmiştir. Bu çalışmada, alt ve orta çokkültürlü profile sahip olan öğretmenlerin oyun ve çokkültürlülük konusunda görüş birliğine sahip oldukları fakat çokkültürlü oyunu algılama şekillerinde farklılık yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Tok (2018) çalışmasında, oyunun mutluluk verdiğini, hayatın yansıması niteliği taşıdığını, rahatlama sağlayarak bir ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde, Çakaroğlu & Ömür (2020) gerçekleştirdikleri çalışmada, oyunun öğrenme aracı niteliğinde olduğunu ve mutluluk kaynağı olduğunu vurgulamıştır. Bu sonuçlar okul öncesi öğretmenlerinin, oyun ve çokkültürlü eğitim kapsamında olumlu yönleri odaklandıklarını göstermektedir.

Alt, orta ve üst örneklem grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin oyun, çokkültürlülük ve çokkültürlü oyunun olumlu yanlarına odaklandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç okul öncesi öğretmenlerinin, önyargı olmadan bütünleştiriciliği hedeflediklerini göstermektedir. Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç ise okul öncesi öğretmenlerinin, birçoğunun sınıflarında çokkültürlü eğitim uygulamaları gerçekleştirdikleri fakat çokkültürlülük kavramına yabancı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ise okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük bağlamında yeterince bilgi ve yetkinliğe sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin farkındalığının artırılarak gerekli desteğin sağlanması gerektiğinin belirtmektedir. Başkaya Işıkcı vd., (2020) öğretmen eğitimlerinde, çokkültürlülüğe ilişkin bakış açılarını ele aldıkları çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerine ilişkin eğitim programları ile çağın gerektirdiği bilgilerinin edinilmesi vurgulanmıştır. Benzer şekilde, uluslararası literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin eğitimi hakkında çokkültürlü eğitime yönelik olarak eleştirel bakış açısının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Phonn vd., 2013). Benzer nitelikte (Guan & Jin, 2019; Leung, 2020; Szelei vd., 2019) okul öncesi eğitimde, çokkültürlü eğitimin gerekli olduğunu vurgulayarak bu süreçte etkin rol alan eğitimcilerin çokkültürlü eğitim hakkında bilgilendirilmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kapsamında yorum yapabilmeleri, süreci yönetebilmeleri, neyi nasıl yapabileceklerini bilmeleri ve sınıflarında uygulamalarla desteklemeleri için çokkültürlü eğitimin bilincinde olmaları gerekmektedir.

Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin, çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarının ve çokkültürlü oyun algılarının metaforik olarak ele alınan bu araştırma sonucunda, katılımcı grupta yer alan okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük tutumlarının ortalamadan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, bireysel görüşmeler ile desteklenerek öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin olumlu tutum gösterdikleri sonucu elde edilmiştir. Demografik bilgi formu, öğretmenlerin çokkültürlü tutum ölçeği ve metaforik görüşme formu ile ulaşılan veriler birbirlerini destekler niteliktedir. Araştırma sonucu göz önüne alınarak aşağıdaki öneriler başlıklar dahilinde hazırlanmıştır.

1. Çokkültürlülük kapsamında genel öneriler:
 - b. Okul öncesi öğretmenlerine çokkültürlülük kapsamında eğitimler verilebilir.
 - c. Çokkültürlülük kapsamında atölye çalışmaları hazırlanabilir.
2. Çokkültürlü eğitime yönelik öneriler:
 - a. Çocuklara çokkültürlü eğitime yönelik uygulamalar gerçekleştirilebilir.
 - b. Ebeveynlere çokkültürlü eğitime yönelik seminerler verilebilir.
3. Sınıf ortamında çokkültürlü oyun etkinlik önerileri:
 - a. Farklı kültür yapılarını tanımak amacıyla “Bu Benim” oyunu oynatılabilir (Farklılıkları içselleştirmeye yönelik),
 - b. Farklı kültürlere ilişkin sembolik eserlerin fotoğraflarının incelenilmesi (Öğrenmeye yönelik),
 - c. “Acaba ne için?” adı altında kültürlere ait farklı materyallerin kullanımı konusunda sohbet etmek (Yaratıcılığa yönelik),
 - d. Farklı kültür yapısından bireyler ile sohbet ederek kendini tanıtmak (Tecrübe edinimi)
 - e. Farklı kültürden bireylerin birlik içinde olabileceğinin bilincinde olma ve ortak paylaşım yapmak (Rahatlatıcılığa yönelik)
4. Gelecek araştırmacılara yönelik öneriler:
 - a. Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açıları ülke genelinde araştırılabilir.
 - b. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik eğitim programları hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adak Özdemir, A. & Ramazan, O. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 298-308.
- Akçaoğlu, M. Ö. & Arsal, Z. (2018). Çokkültürlü yeterlilik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 261-270. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.378585>
- Aktaş Arnas, Y. (2013). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Vize Kitabevi.
- Aktaş, B. (2020). *Okul öncesi dönem çocukların benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Aldoney, D., Coe, S., Mira, A. & Valdivia, J. M. (2022). Beliefs of mothers, fathers and educators about play in Chilean preschool children. *International Journal of Gaming*, 11, 164-183.
- Alkan, V., Şimşek, S. & Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazı incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582.
- American Psychological Association (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice and organizational change for psychologists. *The American Psychologist*, 58(5), 377-402.
- Aral, N., Deleş, B. & Demir, E. (2022). Examination of preschool teachers perceptions regarding play. *Journal of History School*, 59, 2327-2344.
- Arifin, A. Z. (2015). Membela yang lemah menggali ide pluralisme gusdur dalam, pluralisme dan multiculturalisme di Indonesia, AIFIS Serial Discussion.
- Arslan, A. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğretme-öğrenmeye yönelik pedagojik inançlarının öz-yeterlilik inançları ve eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi: Sakarya ili örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Asada, H., Swank, E. & Goldey, G. T. (2003). The acceptance of a multicultural education among appalachian college students. *Research in Higher Education*, 44, 99-120.
- Aslan, M. & Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 729-739.
- Ayyıldız, E. & Akardaş Karataş, E. (2020). Aklımdaki çocuk: Erken çocukluk uzmanlarının çocuk algısı fenomenolojisi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 56-65.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs.
- Banks, J. A. (1993). *Multiethnic education: Theory and practice*. Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (1995). *Multicultural education: Its effects on students racial and gender role attitudes*. Macmillan.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Wiley.
- Banks, J. A. (2013). *An introduction to multicultural education*. Pearson Publications.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Başkaya Işıkcı, G., Alisinanoğlu, F., Demircan, H. Ö. & Tahta, F. (2020). Erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çokkültürlülüğe dair bakış açıları ve uygulamaları üzerine bir inceleme. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 9-29. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202042223>
- Bayles, P. P. (2009). *Assessing the intercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in a Texas school district* [Unpublished PhD Thesis]. The University of Minnesota.

- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2003). Chopsticks and counting chips: Do play and foundational skills need to compete for the teacher's attention in an early childhood classroom?. *Young Children*, 58 (3), 10-17.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2013). *Zihin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. Anı Yayıncılık.
- Bozan, N. (2014). *Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Bozlar, V. & Ayan, S. (2020). Öğretmenlerin oyun yaklaşımının okul öncesi eğitime etkisine yönelik görüşleri: Trabzon ili örneği. *Journal of Turkish Studies*, 15(3).
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (Çev. İnan, H. Z. & İnan, T.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Brown, F. (2003). *Playwork theory and practice*. Open University Press.
- Bulut, M. & Sarıçam, H. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 295-322.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cırık, T. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Clark, V. L. P., Creswell, J. W., Green, D. O. N. & Shope, R. J. (2008). Mixing quantitative and quantitative approaches. HesseBiber, S. N. & Leavy, P. (Ed.) *Handbook of Emergent Methos*. The Guilford Press.
- Colombo, E. (2014). Multiculturalisms. *Sociopedia*. <https://doi.org/10.1177/2056846014101>
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and quantitative research*. Merrill Prentice.
- Çağlayan, İ. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel çeşitliliğe dair bakış açıları: Etnografik bir durum çalışması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Çakaroglu, D. & Ömür, H. E. (2020). Oyun kavramına ilişkin algının metafor yoluyla belirlenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 155-164.
- Çekin, A. (2013). Çokkültürlülük ve din öğretimi: Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları çerçevesinde bir analiz. *Journal of Turkish Studies*, 8(12), 214-248. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6003>
- Çelebi, N. & Atasayar, Ö. (2015). Attitudes of teachers toward multicultural education, *2nd International Conference on Lifelong Education and Leadership for All*, içinde (478-489). Wroclaw.
- Çiftçi, A. Y. (2019). Çokkültürlü Eğitim: Öğretmen eğitimi ile ilgili yaklaşımlar. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 36-57.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Journal of Turkish Studies*, 7(4), 1453-1475.
- Demir, S. & Başarır, F. (2013). Çokkültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641. https://doi.org/10.9761/JASSS_489
- Demircioğlu, E. & Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.
- Derman, S. L. & Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. NAEYC.

- Dunn, W. & Brown, C. (1997). Factor analysis on the sensory profile from a national sample of children without disabilities. *The American Journal of Occupational Therapy*, 51(7), 490-495.
- Düz, N. T. (2021). *Annelerin depresyon kaygı stres ve çocuklarına bağlanma düzeylerinin çocuklarının duygusal ve davranışsal sorunlarına etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Erbaş, S., Ergül, R., Şimşek, Y. & Özdilek, Z. (2002). *Okul öncesi dönemde fen öğretimi*. Ekin Kitabevi.
- Ergin, A. Z., Fazlıoğlu, Y. & Ergin, D. Y. (2022). Öğretim elemanlarının eğitimde çokkültürlülük tutumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1163-1174.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to desing and evaluate*. Research in education (8nd ed.).
- Fromberg, D. P. (1992). A review of research on play. *Early Childhood Curriculum: A Review of Current Research* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Garcia, E. K. (2009). *Multicultural education in your classroom*.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education* (Urban Monograph Series). North Central Regional Educational Laboratory.
- Gezer, M. & Şahin, İ. (2017). Çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22(38), 173-188.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *American Academy of Pediatrics*, 199(1), 182-191.
- Giren, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin “Okul öncesi dönem çocuğu için oyun” kavramına ilişkin metaforları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 372-388.
- Göncü, A. (2022). *Oyunda büyüme, Çocuk gelişimi ve eğitime sosyokültürel bakış*. Koç Üniversitesi Yayınları, 3. Baskı.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. Handbook of Qualitative Research.
- Guyton, E. M. & Wesche, M. V. (2005). The multicultural efficacy scale: Development, item selection and reliability. *Multicultural Perspectives*, 7(4), 21-29.
- Guan, X. & Jin, C. (2019). Racial inequality and reform in american schools. *4th International conference on modern management, education technology and social science* [MMETSS] içinde (872-877). Atlantis Press.
- Güngör, S., Buyruk, H. & Özdemir, Y. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 66, 816-837. <https://doi.org/10.17755/esosder.386067>
- Güven, G. & Azkeskin, E. K. (2014). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitimi, Diken, İ. H. (Eds.). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: Reading, using and creating evidence*. Jones & Barlett Learning.
- Kanathlı Öztürk, F. (2018). *Çokkültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Karadağ, Y. & Özdemir Özden, D. (2020). Çokkültürlü eğitim ortamlarına geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerini hazırlamak: Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniveristesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 179-201. <https://doi.org/10.7822/omuefd.764913>
- Karadeniz, S. (2021). *Çokkültürlü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çokkültürlülük algılarını etkileyen etkenler nelerdir?* [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Kaya, İ. (2007). Azınlıklar, çokkültürlülük ve Mardin. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 44-45.
- Kaya, Y. & Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: Diyarbakır örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 128-148.
- Kim, M. J., Kim, H. J. & Son, Y. J. (2015). The relationship among early childhood teachers perception on the purpose of multicultural education: Multicultural sensitivity and multicultural teaching efficacy. *Korean Journal of Childcare and Education*, 11(3), 63-83.
- Kim, J. (2022). Q-metahodological image analysis of the early childhood teacher's playground. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 21.
- Kim, K. & Chae, S. (2022). The impact on multicultural education competency of young childhood teacher play beliefs, play teaching efficacy and self- esteem. *Korean Association for Learner Centered Curriculum and Instruction*, 22, 301-313.
- Kırcı, N. Y. (2023). *Okul öncesi çocuklarda oyun temelli hareket eğitimi etkinliklerinin algılanan motor yeterlik düzeyleri üzerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kimzan, İ. & Arıkan, A. (2018). Erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 670-686. <https://doi.org/10.17679/inuefd.426978>
- Koçyiğit, S. & Başara Baydilek, N. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-26.
- Kostelnik, M. J., Sderman, A. K. & Whiren, A. P. (2007). *Developmentally appropriate curriculum*. Pearson Education.
- Kozikoğlu, İ & Yıldırımoglu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 226-244.
- Kurşun, S. & Shpendi Şirin, T. (2022). Eğitimde Çokkültürlülük. Doğan, Y. (Ed.) *Öğrenmede Bireysel Farklılıklar* (ss.21-39) içinde. Efe Akademi Yayınları.
- Lee, Y. J. & Kim, K. S. (2022). The effects of early childhood teachers play beliefs and creativity teaching on game teaching efficiency. *Research in Student-Centered Curriculum Education*, 22(2), 193-207. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2022.22.12.193>
- Leung, C. H. & Hue, M. T. (2017). Understanding and advancing multicultural teaching in preschool. *Early Childhood Development and Care*, 187(12), 2002-2014. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1203308>
- Leung, C. H. (2020). Teachers multicultural sensitivity predicts developmentally appropriate beliefs and practices in the classroom. *Asian Education and Development Studies*, 11(3), 475-487.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. CA:Sage.
- Lockhard, S. (2010). Play an important tool for cognitive development. *Extensions Durriculum Newsletter From High Scope*, 24(3), 1-8.
- Lombard, M., Snyder Duch, J. & Bracken, C. C. (2010). *Practical resources for assessing and reporting intercoder reliability in content analysis research projects*.
- Macdonald, S. (2001). *Block play*. Gryphon House.
- Mahfud, C. (2006). *Pendidikan multicultural*. Pustaka Pelajar.
- McEwan, A. E. (2007). Do metaphors matter in higher education?. *Journal of College Character*, 8 (2), 1-8.
- Miles, M. B. & Huberman. A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publication.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- Montessori, M. (1982). *Çocuk eğitim, Montessori metodu*. Sander Yayınları.
- Naz, F., Afzal, A. & Khan, M. (2023). Challenges and benefits of multicultural education for promoting equality in diverse classrooms. *Journal of Social Sciences Review*, 3, 511-522.
- Nergard, B. (2021). Preschool children's mathematical arguments in play-based activities. *Mathematics Education Research Journal*, 1-24.
- Nikawatti, G. (2016). Multicultural education for early childhood. In *3rd International Conference on Early Childhood Education [ICECE]* içinde (228-232). Atlantis Press.
- Oğuz, B. N. & Kutluca, A. Y. (2020). Okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 252-268. <https://doi.org/10.7822/omuefd.727132>
- Ojala, M. (2010). Developing multicultural early childhood education in a finnish context. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4(1),13-22.
- Onur Sezer, G. & Bağçeli Kahraman, P. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 550-560. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.336742>
- Onwuegbuzie, A. J. & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.
- Özdemir, M & Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232.
- Özgünlü, M. & Veziroğlu Çelik, M. (2018). Okul öncesi eğitimde yapılandırılmamış oyuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1691-1700. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2389>
- Özözen Danacı, M., Eran, N., Çetin, Z., Pınarcık, Ö. & Bahtiyar, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, 2(1), 73-86.
- Parekh, B. (2002). Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek. Tanrıseven, B. (Çev. Ed.).*Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori*. Phonix Yayınevi.
- Park, Y. & Im, H. (2023). The effects of play beliefs and teaching creativity of early childhood education institution teachers on play support competency. *Korean Association for Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 23, 475-489. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2023.23.1.475>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research evaluation methods: Intergrating theory and practice*. Sage Publications.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Peköz, Ç. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ve kültürel zekalarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Pendergast, E., Lieberman Betz, R. G. & Vail, C. O. (2017). Attitudes and beliefs of prekindergarten teachers toward teaching science to young children. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 43-52.
- Petrovska, S., Sivevska, D. & Cackov, O. (2013). Role of the game in the development of preschool child. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 92, 880-884.
- Phoon, H. S., Abdullah, M. N. L. Y. & Abdullah, A. C. (2013). Unveiling Malaysian preschool teachers perceptions and attitudes in multicultural early childhood education. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4),427-438.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.

- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Polat, İ. & Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde eğitim yeterlilikleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Ponterotto, J. G., Baluch, S., Greig, T. & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1002-1016.
- Ramsey, P. G. (2009). Multicultural Education for young children. Banks, J. A. (Ed.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Routledge.
- Razali, N. M. & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and anderson darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.
- Roh, S. Z. (2015). A study of multicultural competence and multiculturalism and multicultural education experiences of prospective secondary education teachers in Korea. *Advanced Science and Technology Letters*, 96, 36-39.
- Rudnytska Yuriichuk, I., Kurhannikova, O., Demchenko, O., Tolchieva, H. & Holiuk, O. (2022). Formation of multicultural competence of preschool children. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34).
- Samuelsson, R. (2021). Environments for imitation: Second-language use and development through embodied participation in preschool routine activities. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(1), 22-40.
- Sandelowski, M. (1995). Qualitative analysis: What it is and how to begin. *Research In Nursing and Health*, 18(4), 371-375.
- Sanders, K. E., Molgaard, M. & Shigemasa, M. (2019). The relationship between culturally relevant materials, emotional climate, ethnic composition and peer play in preschools for children of color. *Journal for Multicultural Education*, 13(4), 338-351.
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135.
- Scarlett, W. G. (2015). *The sage encyclopedia of classroom management*. SAGE Publications.
- Sevinç, M. (2005). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Morpa Yayınları.
- Seyrek, H. & Sun, M. (2003). *Okul öncesi eğitimde oyun*. Müzik Eserleri Yayınları.
- Shade, B. J. R. (1997). *Culture, style and the educative process: Making schools work for racially diverse students*. Charles C. Thomas Publisher.
- Shimizu, H. (2023). The impact of working memory on the development of social play in Japanese preschool children: Emotion knowledge as a mediator. *Children*, 10(3), 524.
- Smith, E. B. (2009). Approaches to and models for teaching. *Multicultural Education*, 16(3), 45-50.
- Spencer, H. (1873). *Principles of psychology*. Appleton Century Crofts.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis practical assessment. *Research Evaluation*, 7(17).
- Storli, R. & Sandseter, E. B. H. (2015). Preschool teachers perceptions of children’s rough and tumble play in indoor and outdoor environments. *Early Child Development and Care*, 185, 1995-2009. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028394>
- Sturdivant, T. D. & Alanis, I. (2019). Teaching through culture: A teacher’s use of culturally relevant practices for African-American preschoolers. *Journal for Multicultural Education*, 13(3), 203-214. <https://doi.org/10.1108/JME-03-2019-0019>
- Strickland, D. L. (2018). Factors relating to the multicultural efficacy and attitudes of teachers. *Electronic Theses and Dissertations Georgia*, 3-139.

- Szelei, N., Tinoca, L. & Pinho, S. A. (2019). Rethinking cultural activities: An examination of how teachers utilised student voice as a pedagogical tool in multicultural schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 176-187. <https://doi.org/10.1019/j.tate.2018.12.020>
- Taştekin, E., Yükcü, Ş. B., İzoglu, A., Güngör, İ., Uslu, A. E. & Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-20.
- Theobald, M., Bateman, A., Busch, G., Laraghy, M. & Danby, S. (2016). Im your best friend: Peer interaction and friendship in a multilingual preschool, friendship and peer culture in multilingual environments. *Sociological Studies of Children and Youth*, 171-196. <https://doi.org/10.1108/S1537-466120160000021009>
- Thulin, S. & Redfors, A. (2017). Student preschool teachers experiences of science and its role in preschool. *Early Childhood Education Journal*, 45, 509-520. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0783-0>
- Tok, E. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının oyuna ilişkin algıları: Metafor Analizi Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 599-611. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.404885>
- Topçu Saygı, E. (2019). Öğretmenlerin erken çocukluk döneminin son bölümü olan 5-7 yaş grubu çocukların eğitiminde oyunun kullanılması üzerine bir durum çalışması. [Yüksek Lisans Tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Tortop, H. S. (2014). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 16-26.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge*. McGraw- Hill Education.
- Tuğrul, B. (2010). Oyun temelli öğrenme. Zembat, R. (Ed.) *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, H. G. & Özen Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116. <https://doi.org/10.17679/iuefd.05509>
- Tuğrul, B., Boz, M., Uludağ, G., Metin Aslan, Ö., Sevimli Çelik, S. & Sözen Çapan, A. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 185-198.
- Tuzcuoğlu, N. & Tunç, B. A. (2014). Aile katımlı proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 60-72 aylık çocukların farklı kültürlere bakış açısına etkisinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 2(7), 510-521.
- Türkan, A., Aydın, H. & Üner, S. S. (2016). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1).
- Uslu, E. M. & Özgün, T. (2023). Teachers multicultural competence perceptions. *The Turkish Online Journal of Desing Art and Communication*, 13(2), 305-317.
- Uyanık, H. (2014). *Türkiye'deki devlet okulları ile uluslararası özel okulların çokkültürlü eğitim ilkeleri açısından değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Üstün, E. (2011). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its rin the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18. <https://doi.org/10.2753/rpo1061-040505036>
- Yağar, F. & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yalçın, M., Yalçın, F. A. & Macun, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyeti ile ilgili görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 693-710.
- Yazıcı, S., Başol, G. & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242..

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. B. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini yordayan değişkenlerin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Yoshimi, E., Nomura, T. & Kida, N. (2021). The effects of rhythmic play exercise program on coordination in preschool children. *Developments in Physical Education*, 11, 207- 220.
- Zhang, H. (2014). Analysis on concept and practice of implementation of kindergarten multicultural curriculum. *3rd International Conference on Science and Social Research [ICSSR]* içinde (1166-1170). Atlantis Press.
- Wardle, F. (2018). Adding to our view of early childhood multicultural education. *Childhood Education*, 94(5), 34-40.
- Wood, E. (2004). Developing a pedagogy of play for the 21st century. *Early childhood education: Society and Culture*, 17-30.

Metaphorically Determining Preschool Teachers' Multicultural Educational Attitudes And Multicultural Play Perceptions

Sabiha Kurşun^{1*} 
Tringa Shpendi Şirin² 

¹Istanbul Aydın University, Graduate
School of Education, Istanbul, Türkiye
sabahakursun@stu.aydin.edu.tr

²Istanbul Aydın University, Department of
Special Education, Istanbul, Türkiye
tringasirin@aydin.edu.tr

*Corresponding Author

Received: 03.04.2024
Accepted: 20.12.2024
Available Online: 30.07.2025

Abstract: The aim of this study is to determine preschool teachers' multicultural education attitudes and multicultural play perceptions metaphorically. The research was carried out in two stages using mixed method. While criterion sampling method was used in the first stage of the research, maximum variation sampling was used in the second stage. The first participant group consisted of 114 and the second participant group consisted of 15 preschool teachers. The data were collected with the Teachers' Multicultural Education Attitude Scale and Metaphorical Interview Questions forms. Descriptive analysis and nonparametric tests were applied to the quantitative data. In the second stage of the research, the subsample group was created and the Metaphorical Interview Questions form was applied. Inductive content analysis was applied in the analysis of the qualitative data. As a result of the research, it was found that preschool teachers had high average scores in attitudes toward multicultural education. The analogies made by preschool teachers regarding multicultural education and play mostly indicated that they perceived differences as a source of internalization (27%), learning (22%), creativity (20%), experience (16%), and relaxation (15%).

Keywords: Multiculturalism, Multicultural Play, Preschool Period, Preschool Teacher

INTRODUCTION

From the moment they are born, children try to make sense of the environment and the world by interacting with it, observing it in line with their curiosity, and establishing contact (Erbaş et al., 2002). The appropriate environmental conditions provided to the child in the preschool period and the child's experience in this period will form the basis for his or her future skills (Güven & Azkeskin, 2014). After their families, preschool educational institutions play an undeniable role in preparing a child for life and developing their skills and competencies (Topçu Saygı, 2019). During this period, the child is in the process of acquiring developmental milestones. Therefore, it is crucial that the preschool education process, which aims to support the child's potential, is appropriate for the child's development and nature, considers the child's curiosity and needs, and supports the child's active participation (Bredenkamp, 2015; Kostelnik et al., 2007). One of the fundamental requirements of a developmentally appropriate preschool education program is that it is play-based (Bredenkamp, 2015). Researchers who have contributed to understanding children's development (Fromberg, 1992; Montessori, 1982; Piaget, 1962) emphasize the importance of play. Through their studies and the play theories they proposed, they highlight the functions of play in children's lives and education (Seyrek & Sun, 2003). Vygotsky (1967) defines play as a whole consisting of activities that develop abstract thinking skills and facilitate children's interaction with the environment, characterizing it as the foundation of the preschool period. Brown (2003), on the other hand, emphasizes that children use play as a tool to reach their developmental competence and make sense of their world. Although play is defined in various ways, it generally encompasses activities that support children's learning (MacDonald, 2001), function as a language of learning and a space for personal discovery (Tuğrul, 2010), and simultaneously promote spontaneous development, relaxation, entertainment, and growth. Therefore, play holds indispensable importance for children (Bodrova & Leong, 2013; Ginsburg, 2007).

It is a well-established fact that preschool children love to play, as they are in the play stage of development, and that play serves as a magical key for them (Koçyiğit & Başara-Baydilek, 2015). Children acquire various knowledge and skills through play, such as gender roles, life-related learning, social learning, and the use of objects (Sapsağlam, 2018). Through play, children learn to have fun, be curious and explore

Cite as (APA 7): Kurşun, S. & Shpendi Şirin, T. (2025). Metaphorically determining preschool teachers' multicultural education attitudes and multicultural play perceptions. *Trakya Journal of Education* 15(3), 1187–1245. <https://doi.org/10.24315/tred.1463783>

*This study is derived from a master's thesis conducted by the first author under the supervision of the second author.

 This is an open Access paper distributed under the terms of Conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

based on their curiosity, cope with challenges, be determined and independent, and interact with their physical, individual, and sociocultural environments in line with their interests (Tovey, 2007). Play is a powerful educational tool for children to develop their skills, gain experience, learn, and improve their habits (Petrovska et al., 2013). During the preschool period, children's emotional awareness develops and social skills are supported through play (Scarlett, 2015). Because the preschool period encompasses a critical period in a child's life, it highlights the importance of preschool teachers, who play an active role in this process (Yalçın et al., 2017). This period involves teachers creating play-based activities, preparing play environments, and using play for its supportive effect (Wood, 2004). The value preschool teachers place on play is equal to the value they place on children's learning (Tuğrul et al., 2014). Preschool teachers, aware of the importance of play, should include more play as a tool and method in their practices.

In this way, children can benefit more from the educational value of games by choosing games based on their age, development, interests, and curiosity (Giren, 2016). Individuals are born into societies and cultures. However, these cultures can change. For example, the cultural environment of a child born in a Mayan village in the Guatemala highlands will change if the family moves to a different country, such as Mexico or Texas (Wardle, 2018). Considering Türkiye, it is expected that families coming to Istanbul from different countries and cities will find their cultural environments in their home cities different from the cultural environments they encounter in Istanbul. In this context, the concept of multiculturalism gains importance.

Türkiye has a multicultural society, encompassing numerous differences in terms of race, ethnicity, language, religion, gender, age, sexual orientation, special needs, social class, and cultural dimensions (Polat & Kılıç, 2013). Multiculturalism is a concept that aims to foster social awareness by preserving the differences among individuals with different languages, traditions, and religions within the same society (Colombo, 2014). The American Psychiatric Association (APA) (2003) defines multiculturalism as the recognition of cultural dimensions such as race, ethnicity, language, religion, gender, age, sexual orientation, special needs, social class, and education. Arifin (2015), on the other hand, emphasizes the necessity of a social mindset in the concept of multiculturalism and emphasizes that no cultural structure should be ignored. Multiculturalism encompasses the existence of societies within their diverse cultures and the provision of equal opportunities to everyone (Kaya, 2007).

Multicultural education is essential for achieving its intended goals (Peköz, 2018). In this context, education is one of the key areas where the most significant changes related to multiculturalism occur within society. Effectively managing a multicultural structure in educational institutions requires the integration of multicultural education into the curriculum (Akçaoğlu & Arsal, 2018). While multicultural education is a form of education based on the goals of multiculturalism, it is not education provided to students with a cultural structure different from the dominant culture in society; multicultural education is educational opportunities provided equally to all students in society (Banks, 2013). Multicultural education is the provision of equal opportunities and the acquisition of common knowledge for everyone, regardless of an individual's ethnicity, gender, and culture (Nikawatti, 2017). Wardle (2018) states that multicultural education should focus on similarities rather than individual differences, that culture is dynamic, and that cultural differences begin in children. Generally, multicultural education aims to ensure that every student benefits from equal opportunities in education by embracing differences such as race, language, religion, gender, age, social class, and economic level (Banks & Banks, 2010).

Banks (1993) states that multicultural education consists of five dimensions. These dimensions are discussed by various educators as follows:

1. Content integration: It includes the extent to which the teacher utilizes examples and data from different cultures to adapt the basic concepts, rules and theories related to the subject to practice (Aktaş, 2020).
2. The knowledge-building process: This process involves the teacher guiding students on how and in what way they will make sense of information about cultural, ethnic, and social statuses (Banks, 1993). The most important part of multicultural education is the knowledge-building process (Banks, 2013).
3. Reducing prejudice: Focuses on methods that can be preferred to support students in adopting more positive attitudes and behaviors towards different races and ethnicities (Banks, 1995).
4. Equity pedagogy: Involves using methods that positively support the academic success of all students and communities with diverse race, ethnicity, and social class (Shade, 1997).
5. Empowering school culture and social structure: Describes the process of revising the cultural structures of schools so that students with differences in race, ethnicity, language, and social class can experience equality in education (Banks, 2013).

Multicultural education aims to develop an unprejudiced attitude towards individuals from different cultural backgrounds (Dunn & Brown, 1997), to foster mutual respect among individuals (Mahfud, 2006), to increase children's cultural awareness by supporting critical thinking skills (Garcia, 2009), to foster positive self-perceptions by developing respect for both their own and other cultures (Demir, 2012), and to achieve equality and excellence in the educational process (Gay, 1994). On the other hand, multicultural education helps children gain different perspectives and reflect social equality in their own attitudes (Warldle, 2018). In general, multicultural education is not only a tool for providing individuals with equal educational opportunities, but also a system that emphasizes the normality of differences and emphasizes that differences between individuals should be understood as enrichment (Gay, 1994).

The preschool period is crucial because it is the period when children develop their social moral values and ethical structures. Therefore, multicultural education should be provided in the early years (Phoon et al., 2013). Developing positive attitudes toward racial and ethnic differences in individuals from an early age is critical (Banks, 2013). Therefore, preschool education is a significant time in the education system to contribute to children's later years (Aktaş Arnas, 2013). Multicultural education practices should be initiated from preschool onward, adapted to other educational levels, and supported by considering the holistic development of the child (Kurşun & Shpendi Şirin, 2022).

Attitudes and perceptions toward multiculturalism are formed starting in the preschool period. In societies, differences such as the food eaten by the family, the clothes worn, the music listened to, and the language spoken cause children to stand out from others (Derman & Edwards, 2010). In this regard, including multicultural education in the education process supports the child's sensitivity to differences and tolerance towards different cultural structures (Tuzcuoğlu & Tunç, 2014). Multicultural education aims to foster a culture-sensitive educational structure in the preschool period, develop thinking skills by actively participating in finding solutions to social problems (Ramsey, 2009), and avoid racial biases by reaching a shared cultural framework (Parekh, 2002). During this period, the role of preschool teachers, who are the most effective communicators between children and their families, is critical (Thulin & Redfors, 2017). As the number of students with differences increases, sensitizing teachers to the importance of culture and its impact on the learning process will make the process more effective (Smith, 2009). It is very important for preschool teachers to show positive attitudes and behaviors towards their students with differences, regardless of their culture, language, gender and social structure, and to make a real difference in the educational structure (Çağlayan, 2022). Therefore, preschool teachers need to be equipped with the knowledge and competence to support multicultural education (Phoon et al., 2013). Therefore, especially during preschool education, it is crucial for children who see their teachers as role models to adopt similar attitudes in terms of teachers' views and behaviors toward multicultural education (Pendergast et al., 2017).

In preschool education practices, it is crucial to provide appropriate materials and activities that reflect the principles of multicultural education (Kurşun & Shpendi Şirin, 2022). In this regard, the selection of toys and materials by preschool teachers plays a significant role and can greatly contribute to supporting this process. Preschool teachers' emphasis on children's cultural differences and the connection between these differences and learning allows them to respond to children's needs (Göncü, 2022). The impact of activities designed for multicultural education in preschool on developing children's ability to respect differences should not be forgotten (Kanatlı Öztürk, 2018). In this process, the game, which is an indispensable activity for the child, should be used as the most effective learning opportunity. Children acquire and develop their learning experiences through play (Ministry of National Education, 2013). Through play, children learn to find solutions to difficulties in life, to express their thoughts and feelings through communication (Sevinç, 2005), to empathize, to experience how to display their behaviors through play (Pehlivan, 2005), to introduce themselves (Göncü, 2022), to make friends and to show appropriate behavior in the face of experienced situations (Lockhard, 2010). In preschool education, activities and multicultural games designed to enable children to benefit from the reflections of multicultural education support children's acquisition of respect for differences such as different races, ethnicities, languages, religions, genders, special needs, and social classes (Kurşun & Shpendi Şirin, 2022).

In this context, literature was reviewed and studies conducted within the scope of play, multiculturalism and multicultural play in the preschool period in national and international contexts were examined. When the national literature is examined, it is seen that there are studies addressing the perceptions and opinions regarding play in the preschool period (Adak Özdemir & Ramazan, 2014; Aral et al., 2022; Bozan, 2014;

Bozlar & Ayan, 2020; Kırıcı, 2023; Özgünlü & Veziroğlu Çelik, 2018; Tok, 2018; Tuğrul et al., 2019), and there are studies addressing the knowledge, attitudes and experiences about multicultural education (Ayyıldız & Akardaş Karataş, 2020; Başkaya Işıkçı et al., 2020; Bulut & Sarıçam, 2016; Çağlayan, 2022; Çakaroğlu & Ömür, 2020; Çiftçi, 2019; Ergin et al., 2022; Kimzan & Arıkan, 2018; Kozikoğlu & Yıldırımoglu, 2021; Özözen Danacı et al., 2016; Uslu & Özgün, 2023; Tortop, 2014), and studies in which the attitudes of teachers and prospective teachers towards multicultural education are examined in terms of variables (Cırık, 2014; Demircioğlu & Özdemir, 2014; Gezer & Şahin, 2017; Karadağ & Özdemir Özden, 2020; Kimzan & Arıkan, 2018; Peköz, 2018; Türkan et al., 2016) have been found. When the international literature is examined, it is seen that there are studies that address the perceptions and opinions of preschool teachers on play (Aldoney et al., 2022; Kim, 2022; Lee & Kim, 2022; Nergard, 2021; Park & Im, 2023; Samuelsson, 2021; Shimizu, 2023; Storli & Sandseter, 2015; Theobald et al., 2016; Yoshimi et al., 2021), and there are studies that address the knowledge, attitudes, and experiences of teachers and prospective teachers regarding multiculturalism and multicultural education (Guyton & Wesche, 2005; Guan & Jin, 2019; Kim, et al., 2015; Kim & Chae, 2022; Leung, 2020; Leung & Hue, 2017; Naz et al., 2023; Roh, 2015; Strickland, 2018; Szelei et al., 2019; Zhang, 2014), there are studies that address multiculturalism in the preschool period (Ojala, 2010; Phonn et al., 2013; Rudnytska-Yuriichuk et al., 2022; Sanders et al., 2019; Sturdivant & Alanis, 2019). When the research is considered, it is seen that national studies conducted in Türkiye mostly use quantitative research methods and try to determine attitudes towards multiculturalism, while international studies mostly include studies aimed at advancing multicultural education using qualitative research methods.

When the importance of teachers towards multicultural education is considered, no studies similar to the scope of this study were found. However, it is very important to obtain the opinions of preschool teachers regarding multicultural play and multicultural education and to be aware of their perceptions in this context. This study, addressing the gap in the literature, aims to contribute to the literature by examining preschool teachers' multicultural education attitudes and perceptions of multicultural play together. Considering all these perspectives, this study, which aims to metaphorically determine preschool teachers' attitudes toward multicultural education and their perceptions of multicultural play, sought to answer the following questions:

1. What is the level of preschool teachers' attitudes toward multiculturalism?
2. Do preschool teachers' multicultural education attitudes differ according to variables such as their educational background, the school they work in, the length of their teaching experience, the place they spent their childhood, and whether their classrooms include students of different races, ethnicities, languages, and religions?
3. What are preschool teachers' perception metaphors regarding play, multicultural education, and multicultural play?
4. Is there a difference between preschool teachers' multicultural attitudes and multicultural play metaphors?

METHOD

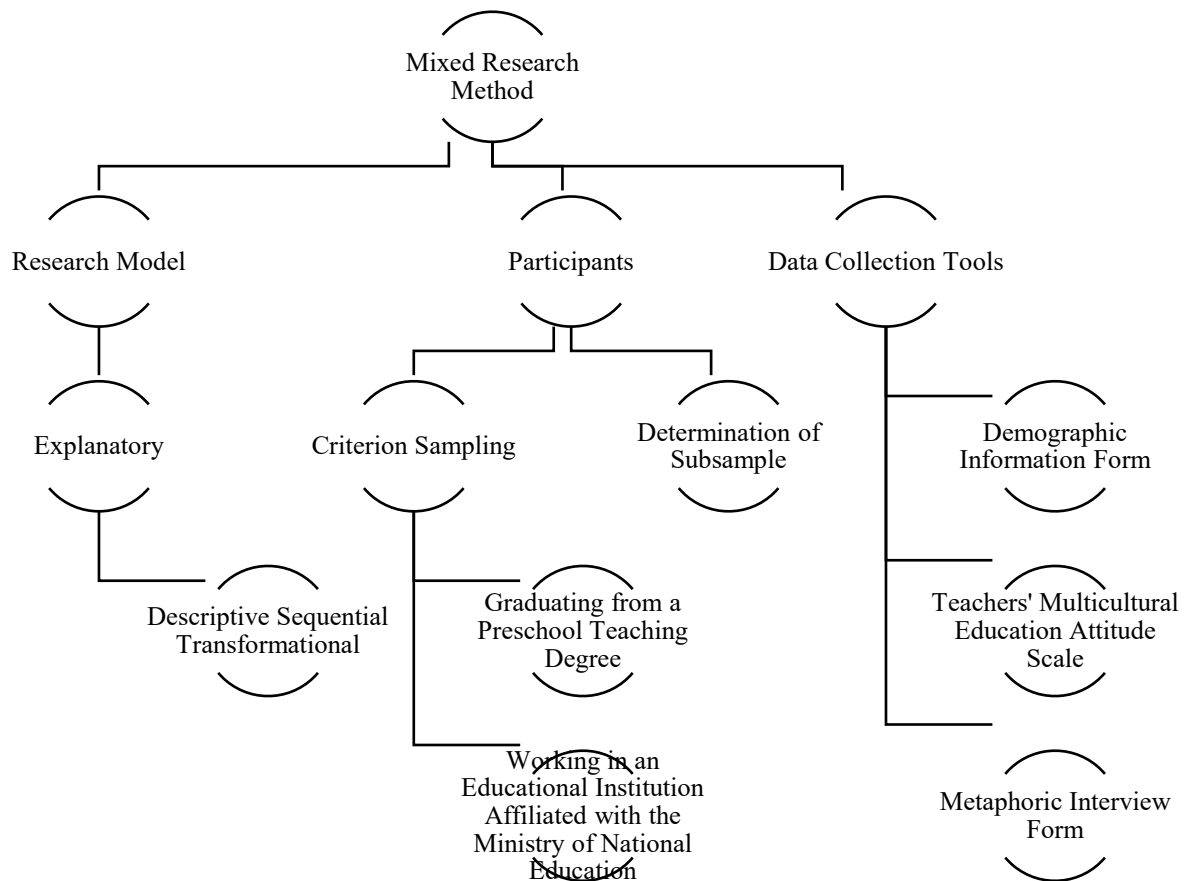
Research Design

This study, which aimed to metaphorically determine preschool teachers' attitudes toward multicultural education and their perceptions of multicultural play, employed a mixed methods study. Mixed methods research involves collecting quantitative and qualitative data, where data groups complement each other (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this research method, the integrated use of quantitative and qualitative methods, rather than using them separately, allows for more efficient answers to the research questions (Creswell, 2008). Mixed methods research provides perspective (Clark et al., 2008) and allows for more detailed answers to research questions (Alkan et al., 2019). In this study, quantitative data were collected using a Likert-type scale, and then qualitative data were obtained based on the quantitative data. Therefore, an explanatory design, one of the mixed methods research models, was used in the study. In the explanatory design, quantitative data are first collected and analyzed. After the analysis, qualitative data are collected to integrate the data and the necessary analyses are conducted (Büyüköztürk et al., 2021).

Because quantitative and qualitative data are collected sequentially at separate times in explanatory designs, they are referred to as sequential transformational designs in the literature (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this study, using explanatory sequential transformational designs, quantitative data were first obtained and analyzed. Then, qualitative data were obtained by considering the analyses. Considering all this information, various data sources were used in the study to obtain the opinions and attitudes of preschool teachers (Figure 1).

Figure 1

Methodological Information of the Research



Participants and Sampling

The research was conducted with the participation of 114 preschool teachers in the main sample. Participants were selected using criterion sampling, a purposive sampling method. Purposive sampling allows for detailed research by selecting rich information in line with the study purpose (Büyüköztürk et al., 2021). Criterion sampling involves determining appropriate participant characteristics and criteria in line with the research objectives (Patton, 2014). The criterion determined for participants in this study was that *they had a bachelor's degree in preschool teaching and were working in preschool institutions affiliated with the Ministry of National Education*. The study group was determined based on these criteria.

This method is important for ensuring data transferability related to the research questions (Guba & Lincoln, 1994). Frequency distributions regarding the demographic characteristics of the 114 preschool teachers included in the first stage of the study are presented in Table 1.

Table 1*Demographic Characteristics of Participants*

Variable	Category	f	%
Gender	Woman	111	97.4
	Male	3	2.6
Educational Status	Undergraduate	90	79.0
	Graduate	24	21.1
School of Duty	Private School	54	47.4
	Public School	60	52.6
Teaching Experience	0-5 Years	58	50.9
	6-10 Years	23	20.2
	11-15 Years	15	13.2
	16-20 Years	8	7.0
	21 and over	10	8.8
The Place Where They Spent Their Childhood	Bay	6	5.3
	Town	4	3.5
	District	25	22.5
	Province	79	68.7
Do they have students from different races, ethnicities, languages, and religions in their classes?	Yes	45	39.5
	No	69	60.5

An examination of Table 1 shows the frequency results for the variables of preschool teachers' gender, educational background, school they work at, teaching experience, place of residence where they spent their childhood, and whether their classes included students of different races, ethnicities, languages, and religions. When the data for the gender variable was examined, it was determined that 3 (2.6%) of the preschool teachers were male and 111 (97.4%) were female. Due to the inequality of the data related to the gender variable, it was excluded from the research evaluation. When the data for the educational background variable was examined, it was determined that 90 participants (79.0%) had an undergraduate degree, and 24 participants (21.1%) had a graduate degree. When the data for the school variable was examined, it was determined that 54 participants (47.4%) worked in private schools and 60 participants (52.6%) worked in public schools. When the data related to the teaching experience variable was examined, it was determined that 58 (50.9%) of the participants had 0-5 years of experience, 23 (20.2%) had 6-10 years of experience, 15 (13.2%) had 11-15 years of experience, 8 (7.0%) had 16-20 years of experience, and 10 (8.8%) had 21 or more years of experience. When the data regarding the place of residence where they spent their childhood were examined, it was determined that 6 participants (5.3%) lived in villages, 4 participants (3.5%) in towns, 25 participants (22.5%) in districts, and 79 participants (68.7%) in provinces. When the data related to the presence of students from different races, ethnicities, languages, and religions in their classes was examined, it was determined that 45 participants (39.5%) answered yes, and 69 participants (60.5%) answered no. In the quantitative part of the study, online interviews were conducted with preschool teachers, and the Teachers' Multicultural Education Attitude Scale was administered. In the qualitative part of the study, online interviews were conducted using the Metaphorical Interview Form.

The scores obtained from the Teachers' Multicultural Education Attitude Scale, administered to preschool teachers, were analyzed. As a result of the analysis, maximum variation sampling was used to represent 10% of the 114 participants in the main sample group (Sandelowski, 1995). A subsample group was created by identifying participants with high multicultural education attitudes ($n=5$), those with average multicultural education attitudes ($n=5$), and those with low multicultural education attitudes ($n=5$). It was aimed to obtain different experiences by using maximum diversity sampling (Yağar & Dökme, 2018).

Determination of Subsample

The Teachers' Multicultural Education Attitude Scale (ÖÇETÖ) was administered to 114 preschool teachers who constituted the study's participant group. The subsample group was determined by analyzing the scale data. The following procedure was followed to determine the subsample group:

1. The Teachers' Multicultural Education Attitude Scale (ÖÇETÖ) was administered to 114 preschool teachers.
2. The means and standard deviations of the scale scores were calculated and the formula below was used in this process (Fraenkel et al., 2012).

Arithmetic Mean + Standard Deviation / 2 < Upper Multicultural Profile

Arithmetic Mean - Standard Deviation / 2 > Lower Multicultural Profile

Upper Multicultural Profile > Middle Multicultural Profile > Lower Multicultural Profile

3. Considering the formulas, the teachers with higher scores were determined by summing half of the mean and half of the standard deviation, while the teachers with lower scores were determined by taking the difference between half of the mean and half of the standard deviation.

A total of 15 preschool teachers from three multicultural profiles participated in the second part of the study, the qualitative method phase, to represent at least 10% of the main sample (Sandelowski, 1995). Participant demographic information in the second part of the study is given in Table 2.

Table 2

Demographic Information of Participants

Teacher	Gender	Educational Status	School Type	Experience	The Place Where They Spent Their Childhood
High – 1	Woman	Undergraduate	Private School	6 – 10 Years	Province
High – 2	Woman	Graduate	Private School	11 – 15 Years	Province
High – 3	Woman	Graduate	Private School	6 – 10 Years	Province
High – 4	Woman	Undergraduate	Public School	0 – 5 Years	Province
High – 5	Woman	Graduate	Public School	6 – 10 Years	Province
Medium – 1	Woman	Undergraduate	Public School	0 – 5 Years	Province
Medium – 2	Woman	Graduate	Public School	0 – 5 Years	Province
Medium – 3	Woman	Undergraduate	Private School	0 – 5 Years	Province
Medium – 4	Woman	Undergraduate	Private School	6 – 10 Years	Province
Medium – 5	Woman	Graduate	Private School	0 – 5 Years	Province
Low – 1	Woman	Undergraduate	Public School	0 – 5 Years	Province
Low – 2	Woman	Graduate	Public School	0 – 5 Years	Province
Low – 3	Woman	Undergraduate	Private School	0 – 5 Years	Province
Low – 4	Woman	Graduate	Public School	11 – 15 Years	Province
Low – 5	Woman	Undergraduate	Private School	0 – 5 Years	Province

*Codes were assigned to participants in this study.

When Table 2 is examined, it was determined that 15 preschool teachers in the subsample group were female. Furthermore, considering the participants' childhood residences, it was determined that all participants spent their childhoods in the provinces. Of the preschool teachers with high multicultural attitudes, two had undergraduate degrees and three had graduate degrees. It was determined that three educators in this group worked in private schools and two educators worked in public schools. Considering the teachers' years of experience, one teacher had 0-5 years, three had 6-10 years, and one had 11-15 years.

Of the preschool teachers with moderate multicultural attitudes, three had undergraduate degrees and two had graduate degrees. It was determined that three educators in this group worked in private schools and two educators worked in public schools. Considering the teachers' years of experience, four teachers had 0-5 years, and one teacher had 6-10 years.

It was determined that three of the preschool teachers with low multicultural attitudes had undergraduate degrees and two had graduate degrees. It was determined that two educators in this group worked in private schools and three educators worked in public schools. When the teachers' experience was considered, it was determined that four teachers had 0-5 years of experience and one teacher had 11-15 years of experience.

Credibility and Ethics

The credibility of the data obtained in the research process is an important criterion (Lincoln & Guba, 1985). Therefore, reliability and validity are among the criteria used in research. When the literature is examined in mixed methods studies, *the design of the study and the interpretation of the results* are important in terms of obtaining validity and reliability criteria (Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Lincoln & Guba (1985), who emphasize the importance of the credibility of the study in mixed methods studies where qualitative and quantitative research methods are used together, mention the criteria of "*internal validity, external validity, reliability, and objectivity*." During the research process, to ensure internal validity, preschool teachers' participation in the research process was supported, and in-depth data was obtained from the educators. Yazıcı et al. (2009), who conducted the Turkish adaptation of the Teachers' Multicultural Education Attitude Scale, was contacted via e-mail and the necessary permissions were obtained. Before the application, the consent form was shared with the teachers, and an informative text was included within the scope of the research. The researchers provided the participants with the necessary information about the research and explained the process. Furthermore, in order not to affect the participants' objectivity, the researchers did not comment or provide feedback based on their responses. In this regard, the necessary conditions were provided for the participants to participate voluntarily and to act objectively (Başkale, 2016). In addition, participant confirmation was provided throughout the process to increase credibility. The researchers interacted with the participants during the data collection process to support the internal validity of the study. The necessary explanations were made to the participants at both stages of the study, and audio recordings were made after their consent was obtained. The criterion of credibility was supported by ensuring *data triangulation (triangulation) with qualitative and quantitative data in the study* (Houser, 2015). Expert opinions were obtained during the development of the qualitative data collection tool in the study, and a pilot application was conducted with preschool teachers. In this direction, the external validity of the study was ensured (Yıldırım & Şimşek, 2013). The results of the study were described in detail using direct narrative to ensure transferability. Furthermore, a subsample was selected for the qualitative aspect of the study, using purposive sampling. This demonstrates the transferability of the research through external validity (Başkale, 2016). Throughout the research, ethical principles were adhered to. A consent form was sent to preschool teachers prior to the interviews, and the process was explained in detail in the form. Audio and video permissions were also obtained for the online interviews to be conducted during the qualitative phase.

During the research process, to ensure the internal and external validity of the items in the metaphoric interview form regarding multicultural play, expert opinions were obtained from two academicians working in the field of playgrounds in preschool education and one academician working in the field of multiculturalism in preschool education. In order to test the suitability of the items in the metaphoric interview form for the purpose, a pilot study was conducted with six preschool teachers who were not among the participants. Necessary revisions were made considering the expert opinions received and the results of the pilot study. During the study, one preschool teacher was selected as an in-field expert and one special education expert was selected as an out-of-field expert, and the process was progressed. In line with this research, the process was initiated after receiving ethics committee approval from the Istanbul Aydın University Educational Sciences Ethics Committee Commission with the number E-45379966-050.06.04-57961, which was conducted on 28.07.2022.

Data Collection Instruments

In the research, three data sources were used within the scope of subproblems. These data sources were the Demographic Information Form, the Teachers' Multicultural Education Attitude Scale, and the Metaphorical Interview Form. The data collection tools used are introduced in detail below.

Demographic Information Form

In this study, a demographic information form was used to obtain demographic characteristics of preschool teachers. The form was developed and administered by the researchers. It consisted of seven questions. Preschool teachers were asked *about their educational background, current school, length of teaching experience, place of residence during their childhood, and whether their classrooms* included students from different races, ethnicities, languages, and religions. Participants were asked to answer the question "Do you have students from different races, ethnicities, languages, and religions in your classroom?" with an open-ended response, while the other questions were optional.

Teachers' Multicultural Education Attitude Scale (ÖÇETÖ)

In order to determine the attitudes of preschool teachers towards multicultural education, the *Teachers' Attitudes towards Multicultural Education Scale*, developed by Ponterotto et al. (1998) and adapted into Turkish by Yazıcı et al. (2009), was used. Although the scale consisted of 50 items in its original form, ten people were asked to score it to measure intelligibility. Based on the feedback, necessary adjustments were made, and 21 teachers were asked for their opinions about the scale. Afterwards, it was administered to 429 teachers, and items with weak measuring power were removed, resulting in a 20-item form. Two items were removed from the scale in the adaptation studies to Turkish. The 18-item version was used in this study. Seven of the scale items were reverse items, and the scale theta coefficient was determined to be .90. The Teachers' Attitudes towards Multicultural Education Scale is a 5-point Likert-type scale. The minimum score required from the scale is 18, while the maximum score is 90. In the original version of the scale, the Cronbach's alpha coefficient was determined to be .75. High scores on the scale indicate positive attitudes toward multicultural education, while low scores indicate negative attitudes toward multicultural education (Yazıcı et al., 2009). In this study, the Cronbach's alpha coefficient was determined to be .78.

Metaphoric Interview Form

In the study, a Metaphorical Interview Form was used to determine preschool teachers' perceptions of multicultural play through metaphors. The form was prepared by the researchers and consists of three metaphorical questions. The question characteristics of the metaphorical interview form are given in Table 3.

Table 3

Characteristics of Metaphorical Questions

Question	Characteristics
Question 1. Associations with play in preschool	
Question 2. Connotations towards multicultural education	
Question 3. Connotation towards supporting multicultural education while playing games	

Data Collection Procedure

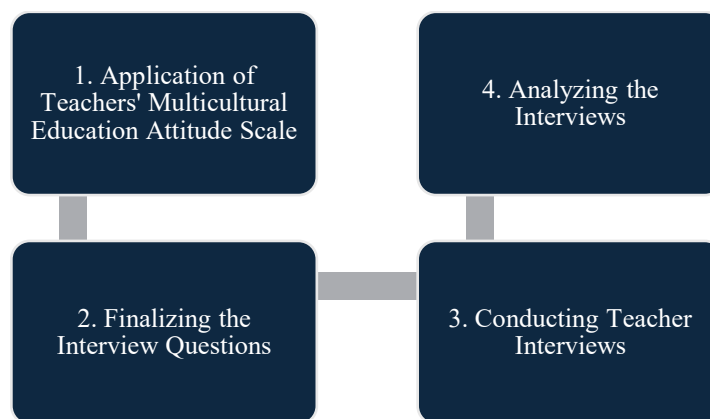
In the data collection phase of this study, the Demographic Information Form and the Teachers' Multicultural Education Attitude Scale (ÖÇETÖ) were first administered to 114 participating preschool teachers. Before the application, necessary permission was obtained by contacting Yazıcı et al. (2009), who had conducted the Turkish adaptation study of the Teachers' Multicultural Education Attitude Scale, via e-mail. The teachers' multicultural education attitude scale and demographic information form were transferred to the computer and delivered to the teachers. Prior to the application, a consent form was shared with the teachers, and an informative text was included within the scope of the research. Performing scale applications in the internet environment has recently been preferred due to technological advances, providing the opportunity for rapid implementation (Büyükoztürk et al., 2019).

In the qualitative data collection process, which includes the second dimension of the research, the subsample group was determined within the scope of quantitative data. The designated preschool teachers were first sent an availability form and asked to mark the dates and times they were available. Online meetings were scheduled at the times and dates convenient for participating teachers. Participants were informed about the purpose and scope of the research before the voluntary interviews. During the online interviews, questions were both read aloud to participants and shared in the form of presentations. Audio and video recordings were made during the interviews. Participants were informed before the interviews and asked to complete the necessary consent forms. This study adhered to research ethics principles, and the necessary ethics committee approvals were obtained.

Within the scope of the research, approval was obtained from the ethics committee of Istanbul Aydın University Educational Sciences Ethics Committee, and a consent form was obtained from the participating preschool teachers. In this regard, the implementation process was initiated by obtaining two-way ethical permissions. The path followed regarding the data collection process is given in Figure 2.

Figure 2

Data Collection Process



Data Analysis

In the data analysis phase, firstly, to determine the multicultural education attitudes of preschool teachers, the Demographic Information Form and the Teachers' Multicultural Education Attitude Scale (MATT) data were transferred to the SPSS program. In the analysis of the Teachers' Multicultural Education Attitude Scale, firstly, missing data were detected and the negative items in the scale were reverse coded in the program. The total score for the scale data was obtained, and descriptive analyses were conducted. The subsample group (lower/middle/upper) was determined by taking into account the scale scores obtained as a result of descriptive analysis. In order to calculate the distribution of the research data, Kolmogorov – Smirnov values were obtained and examined (Razali & Wah, 2011). The dependent variable of this study was the preschool teachers' multicultural education attitudes, while the independent variable consisted of educational status, school of employment, length of teaching experience, place of residence where they spent their childhood, and whether their classrooms included students from different races, ethnicities, languages, and religions. As a result of the analysis made on the scale data, it was determined that the data did not show a normal distribution, and it was decided to apply non-parametric tests. For the purpose of the research, the *Mann Whitney U-Test* was applied to analyze the scale data for variables such as school type and whether the classes included students from different races, ethnicities, and cultures. The *Kruskal Wallis Test* was applied to data related to educational background, teaching experience, and childhood residence.

Preschool Teachers' ÖÇETÖ Normality Test Results

The results obtained by applying the Kolmogorov-Smirnov normality test to the teachers' multicultural attitude scale data, which was applied to determine the participants' multicultural education attitudes, are given in Table 4.

Table 4

ÖÇETÖ Normality Test Results

	n	$\bar{x}$	SS	p
Multicultural Education Attitude	114	66.76	7.43	0.037

$p < 0.05$

When Table 4 was examined, it was determined that preschool teachers' attitudes toward multicultural education did not exhibit a normal distribution ($p < 0.05$), and it was decided to apply non-parametric tests to the data.

In the second stage of the study, interviews were conducted with preschool teachers and the Metaphorical Interview Form was applied. Metaphors are frequently used in educational research because they accurately reflect individuals' internalized attitudes and beliefs (McEwan, 2007). During the individual interviews, audio and video recordings were made with the permission of the participants. The recordings were converted into written documents through transcription. In this process, the aim was to determine the perceptions of preschool teachers metaphorically by analyzing their responses regarding multicultural education and multicultural play. Inductive content analysis using constant comparison was applied to the qualitative data upon transcription. Content analysis is among the most frequently used methods by researchers in the social sciences. Content analysis is a systematic method in which some words in texts are summarized into smaller categories by coding them according to rules (Büyüköztürk et al., 2021). With this analysis method, individuals' attitudes, values and ideas are reached. The richness of content analysis is that the data is coded and separated into different categories (Stemler, 2001). Content analysis includes the stages of coding data, identifying themes, organizing codes, and defining codes. With this analysis, the data is conceptualized, its logical order is established, and themes are determined (Yıldırım & Şimşek, 2016). Themes were created by applying content analysis to the responses of educators in three different groups. During the content analysis process, a researcher independent of the study is asked to analyze the process. In this direction, the results of content analysis are compared and a combination is achieved. This process is called calculating the reliability coefficient between coders (Lombard et al., 2010). The reliability coefficient in this study was calculated as 94%, which indicates that the research data are reliable according to Miles & Huberman (1994).

Research Ethical Permissions

In this study, the principles of research ethics were observed, and the necessary ethics committee approvals were obtained. Within the scope of the ethics committee approval, ethics committee approval was obtained from the Educational Sciences Ethics Committee Commission numbered E-45379966-050.06.04-57961, which took place on 28.07.2022 at Istanbul Aydın University .

FINDINGS

In this part of the study, the findings obtained as a result of quantitative and qualitative data analysis are included. The findings regarding the subproblems determined in line with the research are given under relevant headings.

Findings Regarding Teachers' Multicultural Education Attitudes Scale

The first subproblem of this research is "*What is the level of attitudes of preschool teachers towards multiculturalism?*" In line with this subproblem, the Teachers' Multicultural Education Attitudes Scale was applied to preschool teachers. Descriptive analyses were carried out by calculating the means, variance, kurtosis, mode, skewness value, standard deviation, range, minimum and maximum values of the data obtained as a result of the scale. Descriptive statistics of the data are given in Table 5.

Table 5

Descriptive Statistical Findings Regarding Teachers' Multicultural Education Attitudes Scale

	n	Average	Maximum	Minimum	Standard Deviation
Total	114	66.76	86	45	7.43

When Table 5 is examined, it was determined that the average attitude of preschool teachers towards multiculturalism is $\bar{x} = 66.76$. The maximum value in the scale data was determined to be 86, while the minimum value was 45. The standard deviation of the scale data was determined to be 7.43. It was concluded that the arithmetic mean value of the preschool teachers' multicultural education attitudes scale was higher than the median score that could be obtained from the scale obtained by Yazıcı et al. (2009). This result indicates that the teachers in the participant group had high attitudes toward multicultural education.

Findings Regarding Participants' Demographic Characteristics

The second subproblem of the research is "*Do preschool teachers' multicultural education attitudes differ according to variables such as their educational background, the school they work at, the length of their teaching experience, the place of residence where they spent their childhood, and whether or not they have students from different races, ethnicities, languages, and religions in their classes?*" In line with this subproblem, it was examined whether teachers' multicultural education attitudes differed significantly according to variables such as educational status, school they work in, length of teaching experience, place of residence where they spent their childhood, and whether there were students from different races, ethnic origins, languages, and religions in their classes, which were obtained from the Teachers' Multicultural Attitude Scale and Teacher Demographic Information Form applied to the participants.

The Kruskal Wallis results of preschool teachers' ÖÇETÖ scores according to the educational status variable are given in Table 6.

Table 6

Kruskal Wallis Results of ÖÇETÖ Scores According to the Educational Status Variable

Multicultural Education		n	Average Rank	SD	X2	p
Total	Licence	90	55.60	3	2,248	0.522
	Postgraduate	24	157.3			

$p > 0.05$

Table 6 shows the scores obtained from the ÖÇETÖ of the preschool teachers who constitute the participant group, analyzed using the Kruskal Wallis test within the scope of the educational background variable. According to the Kruskal Wallis test results, the mean rank of the participants with an undergraduate

degree was 55.60, while the mean rank of the participants with a postgraduate degree was 157.3. The difference between the groups was not found to be significant [$X^2(3) = 2.248$; $p=0.522$; $p>0.05$]. It was concluded that there was no significant difference in the multicultural education attitudes of preschool teachers according to the educational background variable. In this case, the multicultural education attitudes of the preschool teachers did not change according to their educational background, but when the mean ranks were examined (Arslan, 2020; Düz, 2021; Oğuz & Kutluca, 2020; Yılmaz, 2021), it was found that the highest multicultural education attitudes were in those with a postgraduate degree, while the lowest multicultural education attitudes were in those with an undergraduate degree.

The Kruskal Wallis results of preschool teachers' ÖÇETÖ scores according to the teaching experience variable are given in Table 7.

Table 7

Kruskal Wallis Results of ÖÇETÖ Scores According to the Teaching Experience Variable

Multicultural Education	Experience	n	Average Rank	SD	X2	p
Total	0-5 Years	58	58.45	4	1,281	0.865
	6-10 Years	23	62.15			
	11-15 Years	15	51.27			
	16-20 Years	8	53.31			
	21 and over	10	54.00			

$p>0.05$

In Table 7, the scores obtained from ÖÇETÖ by the preschool teachers who constitute the participant group are examined using the Kruskal Wallis test within the scope of the teaching experience variable. According to the Kruskal Wallis test results, the mean rank of the participants with 0-5 years of teaching experience was 58.45; the mean rank of the participants with 6-10 years of experience was 62.15; the mean rank of the participants with 11-15 years of experience was 51.27; the mean rank of the participants with 16-20 years of experience was 53.31; The average rank of participants with 21 years of experience and above was determined as 54.00. The difference between the groups was not found to be significant [$X^2(4) = 1.281$; $p=0.865$; $p>0.05$]. It was concluded that there was no significant difference in the multicultural education attitudes of the preschool teachers according to the teaching experience variable. In this case, preschool teachers' multicultural education attitudes did not change according to their teaching experience, but when the mean ranks were examined, even though there was no significant difference (Arslan, 2020; Düz, 2021; Oğuz & Kutluca, 2020; Yılmaz, 2021), the highest multicultural education attitude was in participants with 6-10 years of experience.

The Kruskal Wallis results for preschool teachers' OCPT scores according to the variable of place of residence during their childhood are presented in Table 8.

Table 8

Kruskal Wallis Results of ÖÇETÖ Scores According to the Place of Residence in Childhood Variable

Multicultural Education	The Place Where They Spent Their Childhood	n	Average Rank	SD	X2	p
Total	Bay	6	58.75	3	1,110	0.775
	Town	4	41.88			
	District	25	60.46			
	Province	79	57.26			

$p>0.05$

In Table 8, the scores obtained from ÖÇETÖ by the preschool teachers who constitute the participant group are examined with the Kruskal Wallis test within the scope of the place of residence where they spent their childhood. According to the Kruskal Wallis test results, the mean rank of the participants whose childhood residence was in the village was 58.75; The mean rank of participants whose childhood residence was in a town is 41.88; The mean rank of the participants whose childhood residence was in the district is 60.46; The mean rank of the participants whose place of residence during their childhood was the province was determined as 57.26. The difference between the groups was not found to be significant [$X^2(3) = 1.110$; $p=0.775$; $p>0.05$]. It was concluded that there was no significant difference in the preschool teachers' attitudes towards multicultural education according to the variable of place of residence where they spent their childhood. In this case, preschool teachers' multicultural education attitudes did not change according to the place of residence where they spent their childhood, but when the mean ranks were examined (Arslan, 2020; Düz, 2021; Oğuz & Kutluca, 2020; Yılmaz, 2021), it was found that the highest multicultural education attitude was in the participants who spent their childhood in the district, and the lowest multicultural education attitude was in the participants who spent their childhood in the town.

The Mann Whitney U-Test results for preschool teachers' OCTE scores by the school variable are presented in Table 9.

Table 9

Comparison of ÖÇETÖ Scores According to the School Variable

Multicultural Education	Type of School Served	n	Average Rank	Rank Total	U	p
Total	Special	54	61.18	3303.50	1421,500	0.259
	State	60	54.19	3251.50		

$p>0.05$

In Table 9, the scores obtained from the ÖÇETÖ of the preschool teachers who constitute the participant group are analyzed using the Mann Whitney U-Test within the scope of the school they work in variable. According to the Mann Whitney U-Test results, the mean rank of the participants working in private schools was determined as 61.18, while the mean rank of the participants working in public schools was 54.19. The difference between the scale scores of the two groups was not found to be statistically significant ($U = 1421.500$; $p = 0.259$; $p>0.05$). In this case, it was concluded that preschool teachers' multicultural education attitudes did not change depending on the type of duty they held. However, even though there was no significant difference, when the mean ranks were examined (Arslan, 2020; Düz, 2021; Oğuz & Kutluca, 2020; Yılmaz, 2021), it was concluded that the attitudes towards multicultural education of preschool teachers working in private schools were higher.

Table 10 shows the Mann Whitney U-Test results of preschool teachers based on the variables of whether their classes have students from different races, ethnicities, languages, and religions.

Table 10

Comparison of ÖÇETÖ Scores Based on the Variable of Having Students from Different Races, Ethnicities, Languages, and Religions in Their Classes

Multicultural Education	Having Students from Different Races, Ethnicities, Languages, and Religions in Their Classrooms	n	Average Rank	Rank Total	U	p
Total	Yes	45	54.50	2452.50	1417,500	0.433
	No	69	59.46	4102.50		

$p>0.05$

Table 10 shows the scores obtained from the ÖÇETÖ by the preschool teachers who constitute the participant group, and the Mann Whitney U-Test was used within the scope of the variable of whether there are students from different races, ethnicities, languages and religions in their classes. According to the Mann Whitney U-Test results, the mean rank of the participants who answered yes was 54.50; the mean rank of the participants who answered no was 54.46. The difference between the scale scores of the two groups was not found to be statistically significant ($U = 1417.500$; $p = 0.433$; $p > 0.05$). In this case, it was concluded that preschool teachers' multicultural education attitudes did not change depending on whether they had students from different races, ethnicities, languages and religions in their classes. However, even though there was no significant difference, when the mean ranks were examined (Arslan, 2020; Düz, 2021; Oğuz & Kutluca, 2020; Yılmaz, 2021), it was concluded that educators who did not have students from different races, ethnicities, languages and religions in their classes had higher multicultural education attitudes than educators who did.

Findings Regarding the Metaphoric Interview Form

The third subproblem of this research is "What are preschool teachers' perception metaphors regarding multicultural education and multicultural play?" In line with this sub-problem, a subsample group was created based on the Teachers' Multicultural Education Attitudes Scale administered to preschool teachers. The Metaphorical Interview Form was administered to 15 preschool teachers in the sub-sample group. Content analysis was applied to the data obtained as a result of the form. As a result of the content analysis, 45 metaphors were obtained. The conceptual categories of the metaphors used by preschool teachers regarding multicultural education and multicultural play are presented in Table 11.

Table 11

Preschool Teachers' Conceptual Categories Regarding Play, Multicultural Education, and Multicultural Play

Category	Metaphors	Number of metaphors	Metaphor frequency	%
Play as a source of creativity, multicultural education, multicultural play	Festival, imagination, curiosity, dreaming, freedom, world, creativity (3)	7	9	20%
Play as a source of internalizing differences, multicultural education, multicultural play	Colorful, breakfast, harmony, stars (2), rainbow (4), harmonious music, sun, diamond	8	12	27%
Play as a source of relaxation, multicultural education, multicultural play	Therapy, holding a mirror up to life, road lines, life itself, a way to know the world, life rehearsal, traveling to different countries	7	7	15%
Play as a learning resource, multicultural education, multicultural play	Encyclopedia (2), life, life, teacher, playing puzzle, magnifying glass, flower seed, octopus.	9	10	22%
Play as a source of experience, multicultural education, multicultural play	Interconnected chains, world layers, winding road, adding chain to chain, spices added to food, cooking, vehicle mechanism	7	7	16%
Total		38	45	100%

When Table 11 is examined, 15 participating preschool teachers generated a total of 45 metaphors. Content analysis was applied to the resulting metaphors and they were examined under five categories: "Play as a source of creativity, multicultural education, and multicultural play; Play as a source of internalizing differences, multicultural education, and multicultural play; Play as a source of relaxation, multicultural education, and multicultural play; Play as a source of learning, multicultural education, and multicultural play; Play as a source of experience, multicultural education, and multicultural play."

Among the categories, there are 9 subcodes (20%) in the first category, game as a source of creativity, multicultural education and multicultural play; 12 subcodes (27%) in the second category, game as a source of internalizing differences, multicultural education and multicultural play; 7 subcodes (15%) in the third category, game as a source of relaxation, multicultural education and multicultural play; 10 subcodes (22%) in the fourth category, game as a source of learning, multicultural education and multicultural play; and 7 subcodes (16%) in the last category, game as a source of experience, multicultural education and multicultural play.

The metaphors used by preschool teachers within the scope of play, multicultural play and multicultural education are given in Table 12.

Table 12

Preschool Teachers' Metaphors Regarding the Concepts of Play, Multicultural Education, and Multicultural Play

Metaphor	f	Metaphor	f
Harmonious Music	1	Holding a Mirror to Life	1
Octopus	1	Life Itself	1
Encyclopedia	2	Life Rehearsal	1
Vehicle Mechanism	1	Breakfast	1
Interconnected Chains	1	Curiosity	1
Magnifying glass	1	Teacher	1
Flower Seed	1	Freedom	1
World	1	Playing Puzzles	1
Earth Layers	1	Colorful	1
The Way to Know the World	1	Therapy	1
Diamond	1	Winding Road	1
Traveling to Different Countries	1	Creativity	3
Festival	1	Life	1
Rainbow	4	Spices Added to Foods	1
Sun	1	To cook food	1
Harmony	1	Road Lines	1
Imagination	1	Stars	2
Dreaming	1	Adding Chain to Chain	1
Life	1		
Total	45		

When Table 12 is examined, it is determined that the most frequently used metaphors are *Rainbow* (4), *Creativity* (3), *Encyclopedia* (2), *Stars* (2), respectively. Among the metaphors used, the "rainbow" metaphor was the most frequently used. The rainbow metaphor is found in the categories of play as a source of internalizing differences, multicultural education, and multicultural play. Examples of the rainbow metaphor most frequently used by preschool teachers in this study are provided below.

Sub-FP - 4

To me, games are like rainbows because each color compensates for the lack of a different color.

Medium FP - 5

Multicultural education is like a rainbow. It includes children of all colors, families, backgrounds, and backgrounds. It encourages children to embrace diversity and unity.

Upper FP - 5

Multicultural education is like a rainbow. Because every culture, every religion, every language can represent a different color, and when these differences come together, as in a rainbow, they create a state of complete unity. Just as a rainbow is made of its diverse colors, so too are multicultural education made of its diverse and diverse cultural structures.

When the obtained metaphors were considered specifically for the third subproblem, “What are the preschool teachers’ perception metaphors regarding multicultural education and multicultural play?”, it was determined that the metaphors used for multicultural education were “*Rainbow (3), Flower seed, Diamond, Sun, Festival, Octopus, Colourful, Breakfast, Harmony, Encyclopedia, Life rehearsal, Harmonious music, Interconnected chain*”. The metaphors used by preschool teachers for multicultural education were examined within the scope of upper, middle and lower sample groups. It was determined that the teachers in the upper sample group used the metaphors “*Diamond, Festival, Rainbow (2), Encyclopedia*”; It was determined that the teachers in the middle sample group used the metaphors “*Rainbow, Harmony, Breakfast, Life rehearsal, Harmonious music*” and the teachers in the sub-sample group used the metaphors “*Interconnected chain, Flower seed, Sun, Octopus, Colorful*”. Sample responses from preschool teachers are given below.

Sub-FP - 3

For me, multicultural education is like examining the seeds of a flower that has never blossomed, because multicultural education is always an opportunity to see, examine, and learn about different things.

Medium FP -1

Multicultural education is like a rehearsal for life. Because it helps children understand that the differences they will encounter in real life are normal. By embracing multiculturalism, they internalize it and, in effect, move away from feelings of prejudice.

Upper FP -2

Multicultural education is like a diamond. Every child is valuable and unique. Each child's background, environment, traditions, customs, race, and culture are unique. Multicultural education allows us to reach all children and effectively support their learning. Multicultural education allows us to embrace this value and diversity.

When the metaphors used for multicultural play are considered, it has been determined that the following metaphors are used: “*Stars (2), Road lines, Creativity, Curiosity, Life itself, Playing puzzles, Imagination, Winding road, Vehicle mechanism, Adding chain to chain, Cooking, World layers, Spices added to meals, Travelling to different countries*”. The metaphors used by preschool teachers for multicultural play were examined within the scope of the upper, middle, and lower sample groups. It was determined that teachers in the upper sample group used the metaphors “*Creativity, Stars, Life itself, Adding chains to chains*”; It was determined that the teachers in the middle sample group used the metaphors “*Stars, Winding road, Vehicle mechanism, Cooking, World layers*” and the teachers in the sub-sample group used the metaphors “*Road lines, Curiosity, Playing puzzles, Imagination, Spices added to meals*”. Sample responses from preschool teachers are given below.

Sub-FP - 1

Supporting multiculturalism through play is like playing a puzzle. Just like doing a puzzle, we need to check the indentations and protrusions of the pieces or arrange them by color. Similarly, I believe multicultural education requires choosing the right and effective approach beforehand. Supporting multiculturalism through play, which is a fun learning tool for children, not only fosters empathy in children but also fosters an awareness of the need to respect differences.

Medium FP-5

Supporting multiculturalism through play is like supporting stars. Just as stars are invisible during the day and must wait for the right time and environment, I believe a multicultural approach can only be accurately reflected through the appropriate medium. For preschoolers, the most appropriate medium is play.

Upper FP-5

Supporting multiculturalism through play is like life itself. Children learn a great deal through play. This learning contributes to factors like prejudice and tolerance that influence children's behavior. Therefore, we need to plan our play in a way that supports children's multicultural understanding and accurately reflects multiculturalism.

The fourth subproblem of the study was, "*Is there a difference between preschool teachers' multicultural attitudes and multicultural play metaphors?*" In line with this subproblem, the Teachers' Multicultural Attitude Scale was administered to determine preschool teachers' multicultural attitudes. According to the scale results, it was concluded that the arithmetic average of the preschool teachers' multicultural attitude scale was higher than the scale average scores obtained by Yazıcı et al. (2009). This finding indicates that the participating educators had high multicultural attitudes. When the preschool teachers' scores on the ÖÇETÖ were examined, it was concluded that their multicultural attitudes were above average.

To determine preschool teachers' metaphorical perceptions of multicultural play, low, medium, and high multicultural profiles were created based on the scale scores (Table 13).

Table 13

Conceptual Categories Relating to Lower/Middle/Upper Groups

	Sub-FP	Medium - FP	Upper - FP
Game	Play and multicultural education as learning resources (4)	Play and multicultural education as learning resources (4)	Play and multicultural education as a source of creativity (3)
Multicultural Education	Play and multicultural education as a source of internalizing differences (3)	Play and multicultural education as a source of internalizing differences (4)	Play and multicultural education as a source of internalizing differences (3)
Multicultural Game	Play and multicultural education as a source of creativity (3)	Play and multicultural education as a source of experience (4)	Play and multicultural education as a source of internalizing differences (3)

In line with the scores obtained from ÖÇETÖ, the data were considered as lower multicultural profile (Lower FP), middle multicultural profile (Middle FP) and upper multicultural profile (Upper FP). It was determined that the participants in the Lower FP group perceived play as a source of learning (4), multicultural education as a source of internalizing differences (3), and multicultural play as a source of creativity (3). It was determined that the participants in the Middle FP group perceived play as a source of learning (4), multicultural education as a source of internalizing differences (4), and multicultural play as a source of gaining experience (4). It was determined that the participants in the Upper FP group perceived play as a source of creativity (3), multicultural education as a source of internalizing differences (3), and similarly, multicultural play as a source of internalizing differences (3).

When examining the relationship between preschool teachers' multicultural attitudes and metaphorical perceptions of multicultural play, it is observed that educators' scores on the PTAS are above average when examined within the context of multiculturalism. This indicates that the participants have high multicultural attitudes. When examining the metaphorical perceptions of educators in a subsample formed from the same participant group, it is concluded that they focus on the positive aspects of multiculturalism and multicultural play, perceiving differences as a source of internalization (27%), learning (22%), creativity (20%), experience acquisition (16%), and comfort (15%).

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study aimed to metaphorically determine preschool teachers' attitudes toward multicultural education and their perceptions of multicultural play. The results obtained during the research process are detailed below.

When the scores obtained by preschool teachers from ÖÇETÖ were examined in the context of multiculturalism, it was concluded that their scores were above average. This indicates that the participants' multicultural attitudes were high. Similarly, in the study of Taştekin et al. (2016), it was concluded that preschool teachers had positive attitudes towards multicultural education. In their study, Kimzan & Arıkan (2018) stated that prospective teachers' attitudes towards multicultural education were positive. Studies that concluded that educators have positive attitudes towards multicultural education (Gezer & Şahin, 2017;

Karadağ & Özdemir Özden, 2020; Sanders et al., 2019; Strickland, 2018; Sturdivant & Alanis, 2019) support the findings of this research. Kaya & Söylemez (2014) concluded in their study that educators have positive attitudes towards multicultural education. In their study, Kozikoğlu & Yıldırımoglu (2021) attempted to determine the relationship between educators' multicultural education attitudes, and the classroom practices they use in the context of inclusive education. It was concluded that teachers' attitudes towards multicultural education were high and their classroom practices within the context of inclusive education were at a very high level. In addition, the study found that as positive attitudes towards multicultural education increased, there was also an increase in inclusive education practices. Çağlayan (2022) stated in his study that there is a strong relationship between educators' classroom practices and their perspective on cultural diversity. When the results obtained in this study are examined, it is possible to say that preschool teachers focus on the positive aspects of multiculturalism and multicultural education.

According to the examinations conducted in accordance with the purpose of the current research, there is no significant difference in preschool teachers' multicultural education attitudes based on the variable of educational background. In this case, preschool teachers' multicultural education attitudes did not vary by educational background, but the results indicated that the highest multicultural education attitudes were found in those with graduate degrees, while the lowest multicultural education attitudes were found in those with undergraduate degrees. Peköz (2018) also found in his study that participants' scores on multicultural education varied based on educational background. In the same study, it was determined that participants with graduate degrees had higher scores than participants with undergraduate degrees. It is possible to conclude that this may be due to the lower knowledge and competence of preschool teachers with undergraduate degrees regarding multicultural education and multicultural play compared to teachers with graduate degrees. It is possible to find studies that yielded similar results to the current study (Çelebi & Atasayar, 2015; Güngör et al., 2018; Özdemir & Dil, 2013) and studies that yielded different results (Yazıcı et al., 2009). Uslu & Özgün (2023) found no significant difference between educators' perceptions of multicultural competence and their educational backgrounds in their study.

The study found that preschool teachers' multicultural education attitudes did not differ significantly based on the school variable. This suggests that preschool teachers' multicultural education attitudes did not vary based on the school variable. However, the results indicated that the highest multicultural education attitudes were found in educators working in private schools, while the lowest were found in educators working in public schools. This situation is that preschool teachers working in private schools are unfamiliar with the concepts within the scope of multicultural education and multicultural play compared to preschool teachers working in public schools, and they need to be supported on how to manage the process. Uyanık (2014), in his study conducted in public schools and international private schools, concluded that educators working in international private schools have more positive attitudes towards multiculturalism. Another noteworthy result of the same study was that educators working in public schools were faced with conceptual confusion regarding multicultural education and that they had little multicultural competence regarding how and in what way to treat their students with differences. Özdemir & Dil (2013), on the other hand, concluded that high school teachers working in private schools have positive attitudes towards multicultural education.

According to the analyses conducted in accordance with the purpose of the current research, it was concluded that there was no significant difference in preschool teachers' multicultural education attitudes based on the variable of teaching experience. In this case, preschool teachers' multicultural education attitudes did not vary according to teaching experience, but the results indicated that the highest multicultural education attitudes were in educators with 6-10 years of experience, while the lowest were in educators with 11-15 years of experience. Özözen Danacı et al. (2016) concluded in their research that educators' multicultural attitudes varied according to the school they worked in and the length of their experience. Strickland (2018) states that there is no relationship between teachers' multicultural attitudes and competencies and their length of experience. The findings of this research are similar to various studies (Çelebi & Atasayar, 2015; Kaya & Söylemez, 2014; Peköz, 2018; Taştekin et al., 2016) and have differences (Aslan & Kozikoğlu, 2017; Çekin, 2013; Polat, 2012). In Yazıcı et al.'s (2009) study, which examined teachers' attitudes towards multicultural education according to their years of service, a significant difference was found according to years of service. In this direction, it is possible to conclude that educators' attitudes towards multicultural education become more negative as the length of professional experience increases. It is possible to say that multicultural education attitudes of preschool teachers are moving away from positivity due to the increase in their years of experience. This may be due to teachers' inability to find solutions on how and in what way they can manage

the process. Undoubtedly, teachers' knowledge of what they can do regarding multicultural education directly affects their behavior in the classroom.

As a result of the research, it was concluded that there was no significant difference in preschool teachers' multicultural education attitudes according to the variable of the place of residence where they spent their childhood. In this case, it was determined that preschool teachers' multicultural education attitudes did not change according to the place of residence where they spent their childhood, but according to the results, the highest multicultural education attitude was in the educators who spent their childhood in the district, and the lowest multicultural education attitude was in the educators who spent their childhood in the town. Similarly, in their study, Onur Sezer & Bağçeli Kahraman (2017) concluded that the multicultural attitudes of preschool and classroom teacher candidates did not cause any difference depending on the place of residence they grew up in, but participants who grew up in the provinces received higher scores than participants who grew up in districts and villages. It is possible to come across studies that are similar to this study (Özözen Danacı et al., 2016; Uslu & Özgün, 2023) and different (Asada et al., 2003; Üstün, 2011). Demir & Başarır (2013) stated in their study that perceptions of multicultural competence are among the factors affecting residential areas, and that participant educators from other provinces were more likely to have a more competent perception of multicultural competence. It is possible to say that the difference between the perspectives of preschool teachers who spent their childhood in the district and those who spent their childhood in the town on multicultural education may be related to the rate of contact with multiculturalism since their childhood.

Another result reached is that preschool teachers' multicultural education attitudes are not found to be statistically significant according to the variable of whether they have students from different races, ethnicities, languages and religions in their classes. In this case, it was concluded that preschool teachers' multicultural education attitudes did not vary depending on the variable of whether or not they had students from different races, ethnicities, languages, and religions in their classrooms. However, the results showed that teachers who did not have students from different races, ethnicities, languages, and religions in their classrooms had higher multicultural education attitudes than teachers who did. This may be due to the fact that educators who had students from different cultures in their classrooms lacked sufficient knowledge and competence regarding multicultural education. As a result of the research by Uslu & Özgün (2023), a significant difference was found between educators' perceptions of multicultural competence and the presence of students from different cultural structures in their classrooms. Taştekin et al. (2016) found no significant relationship between teachers' attitudes toward multiculturalism and the presence of students from diverse cultural backgrounds in their classrooms. The results suggest that teachers with students from diverse races, ethnicities, languages, and religions in their classrooms experience more difficulties managing the process and, in this case, have a more negative perspective on multicultural education.

A total of 45 metaphors were created by preschool teachers regarding multiculturalism and multicultural play. The metaphors created were gathered under five categories and divided into subcategories. It was concluded that the participating preschool teachers perceived multiculturalism and multicultural play as a source of internalizing *differences* (27%), *learning* (22%), *creativity* (20%), *gaining experience* (16%), and *relaxing* (15%), respectively. In addition, it was concluded that the metaphors used by preschool teachers within the scope of multiculturalism and multicultural play were *Rainbow* (4), *Creativity* (3), *Encyclopedia* (2), *Stars* (2). Therefore, it was concluded that the participating preschool teachers developed the most metaphors in the category of "Play and multicultural education as a source of internalizing differences." This result demonstrates that teachers embrace unity and respect students' differences regardless of their race, ethnicity, language, or religion.

When the preschool teachers' perception metaphors towards multiculturalism were examined, it was found that the teachers in the upper sample group used the metaphors "*Diamond, Festival, Rainbow* (2), *Encyclopedia*"; It was determined that the teachers in the middle sample group used the metaphors "*Rainbow, Harmony, Breakfast, Life rehearsal, Harmonious music*" and the teachers in the subsample group used the metaphors "*Interconnected chain, Flower seed, Sun, Octopus, Colorful*". In line with this result, it was determined that the common metaphor used by the upper sample group with high multicultural attitudes and the participants in the middle sample group with medium multicultural attitudes was the rainbow metaphor. Within the scope of the research, when the preschool teachers' perception metaphors towards multicultural

play were examined, it was found that the teachers in the upper sample group used the metaphors "*Creativity, Stars, Life itself, Adding a chain to a chain*"; It was determined that teachers in the middle sample group used the metaphors "*Stars, Winding road, Vehicle mechanism, Cooking, Layers of the world,*" while teachers in the lower sample group used the metaphors "*Road lines, Curiosity, Playing puzzles, Imagination, Spices added to meals.*" The results indicate that preschool teachers perceive multicultural play as the most important source of experience. This category's ability to reflect later life is reminiscent of Bandura's Social Learning Theory (1986). The category of play and multicultural education as a source of relaxation is one that indicates that games have a feeling of well-being and relaxation. In this case, Spencer's (1873) theory, which states that the body expresses its energy, again emphasizes the relaxing quality of play.

Based on the ÖÇETÖ scores, it was concluded that the participants in the *Lower FP* group perceived play as a source of learning, perceived multicultural education as a source of internalizing differences, and perceived multicultural play as a source of creativity. Based on the ÖÇETÖ scores, it was concluded that the participants in the *Middle FP* group perceived play as a source of learning, perceived multicultural education as a source of internalizing differences, and perceived multicultural play as a source of gaining experience. Based on the ÖÇETÖ scores, it was concluded that the participants in the *Upper FP* group perceived play as a source of creativity, perceived multicultural education as a source of internalizing differences, and similarly perceived multicultural play as a source of internalizing differences. In their study, Özgünlü & Veziroğlu (2018) discuss the views of preschool teachers on unstructured play. The result was that preschool teachers described play as a supporter of learning, entertainment, and development. In this study, it was concluded that teachers with low and medium multicultural profiles had a consensus on play and multiculturalism, but they experienced differences in the way they perceived multicultural play. Similarly, Tok (2018) stated that play fosters happiness, reflects life, and provides relaxation, creating a sense of need. Similarly, Çakaroğlu & Ömür (2020) emphasized in their study that play is a learning tool and a source of happiness. These results indicate that preschool teachers focus on the positive aspects of play and multicultural education.

It was concluded that preschool teachers in the lower, middle and upper sample groups focused on the positive aspects of play, multiculturalism and multicultural play. This result suggests that preschool teachers aim for integrativeness without prejudice. Another result of the research was that many of the preschool teachers implemented multicultural education practices in their classrooms, but they were unfamiliar with the concept of multiculturalism. This result shows that preschool teachers do not have sufficient knowledge and competence in the context of multiculturalism. This situation indicates that the awareness of teachers should be increased and the necessary support should be provided. Başkaya Işıkçı et al., (2020), in their study examining perspectives on multiculturalism in teacher training, emphasized the need to acquire the knowledge required by the current era through educational programs for preschool teachers. Similarly, a review of international literature emphasizes the need to develop a critical perspective on multicultural education regarding the education of preschool teachers (Phonn et al., 2013). Similarly, (Guan & Jin, 2019; Leung, 2020; Szelei et al., 2019) emphasize the necessity of multicultural education in preschool education and emphasize that educators who play an active role in this process should be informed about multicultural education. Preschool teachers need to be aware of multicultural education so that they can interpret it within the scope of multiculturalism and multicultural education, manage the process, know what to do and how to do it, and support it with practices in their classrooms.

Suggestions

This study, which metaphorically examined preschool teachers' attitudes toward multiculturalism and their perceptions of multicultural play, concluded that the preschool teachers in the participating group had higher-than-average multicultural attitudes. This result was supported by individual interviews, which indicated that the teachers exhibited positive attitudes toward multiculturalism. The data obtained through the demographic information form, the teachers' multicultural attitude scale, and the metaphorical interview form supported each other. Considering the research results, the following recommendations were prepared under the following headings.

1. General recommendations within the scope of multiculturalism:
 - a. Preschool teachers can be given training on multiculturalism.
 - b. Workshops can be prepared within the scope of multiculturalism.
2. Suggestions for multicultural education:
 - a. Practices for multicultural education can be implemented for children.

- b. Seminars on multicultural education can be given to parents.
- 3. Multicultural play activity suggestions in the classroom environment:
 - a. The "This is Me" game can be played to get to know different cultural structures (to internalize the differences),
 - b. Examining photographs of symbolic works from different cultures (for learning purposes),
 - c. Chatting about the use of different materials from different cultures under the name of “I wonder what for?” (Creativity oriented),
 - d. Introducing yourself by chatting with individuals from different cultures (Gaining experience)
 - e. Being aware that individuals from different cultures can be in unity and sharing (for comfort)
- 4. Recommendations for future researchers:
 - a. Preschool teachers' perspectives can be researched nationwide.
 - b. Training programs can be prepared for preschool teachers.

REFERENCES

- Adak Özdemir, A. & Ramazan, O. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 298-308.
- Akçaoğlu, M. Ö. & Aarsal, Z. (2018). Çokkültürlü yeterlilik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 261-270. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.378585>
- Aktaş Arnas, Y. (2013). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Vize Kitabevi.
- Aktaş, B. (2020). *Okul öncesi dönem çocukların benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Aldoney, D., Coö, S., Mira, A. & Valdivia, J. M. (2022). Beliefs of mothers, fathers and educators about play in chilean preschool children. *International Journal of Gaming*, 11, 164-183.
- Alkan, V., Şimşek, S. & Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazı incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582.
- American Psychological Association (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice and organizational change for psychologists. *The American Psychologist*, 58(5), 377-402.
- Aral, N., Deleş, B. & Demir, E. (2022). Examination of preschool teachers perceptions regarding play. *Journal of History School*, 59, 2327-2344.
- Arifin, A. Z. (2015). Membela yang lemah menggali ide pluralisme gusdur dalam, pluralisme dan multiculturalisme di Indonesia, AIFIS Serial Discussion.
- Arslan, A. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğretme-öğrenmeye yönelik pedagojik inançlarının öz-yeterlilik inançları ve eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi: Sakarya ili örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Asada, H., Swank, E. & Goldey, G. T. (2003). The acceptance of a multicultural education among appalachian college students. *Research in Higher Education*, 44, 99-120.
- Aslan, M. & Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 729-739.
- Ayyıldız, E. & Akardaş Karataş, E. (2020). Aklımdaki çocuk: Erken çocukluk uzmanlarının çocuk algısı fenomenolojisi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 56-65.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs.
- Banks, J. A. (1993). *Multiethnic education: Theory and practice*. Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (1995). *Multicultural education: Its effects on students racial and gender role attitudes*. Macmillan.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Wiley.
- Banks, J. A. (2013). *An introduction to multicultural education*. Pearson Publications.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Başkaya Işıkcı, G., Alisinanoğlu, F., Demircan, H. Ö. & Tahta, F. (2020). Erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çokkültürlülüğe dair bakış açıları ve uygulamaları üzerine bir inceleme. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 9-29. <https://doi.org/10.24130/ecedjecs.1967202042223>
- Bayles, P. P. (2009). *Assessing the intercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in a Texas school district* [Unpublished PhD Thesis]. The University of Minnesota.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2003). Chopsticks and counting chips: Do play and foundational skills need to compete for the teacher's attention in an early childhood classroom?. *Young Children*, 58 (3), 10-17.

- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2013). *Zihin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. Anı Yayıncılık.
- Bozan, N. (2014). *Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Bozlar, V. & Ayan, S. (2020). Öğretmenlerin oyun yaklaşımının okul öncesi eğitime etkisine yönelik görüşleri: Trabzon ili örneği. *Journal of Turkish Studies*, 15(3).
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (Çev. İnan, H. Z. & İnan, T.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Brown, F. (2003). *Playwork theory and practice*. Open University Press.
- Bulut, M. & Sarıçam, H. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 295-322.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cırık, T. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Clark, V. L. P., Creswell, J. W., Green, D. O. N. & Shope, R. J. (2008). Mixing quantitative and quantitative approaches. HesseBiber, S. N. & Leavy, P. (Ed.) *Handbook of Emergent Methos*. The Guilford Press.
- Colombo, E. (2014). Multiculturalisms. *Sociopedia*. <https://doi.org/10.1177/2056846014101>
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and quantitative research*. Merrill Prentice.
- Çağlayan, İ. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel çeşitliliğe dair bakış açıları: Etnografik bir durum çalışması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Çakaroğlu, D. & Ömür, H. E. (2020). Oyun kavramına ilişkin algının metafor yoluyla belirlenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 155-164.
- Çekin, A. (2013). Çokkültürlülük ve din eğitimi: Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları çerçevesinde bir analiz. *Journal of Turkish Studies*, 8(12), 214-248. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6003>
- Çelebi, N. & Atasayar, Ö. (2015). Attitudes of teachers toward multicultural education, *2nd International Conference on Lifelong Education and Leadership for All*, içinde (478-489). Wroclaw.
- Çiftçi, A. Y. (2019). Çokkültürlü Eğitim: Öğretmen eğitimi ile ilgili yaklaşımlar. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 36-57.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Journal of Turkish Studies*, 7(4), 1453-1475.
- Demir, S. & Başarır, F. (2013). Çokkültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641. https://doi.org/10.9761/JASSS_489
- Demircioğlu, E. & Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.
- Derman, S. L. & Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. NAEYC.
- Dunn, W. & Brown, C. (1997). Factor analysis on the sensory profile from a national sample of children without disabilities. *The American Journal of Occupational Therapy*, 51(7), 490-495.

- Düz, N. T. (2021). *Annelerin depresyon kaygı stres ve çocuklarına bağlanma düzeylerinin çocuklarının duygusal ve davranışsal sorunlarına etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Erbaş, S., Ergül, R., Şimşek, Y. & Özdelek, Z. (2002). *Okul öncesi dönemde fen öğretimi*. Ekin Kitabevi.
- Ergin, A. Z., Fazlıoğlu, Y. & Ergin, D. Y. (2022). Öğretim elemanlarının eğitimde çokkültürlülük tutumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1163-1174.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to desing and evaluate*. Research in education (8nd ed.).
- Fromberg, D. P. (1992). A review of research on play. *Early Childhood Curriculum: A Review of Current Research* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Garcia, E. K. (2009). *Multicultural education in your classroom*.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education* (Urban Monograph Series). North Central Regional Educational Laboratory.
- Gezer, M. & Şahin, İ. (2017). Çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22(38), 173-188.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *American Academy of Pediatrics*, 199(1), 182-191.
- Giren, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin “Okul öncesi dönem çocuğu için oyun” kavramına ilişkin metaforları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 372-388.
- Göncü, A. (2022). *Oyunda büyüme, Çocuk gelişimi ve eğitime sosyokültürel bakış*. Koç Üniversitesi Yayınları, 3. Baskı.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. Handbook of Qualitative Research.
- Guyton, E. M. & Wesche, M. V. (2005). The multicultural efficacy scale: Development, item selection and reliability. *Multicultural Perspectives*, 7(4), 21-29.
- Guan, X. & Jin, C. (2019). Racial inequality and reform in american schools. *4th International conference on modern management, education technology and social science* [MMETSS] içinde (872-877). Atlantis Press.
- Güngör, S., Buyruk, H. & Özdemir, Y. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 66, 816-837. <https://doi.org/10.17755/esosder.386067>
- Güven, G. & Azkeskin, E. K. (2014). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitimi, Diken, İ. H. (Eds.). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: Reading, using and creating evidence*. Jones & Barlett Learning.
- Kanatlı Öztürk, F. (2018). *Çokkültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Karadağ, Y. & Özdemir Özden, D. (2020). Çokkültürlü eğitim ortamlarına geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerini hazırlamak: Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniveristesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 179-201. <https://doi.org/10.7822/omuefd.764913>
- Karadeniz, S. (2021). *Çokkültürlü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çokkültürlülük algılarını etkileyen etkenler nelerdir?* [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kaya, İ. (2007). Azınlıklar, çokkültürlülük ve Mardin. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 44-45.

- Kaya, Y. & Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: Diyarbakır örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 128-148.
- Kim, M. J., Kim, H. J. & Son, Y. J. (2015). The relationship among early childhood teachers perception on the purpose of multicultural education: Multicultural sensitivity and multicultural teaching efficacy. *Korean Journal of Childcare and Education*, 11(3), 63-83.
- Kim, J. (2022). Q-metahodological image analysis of the early childhood teacher's playground. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 21.
- Kim, K. & Chae, S. (2022). The impact on multicultural education competency of young childhood teacher play beliefs, play teaching efficacy and self- esteem. *Korean Association for Learner Centered Curriculum and Instruction*, 22, 301-313.
- Kırcı, N. Y. (2023). *Okul öncesi çocuklarda oyun temelli hareket eğitimi etkinliklerinin algılanan motor yeterlik düzeyleri üzerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kimzan, İ. & Arıkan, A. (2018). Erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 670-686. <https://doi.org/10.17679/inuefd.426978>
- Koçyiğit, S. & Başara Baydilek, N. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-26.
- Kostelnik, M. J., Sderman, A. K. & Whiren, A. P. (2007). *Developmentally appropriate curriculum*. Pearson Education.
- Kozikoğlu, İ & Yıldırımoglu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 226-244.
- Kurşun, S. & Shpendi Şirin, T. (2022). Eğitimde Çokkültürlülük. Doğan, Y. (Ed.) *Öğrenmede Bireysel Farklılıklar* (ss.21-39) içinde. Efe Akademi Yayınları.
- Lee, Y. J. & Kim, K. S. (2022). The effects of early childhood teachers play beliefs and creativity teaching on game teaching efficiency. *Research in Student-Centered Curriculum Education*, 22(2), 193-207. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2022.22.12.193>
- Leung, C. H. & Hue, M. T. (2017). Understanding and advancing multicultural teaching in preschool. *Early Childhood Development and Care*, 187(12), 2002-2014. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1203308>
- Leung, C. H. (2020). Teachers multicultural sensitivity predicts developmentally appropriate beliefs and practices in the classroom. *Asian Education and Development Studies*, 11(3), 475-487.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. CA:Sage.
- Lockhard, S. (2010). Play an important tool for cognitive development. *Extensions Durriculum Newsletter From High Scope*, 24(3), 1-8.
- Lombard, M., Snyder Duch, J. & Bracken, C. C. (2010). *Practical resources for assessing and reporting intercoder reliability in content analysis research projects*.
- Macdonald, S. (2001). *Block play*. Gryphon House.
- Mahfud, C. (2006). *Pendidikan multicultural*. Pustaka Pelajar.
- McEwan, A. E. (2007). Do metaphors matter in higher education?. *Journal of College Character*, 8 (2), 1-8.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publication.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- Montessori, M. (1982). *Çocuk eğitim, Montessori metodu*. Sander Yayınları.

- Naz, F., Afzal, A. & Khan, M. (2023). Challenges and benefits of multicultural education for promoting equality in diverse classrooms. *Journal of Social Sciences Review*, 3, 511-522.
- Nergard, B. (2021). Preschool children's mathematical arguments in play-based activities. *Mathematics Education Research Journal*, 1-24.
- Nikawatti, G. (2016). Multicultural education for early childhood. In *3rd International Conference on Early Childhood Education [ICECE]* içinde (228-232). Atlantis Press.
- Oğuz, B. N. & Kutluca, A. Y. (2020). Okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 252-268. <https://doi.org/10.7822/omuefd.727132>
- Ojala, M. (2010). Developing multicultural early childhood education in a finnish context. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4(1),13-22.
- Onur Sezer, G. & Bağçeli Kahraman, P. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 550-560. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.336742>
- Onwuegbuzie, A. J. & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.
- Özdemir, M & Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232.
- Özgünlü, M. & Veziroğlu Çelik, M. (2018). Okul öncesi eğitimde yapılandırılmamış oyuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1691-1700. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2389>
- Özözen Danacı, M., Eran, N., Çetin, Z., Pınarcık, Ö. & Bahtiyar, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, 2(1), 73-86.
- Parekh, B. (2002). Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek. Tanrıseven, B. (Çev. Ed.).*Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori*. Phonix Yayınevi.
- Park, Y. & Im, H. (2023). The effects of play beliefs and teaching creativity of early childhood education institution teachers on play support competency. *Korean Association for Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 23, 475-489. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2023.23.1.475>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research evaluation methods: Intergrating theory and practice*. Sage Publications.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Peköz, Ç. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ve kültürel zekalarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Pendergast, E., Lieberman Betz, R. G. & Vail, C. O. (2017). Attitudes and beliefs of prekindergarten teachers toward teaching science to young children. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 43-52.
- Petrovska, S., Sivevska, D. & Cackov, O. (2013). Role of the game in the development of preschool child. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 92, 880-884.
- Phoon, H. S., Abdullah, M. N. L. Y. & Abdullah, A. C. (2013). Unveiling Malaysian preschool teachers perceptions and attitudes in multicultural early childhood education. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4),427-438.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.

- Polat, İ. & Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde eğitim yeterlilikleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Ponterotto, J. G., Baluch, S., Greig, T. & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1002-1016.
- Ramsey, P. G. (2009). Multicultural Education for young children. Banks, J. A. (Ed.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Routledge.
- Razali, N. M. & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and anderson darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.
- Roh, S. Z. (2015). A study of multicultural competence and multiculturalism and multicultural education experiences of prospective secondary education teachers in Korea. *Advanced Science and Technology Letters*, 96, 36-39.
- Rudnytska Yuriichuk, I., Kurhannikova, O., Demchenko, O., Tolchieva, H. & Holiuk, O. (2022). Formation of multicultural competence of preschool children. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34).
- Samuelsson, R. (2021). Environments for imitation: Second-language use and development through embodied participation in preschool routine activities. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(1), 22-40.
- Sandelowski, M. (1995). Qualitative analysis: What it is and how to begin. *Research In Nursing and Health*, 18(4), 371-375.
- Sanders, K. E., Molgaard, M. & Shigemasa, M. (2019). The relationship between culturally relevant materials, emotional climate, ethnic composition and peer play in preschools for children of color. *Journal for Multicultural Education*, 13(4), 338-351.
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135.
- Scarlett, W. G. (2015). *The sage encyclopedia of classroom management*. SAGE Publications.
- Sevinç, M. (2005). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Morpa Yayınları.
- Seyrek, H. & Sun, M. (2003). *Okul öncesi eğitimde oyun*. Müzik Eserleri Yayınları.
- Shade, B. J. R. (1997). *Culture, style and the educative process: Making schools work for racially diverse students*. Charles C. Thomas Publisher.
- Shimizu, H. (2023). The impact of working memory on the development of social play in Japanese preschool children: Emotion knowledge as a mediator. *Children*, 10(3), 524.
- Smith, E. B. (2009). Approaches to and models for teaching. *Multicultural Education*, 16(3), 45-50.
- Spencer, H. (1873). *Principles of psychology*. Appleton Century Crofts.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis practical assessment. *Research Evaluation*, 7(17).
- Storli, R. & Sandseter, E. B. H. (2015). Preschool teachers perceptions of children’s rough and tumble play in indoor and outdoor environments. *Early Child Development and Care*, 185, 1995-2009. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028394>
- Sturdivant, T. D. & Alanis, I. (2019). Teaching through culture: A teacher’s use of culturally relevant practices for African-American preschoolers. *Journal for Multicultural Education*, 13(3), 203-214. <https://doi.org/10.1108/JME-03-2019-0019>
- Strickland, D. L. (2018). Factors relating to the multicultural efficacy and attitudes of teachers. *Electronic Theses and Dissertations Georgia*, 3-139.
- Szelei, N., Tinoca, L. & Pinho, S. A. (2019). Rethinking cultural activities: An examination of how teachers utilised student voice as a pedagogical tool in multicultural schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 176-187. <https://doi.org/10.1019/j.tate.2018.12.020>

- Taştekin, E., Yükcü, Ş. B., İzoglu, A., Güngör, İ., Uslu, A. E. & Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-20.
- Theobald, M., Bateman, A., Busch, G., Laraghy, M. & Danby, S. (2016). Im your best friend: Peer interaction and friendship in a multilingual preschool, friendship and peer culture in multilingual environments. *Sociological Studies of Children and Youth*, 171-196. <https://doi.org/10.1108/S1537-466120160000021009>
- Thulin, S. & Redfors, A. (2017). Student preschool teachers experiences of science and its role in preschool. *Early Childhood Education Journal*, 45, 509-520. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0783-0>
- Tok, E. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının oyuna ilişkin algıları: Metafor Analizi Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 599-611. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.404885>
- Topçu Saygı, E. (2019). *Öğretmenlerin erken çocukluk döneminin son bölümü olan 5-7 yaş grubu çocukların eğitiminde oyunun kullanılması üzerine bir durum çalışması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Tortop, H. S. (2014). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 16-26.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge*. McGraw- Hill Education.
- Tuğrul, B. (2010). Oyun temelli öğrenme. Zembat, R. (Ed.) *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, H. G. & Özen Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116. <https://doi.org/10.17679/iuefd.05509>
- Tuğrul, B., Boz, M., Uludağ, G., Metin Aslan, Ö., Sevimli Çelik, S. & Sözen Çapan, A. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 185-198.
- Tuzcuoğlu, N. & Tunç, B. A. (2014). Aile katımlı proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 60-72 aylık çocukların farklı kültürlere bakış açısına etkisinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 2(7), 510-521.
- Türkan, A., Aydın, H. & Üner, S. S. (2016). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1).
- Uslu, E. M. & Özgün, T. (2023). Teachers multicultural competence perceptions. *The Turkish Online Journal of Desing Art and Communication*, 13(2), 305-317.
- Uyanık, H. (2014). *Türkiye'deki devlet okulları ile uluslararası özel okulların çokkültürlü eğitim ilkeleri açısından değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezilik düzeylerini etkileyen etmenler*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its rin the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18. <https://doi.org/10.2753/rpo1061-040505036>
- Yağar, F. & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yalçın, M., Yalçın, F. A. & Macun, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyeti ile ilgili görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 693-710.
- Yazıcı, S., Başol, G. & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242..
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. B. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini yordayan değişkenlerin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Yoshimi, E., Nomura, T. & Kida, N. (2021). The effects of rhythmic play exercise program on coordination in preschool children. *Developments in Physical Education*, 11, 207- 220.
- Zhang, H. (2014). Analysis on concept and practice of implementation of kindergarten multicultural curriculum. *3rd International Conference on Science and Social Research [ICSSR]* içinde (1166-1170). Atlantis Press.
- Wardle, F. (2018). Adding to our view of early childhood multicultural education. *Childhood Education*, 94(5), 34-40.
- Wood, E. (2004). Developing a pedagogy of play for the 21st century. *Early childhood education: Society and Culture*, 17-30.