

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE FARKLI KÜLTÜRLERİN ÖĞRETİMİNE
YÖNELİK UYGULAMALI BİR ÇALIŞMA****Yrd.Doç.Dr. Kibar AKTIN****Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi****Melek KARAKAYA****Zeynep TÜRK****Yeşim ASLAN****Özet**

Geleceğin vatandaşlarının yetiştirilmesinde ve demokrasi kültürünün yerleşmesinde çocukların erken yaşlarda çokkültürlü bir eğitim alması oldukça önemli hale gelmiştir. Bu nedenle araştırmada, sosyal bilgiler eğitimi kapsamında okul öncesi sınıfta çokkültürlü eğitim uygulamalarının bir boyutu olan farklı kültürlerle yapılandırılan eğitim ortamında çocukların kültürleri nasıl öğrendiklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı içinde yeralan durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 2013-2014 öğretim yılı bahar yarısında bir anaokulunda eğitim görmekte olan 60-70 aylık 13 çocuk (8 kız, 5 erkek) yer almaktadır. Veri toplama aracı olarak "Bakalım Neresi Sunumu", "Gezelim-Görelim Drama Etkinliği" ve "Heykel Ol" etkinlikleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların kendi kültürleri ve farklı kültürlere ait bir unsuru öğrenmesinde kendi deneyimleri, bilgi iletişim teknolojisi ve kendi yakın çevresinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf içerisinde çocukların farklı kültürlere ait renkli sunular, oyunlar ve drama ile farklı kültürel rolleri uygulama ve farklı kültürden bireylerin yaşantısını anlama fırsatına ulaştıkları görülmüştür. Oluşturulacak çokkültürlü öğrenme ortamında çocuklarda çokkültürlülüğe yönelik olumlu tutum, beceri ve davranışları kazandırmanın mümkün olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Çokkültürlülük, sosyal bilgiler eğitimi, vatandaşlık eğitimi, okul öncesi eğitimi

**AN APPLIED STUDY FOR TEACHING OF DIFFERENT CULTURES
AT PRE-SCHOOL PERIOD****Abstract**

Children receive an multicultural education at an early age has become quite important in the upbringing of the citizens of the future and in the establishment of a democratic culture. Therefore in this study, it has been intended to put forth how children learn cultures in the educational environment configured with different cultures with a size of multicultural education practices at pre-school class in the context of social studies education. In this study, it was used integrated single case design which is one of the case study design contained within the qualitative research approach. Working group of the research consisted of 60-70 months 13 children (8 girls and 5 boys) who were undergoing training in the spring semester of the 2013-2014 academic year at a kindergarten. "Let's Where Presentation", "Let's Visit and See Drama Activity" and "Sculpture Up" activities were used by data collection tool. Obtained data were interpreted by using the content analysis method. According to the research results was found that their experiences, information and communication technology and their close environment were effective in the children learning an element of their culture and different cultures. It was seen that children in the classroom were found to have the opportunity applying different cultural roles with colorful presentation, games and drama and understanding the lives of individuals from different cultures. In a multicultural learning

environment where will be created, it has been seen that it is possible to gain the positive attitudes, the skills and behavior towards multiculturalism in children.

Key words: Multiculturalism, social studies education, citizenship education, pre-school education

GİRİŞ

Küreselleşme ile dünya üzerinde artan insan hareketliliği, siyasi vesosyalnedenlerle yaşanan iç ve dış göçler çokkültürlülüğü arttırmaktadır. Çokkültürlülük sadece farklı etnik gruba, sosyal sınıfa, dine ait olanları değil, aynı zamanda farklı cinsiyete, üstün yetenek ve zekâya sahip olanları da içermektedir (Banks & Banks, 1993; Slavin, 1994, akt. Herring & White, 1995; Akt. Cırık 2008, s.29; Polat ve Kılıç, 2013: 353). Bu durum bizi Pewawardy'nin (2003) belirttiği gibi “günümüz eğitimcileri[ni] geçmiş neslin hayal bile edemeyeceği bir kültürel çeşitlilikle” karşı karşıya getirmektedir (Cırık, 2008:27). Oluşan yeni durum karşısında bir taraftan küreselleşme bir taraftan postmodernist eğilimler, farklı kültürlerin eğitim sistemlerinden eşit şekilde faydalanabilmelerinin sağlanması ve farklı kültürler arasında saygının daha önemli değerler arasına koyulabilmesi için gereklidüzenlemelerin yapılmasını sağlayacak çokkültürlü bir eğitim sisteminin geliştirilmesine öncülük etmiştir.

Nedir çokkültürlü eğitim? Banks çokkültürlü eğitimi “*kız ve erkek öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda; sosyal sınıf, ırksal ve etnik grup gibi farklılık ve sosyal çeşitlilik gösteren konuları tecrübe etmeleri*” olarak tanımlamaktadır (Kaya ve Aydın, 2014: 36). Bu boyuttan hareketle çokkültürlü eğitim çok geniş bir çerçevede “*etnisite, sınıf, din, dil, cinsiyet, cinsel tercih (lezbiyen, gay, biseksüel ya da trans cinsiyet [LGBT])*” gibi farklı değişkenlerin “*öğrencilerin öğrenmelerini ve davranışlarını nasıl etkilediğine*” odaklanmaktadır (Banks, 2013, s.2). Dolayısıyla çokkültürlü eğitim, bir toplumda ayırım yapılmaksızın farklı kültürlerin katılımını sağlama olarak tanımlanabilir (Guigni, tb: 8).

Kendall'a (1983) göre çokkültürlü eğitim yaklaşımı ile ulaşılmak istenen beş amaç vardır: Irkçılıktan etkilenen çocuklarda olumlu bir duygu geliştirmek; çocukların kültürel farklılıkları ve benzerlikleri yaşamalarına yardımcı olmak; toplumun bir üyesi olarak kendilerinden farklı bir geçmişe sahip olan insanlarla birlikte çalışmaya teşvik etmek ve kendi gibi başkalarının kültürlerine de aygıyı duymayı öğretmek için vardır.

Çokkültürlü eğitim uygulamaları erken çocukluk döneminden başlatılmaktadır. Neden erken çocukluk dönemi? Nedene yönelik “*Çokkültürlü bir eğitim almayan çocuklar kendileri ile ilgili nefret ettikleri, hoşlanmadıkları ve onaylamadıkları iletiler aldıkları zaman ne yaparlar?*”, “*Çocuklar kendilerinden farklı düşünen insanlara karşı yetişkinler rehberlik etmediği zaman nasıl davranırlar?*” sorusu cevaplandırılmaya çalışılmaktadır. Tuhaf bir İngiliz aksanı ile konuşan öğretmenine karşı üç yaşında bir çocuğun “*O farklı konuşuyor, onu yanımda istemiyorum*” tepkisi ortaya çıkan davranışın çok da olumlu olmadığını göstermektedir. Diğer taraftan yapılan araştırmalara göre çocuklar bebeklikten itibaren insanlar arasındaki farklılıkları merak etmektedir. Aynı zamanda kendi gelişim dönemlerindeki (sıklıkla şaşırtıcı) farklılıkları da gözlemleyip açıklamaktadır. İnsanlardaki farklılıklarla ilgili yetişkinlerin oldukça tuhaf görünebileceğine dair çeşitli boyutta fikirler geliştirmektedirler. Üstelik çok sayıda çocuk örnekte görüldüğü gibi belirli farklılıklara karşı korku ya da rahatsızlık hissetmeye başlamaktadır (Sparks ve Edwars, 2010: 1, 4).

Yapılan araştırmalar erken çocukluk dönemindeki deneyimlerin, çocukların kültürel anlayışlarını oluşturmada oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Çocuklar, yaşamlarının ilk üç yılında ırksal kimlikleri ve toplumsal cinsiyetleriyle ilgili anlayışlar geliştirmektedirler

(Araujo & Strasser, 2003; Ramsey, 2008; Akt. Ogletree ve Larke, 2010: 2). Oysaki toplumdaki genel ön yargıda çoğunlukla çocuklar renk körü gibi algılanmaktadır, gerçekte ise onlar ırk ve renk farklılıklarının çok farkındadır. Teorisyenler ırksal tanımanın çocukların kim olup olmadıklarını tanıma gibi kendi kimliklerini oluşturmada gelişimsel sürecin bir parçası olduğuna inanmaktadır(Kendall, 1983). Arap-Yahudi çocuk kavramı üzerine çalışan Bar-Tal (1996) kültür ve yaşantıların çocuklarda kavramsal yapı oluşturmada rol oynadığını ve bu perspektifin çocukların bilişsel yapısında etkili olduğunu ortaya koymuştur (Perkins ve Mebert, 2005, 497). 1940'lı yıllardan beri yapılan sayısız çalışmalarda; Augoustinos ve Rosewarne (2001), Boswell ve Williams (1975) Clark ve Clark (1947) ve Morland (1962) okul öncesi dönem çocuklarının sadece insanın ten renklerine değil aynı zamanda siyah beyaz renge de bir ön yargı taşıdığını ortaya koymuşlardır. Çocukların renklerle ilgili ilk öğrenmelerine bakıldığında, beyazın iyi şeyler ile siyahın ise kötü şeyler ile ilişkilendirildiği, yetişkinlik döneminde de renklerle ilgili genellemelerinde devam ettiği görülmüştür. Williams, Boswell, ve Best'in (1975) farklı yaş ve ırkta olan kişiler üzerinde yaptıkları çalışmada bu fenomenin yaygınlığının nedeni olarak çocukların günlük deneyimlerini gecenin karanlığından çok gün ışığı ile yaşadıklarını ve bu durumun gündüz ve gecenin aydınlık-karanlık döngüsünden kaynaklanıyor olabileceğini ileri sürmektedirler (Akt. Perkins ve Mebert, 2005: 497). Başka bir çalışmada ten renkleri beyazlardan farklı olan 3-4 yaş grubundaki çocukların kendilerini diğerlerinden farklı ve değersiz olarak gördüğü, beyaz çocuklar arasındaise bu durumun yaygın olmadığı tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak kendi kültürümüzün, toplumun, medyanın ve diğer çocukların ırksal tutumlarıyla birlikte ebeveynlerin ve öğretmenlerin tutumlarının da rol oynadığı ileri sürülmüştür (Kendall, 1983).

Banks (2004) araştırmalarıyla erken yaşlarda çokkültürlü eğitimle çocukların ırkçı tutumlarının değiştirilebileceğini desteklemiştir (Akt. Ogletree ve Larke, 2010: 2). 3-4 yaş grubu çocuklar, öğretmenlerinin yardımı ile çokkültürlü bir eğitim sayesinde ve farklı renk ve kültürdeki insanlar arasında benzerlik ve farklılıkları görmeye ve takdir etmeye başlamaktadır(Sparks ve Edwards, 2010: 2). Çocuklar, sınıfta kendinden farklı arkadaşlarıyla tanışınca dünya, toplum ve okul ile birlikte sınıftaki bireyler arasında benzerliklere karşı farkındalıklar geliştirmektedir. Karşılaştırılan aile gelenekleri, çocuklara çoğulcu toplumu takdir etme, dünya ve toplum içinde diğer vatandaşların rolü ve kendi rolü ile ilgili bir amaç duygusu oluşturması için fırsatlar sunmaktadır (PSNC, 2010: 1). Bu bağlamda Derman-Sparks (1993-1994) çokkültürlü bir eğitimin okul öncesi dönemde ve birinci kademe eğitimde verilmesinin çocuklarda kişisel sorumluluk duygusu ve empatinin gelişimine katkıda bulunabileceğini ileri sürmektedir (Akt. Perkins ve Mebert, 2005: 497). Nitekim çokkültürlü eğitimle, önyargıya karşı eğitim verilen sınıflarda çocukların kendileri ve aileleri ile gurur duymayı, farklılıklara saygı duymayı ve doğru olan şeyi konuşmayı öğrendikleri görülmektedir (Sparks ve Edwards, 2010: 2). Perkins ve Mebert de (2005) çokkültürlülüğün okul öncesi çocuklar üzerinde etkisini inceledikleri araştırmanın sonucunda çokkültürlü bir eğitim alan okul öncesi çocukların almayanlara göre daha az ön yargılı tutum sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Araştırmalar çokkültürlü programların birbirini bütünlemeyen çeşitli yaklaşımlarda ön yargıyı azalttığını göstermektedir. Fakat yararlılık etkisinin süreklilik göstermediği, bazı örneklerde tutum değişikliğinin yanlış yönde olduğu da görülmüştür. Çocukların sınıfta olumsuz ırksal tutum geliştirmeleriyle mücadele etmek isteyen öğretmenlerin işlevi bu bakımdan önemlidir. Öğretmenler çocuklara insanların nasıl farklı olduğunu açıklayarak onlardaki ön yargı ve korkuları azaltmalıdır(Sparks ve Edwards, 2010: 4). Dolayısıyla, öğretmenlerin küçük çocuklarda diğer kültür ve kökenden olanlar için bir hassasiyet duygusu ve saygı geliştirebilecekleri bir ortam yaratmak için çok çalışmaları gerekmektedir.

Okul öncesi dönemde, çocuğun kendi kültürel değerlerine olumlu bir değer yargısı geliştirmesi (Whriter ve Acar,1998) sağlıklı gelişmiş bir kültürel benlik oluşturabilmesini sağlamaktadır. Bu durum çocukların farklı kültürel değerlere sahip olan ortamlara uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Aksi takdirde -sağlıklı bir kültürel benlik oluşmazsa- çocukların kendilerine olan güvenlerinde azalma, kültürel değerlerini kaybedeceği korkusuna kapılma ve devamında bazı değerlerine aşırı sahip çıkma davranışı gelişmekte, yaşadıkları toplumdan uzaklaşıp içe dönük bir karektere dönüşebilmektedirler. Aynı zamanda, bu durum onların farklı değerler ile çatışmasına da neden olabilmektedir(Bott ve diğerleri 1990: Akt. Temel ve Yazıcı, 2011). Daha geniş toplumsal bağlamda ise uzlaşılmayan kültürel farklılıklar toplumların kutuplaşmasına, insanların birbirleriyle etkileşimlerinin kesilmesine ve toplumdan uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Gay, 1994, akt Cırık, 2008: 28).Dolayısıyla geleceğin vatandaşlarının yetiştirilmesinde ve demokrasi kültürünün yerleşmesinde erken yaşlarda her şeyi daha çabuk öğrenebilen çocuklarda çokkültürlü bir eğitim verilmesi daha da önemli hale gelmektedir. Erken çocukluk eğitimcileri, çocuklara küçük yaşlarda verilecek çokkültürlü bir eğitimin onları okul yaşamlarında ve gerçek hayatta başarı elde etmede önemli fırsatlar sağlayacağı fikrini desteklemektedirler. Onların böyle bir ortamda daha sağlıklı bir şekilde büyümeleri, sağlıklı bir kültürel benlik oluşturmalarına ve başarılı olma ihtimallerine katkı sağlayacaktır (Sparks ve Edwards, 2010: 1).

Çokkültürlü Eğitim Programı

Çokkültürlü eğitimin bazı biçimlerine 19.yy.da rastlanmaktadır. Ancak çokkültürlü eğitim ilk olarak 1915 yılında Horace Kallen tarafından yetişkin eğitimi kapsamında ileri sürülmüştür. Sonrasında farklı grupların değerleri ve çokkültürlü eğitim tartışmalarını desteklemek üzere genişletilmiştir. Çokkültürlü eğitim ulusal bir hareket olarak 1960'ların sonunda ve 1970'lerin başında ABD'de vatandaşlık haklarını takiben gelişmeye başlamaktadır (Kaya ve Aydın, 2014: 35). Çokkültürlülük ilk kez 1960'larda Kanada'da geliştirilmiş,1970'lerin sonlarında göçmenlerin zorlu mücadelesi sonucu Avustralya'ya uyarlanmıştır. Avustralya'da bugüne kadar tüm partiler tarafından ulusal bir politika olarak benimsenmeye devam edilmektedir (Guigni, tb: 7).

Çokkültürlü eğitim programları dünyada son yıllarda “ABD, Kanada, Avusturalya, Almanya ve İngiltere gibi çok uluslu ve çokkültürlü ülkelerde okul öncesi sınıflardan başlanarak uygulamaya konulmaktadır” (Güven, 2005, Akt. Kaya ve Aydın, 2014: 35). Çocukların erken yaşlarda her şeyi daha çabuk öğrenebilmeleri,özellikle erken çocukluk dönemindeki deneyimlerin çocukların kültürel anlayışlarını oluşturmada oldukça etkili olduğunun görülmesi, sağlıklı gelişmiş bir kültürel benlik vedemokratik tutum ve becerilerin geliştirilmesi açısından çokkültürlü eğitimin erken yaşlarda başlamasınıgereklilikmiştir.(Kendell, tb; Yazıcı; Aldridge, Calhoun ve Aman, 2000, Akt. Cırık, 2008: 35).Erken çocukluk eğitiminde çokkültürlü eğitim uygulamalarını ABD örneğinde görebiliriz. ABD'de 0-4 yaş grubu çocuk bakımevlerinin işleyiş süreci yerel eyaletler tarafından düzenlenmektedir. Çokkültürlü bir yapıya sahip olan ülkede özellikle bu merkezlerde dil, etnik ve kültürel çeşitliği dikkate alacak merkezi çokkültürlü standart bir eğitime ihtiyaç duyulmuştur. Ulusal Erken Çocukluk Eğitimciler Birliği *National Association of the Education of Young Children* (NAEYC) çocuklara uygun ilk çokkültürlü eğitim uygulamalarını 1987 yılında geliştirmiştir. NAEYC erken çocukluk programında “*Farklı Aileler ile Tanışma*” adlı bir program başlatmıştır. Programda belirlediği ilke ve uygulamalar üzerinde aralıklı yapmış olduğu düzenlemeler ile çalışmalarına devam etmektedir(Ogletree ve Larke, 2010: 2).

Çokkültürlü eğitim programının oluşturulması üzerine çalışan James Banks (1993), programın yapılandırılmasında önemli katkılarda bulunarak programın uygulanmasında beş aşamada sınıflandırır:

- Anlam bütünlüğü: İlk aşamadır. Çocuklar, çeşitli kültürlerden kavramlar, değerler ve materyaller ile eğitime başlanır.
- Bilginin yapılandırılması: İkinci aşamadır. Çocukların kültürün farklı disiplinlere etkisini anlamaya çalışmalarına yardımcı olunur.
- Eğitimde eşitlik: Üçüncü aşamadır. Öğretmenler, çocukları akademik başarıya teşvik etmeden önce onların kültürel farklılıkları anlayacağı öğretim metodları geliştirir.
- Ön yargıyı azaltmak: Dördüncü aşamadır. Öğretmenler çocukların ırk ve etnik kökenle ilgili ön yargılarını değiştirmeye çalışır. Ön yargıyı azaltmaya yönelik konularda farklı dinler, cinsel tercihler ve özel gereksinimli çocuklara yer verilir.
- Sosyo-kültürel birlikteliği oluşturmak için farklı sosyal yapılar oluşturmak: Son aşamadır. Okul kültürünü ve sosyal yapıyı güçlendirmeye yönelik bir aşamadır. Farklı kültürel gruptaki çocuklar ile spor aktiviteleri ve çeşitli grup aktiviteleri düzenlenir. Okullar öğrenme zorluklarına dair bakış açılarını tanımlar ve sonra tüm girişimlerin başarılı olması için tüm çocukları ve aileleri görevlendirir (Turaşlı, 2012: 41; Kendall, 1983; Ogletree ve Larke, 2010: 3-8).

Banks, çokkültürlü eğitim bileşenlerinin okullarda nasıl uygulanabilir olduğunu anlatmak için bu süreci beş aşamada sınıflandırmıştır. Her bir boyutun erken çocukluk programında uygulanabilirliğini önerdiği stratejileri ile tanımlamaktadır. Oluşturulan programın amaçlarına baktığımızda, çocukların kendi kültürlerini ve toplumdaki kültürel çeşitliliği ulusal ve uluslararası düzeyde kabullenmelerini sağlamak, etnik, fiziksel ve kültürel özelliklerinden dolayı ayrımcılığa uğrayanların acısını azaltmak, kültürel sınırlardan kurtulmalarına yardımcı olmak, hâkim kültür ve etnik kültür içinde iletişim kurulabilecek bilgi, beceri, demokratik tutum, beceri ve değerler kazandırmanın yer aldığı görülmektedir (Banks, 2013: 4). Genel bağlamda Banks (1995), Derman-Sparks ve ABC Task Force (1989) çokkültürlü program ve ön yargıya karşı eğitim içeriğinin çocukta yanlılığı azaltmayı amaçlayan bir müdahale türü olduğunu belirtmektedir (Perkins ve Mebert, 2005: 497).

Çokkültürlü eğitim programının başarıya ulaşmasında oluşturulacak öğrenme ortamları, çocukların diğer kültürlere yönelik entelektüel merakını uyandıracak önemli bir yer olarak görülmektedir (Parekh, 2000; Geel ve Vedder, 2011; Swick ve ark., 1994 Akt: Ünlü ve Erten, 2013: 290). Bu tür bir ortamda etkili bir öğretim için ırk ve kültür alanı ile ilgili özel konuların farklı gelişim aşamalarındaki çocukların özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Uygulamada ilk aşamada farklı etnik gruplar özel bir bilgi ile birlikte ele alınıp çocukların benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırabilmeleri, ikinci aşamada sosyal bir ön yargıya dayanan bir bilgidен ziyade daha üst seviyede çıkarımlar yapacak özel bir alanla ilgili bilgi kullanabilmeleri hedeflenmelidir (Perkins ve Mebert, 2005: 500). Uygulamada kullanılacak öğretici oyunlar çocuklara kültürlerdeki farklılık ve benzerlikleri anlama şansı vermektedir. Özellikle drama, farklı kültürleri ve yaşam tarzlarını çocuklara öğreten önemli bir yöntemdir (Turaşlı, 2012: 47). Dramatik oyun ile çocuklar çok farklı rolleri uygulama ve yetişkin davranışlarını deneme şansını elde ederler. Farklı bir kültürden gelen giysileri giyen çocuklar, somut deneyimler yoluyla başka bir kültüre ait olmanın nasıl bir his olduğunu gelişimsel düzeylerine uygun olarak keşfederler. Ayrıca çokkültürlü bir derste müzik kullanımı, yemek pişirme, hikaye anlatımı ve birçok etnik ve kültürel olarak farklı özgeçmişe sahip insanları dahil eden çokkültürlü kitapların sağlanması, küçük çocuklarda diğer kültürlere ilişkin anlayışları artırma fırsatı sağlayacaktır (Kendall,

1983). Miller ve Mehler (1994) ve Kidd, Sanchez ve Thorp (2004a; 2004b; 2005) çocukların kendi evleri ve aileleri ile ilgili hikâye anlatmalarının önemli olduğunu belirtmekte ve hikâyelerde sadece çocukların değil çocukların ailelerinin ve öğretmeninde hikâyesinin yer alması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu şekilde hikâyelerin çocuklara daha fazla kültürel farkındalık ve içgörü sağladığını ileri sürmektedirler (Akt. Ogletree ve Larke, 2010: 4). Banks (2014) çocukların diğer gruplarla doğrudan iletişim kurmadığı durumlarda “*farklı ırksal, etnik, kültürel ve dilsel grup üyeleriyle karşı karşıya bırakmak için filmler, videolar, DVD’ler, çocuk kitapları, kayıtlar, fotoğraflar ve benzeri dolaylı deneyimleri[n]*” onlara gösterilmesi için kullanılmasını önerir. Bu şekilde düzenlenen bir öğrenme ortamında önyargıya karşı eğitim verilen sınıflarda çocuklar kendileri ve aileleri ile gurur duymayı, farklılıklara saygı duymayı ve doğru olan şeyi konuşmayı öğrenirler (Sparks ve Edwards, 2010: 2).

Phenice ve Hilbrand’a (1988) göre yapılacak etkili bir kültürler arası eğitimde herşeyden önce öğretmen aşağıdaki durumlara dikkat etmelidir:

- Tüm çocuklara kültürlerin değerli olduğunu öğretmede,
- Çocuklara toplumlar arasındaki farkı tanımada ve onları kabul etmede,
- Çocukların kendi kültürel karakterlerine değer verme ve kendine güven duygularını geliştirmede,
- Çocukların büyük bir dünyanın küçük bir parçası olduğunu anlamalarında,
- Çocukların dünyada uyum ve barış içinde yaşamalarına katkıda bulunma ve tüm kültürlerin ortak insani özellikleri olduğunu anlamalarında yardımcı olmalıdır (Akt Turaşlı, 202: 40-41).

ABD’de okul öncesi eğitim programında çocukların kendileri, aileleri ve dünyadaki diğer aileleri içeren doğrusal ve holistik birerik düzenleme yaklaşımı kullanılmaktadır. Çokkültürlü konuların öğretiminde konuların kapsamı çocukların kendi kültürleri ve diğer kültürlerdeki özel gün ve kutlamalar, ritüeller, dini, laik semboller ve ünlü kişilerden oluşmaktadır (PSNC, 2010: 8). Konuların içerisinde örneğin yemek tercihleri, okula ulaşım araçları, aile ve yakın arkadaşlar ile ilgili belirli olaylar ve törensel kutlama tarzları olabilir. Çocuklara belirli saç renklerinden örnekler verilebilir. Çocuklar sıralı olarak önce kendi saç renklerini ve sonrasında aile üyelerini, yakın arkadaşların ve daha sonrasında komşuların ve toplumun saç renklerini öğrenebilirler. Çocuklar bu şekilde sonrasında diğer yerlerdeki insanlar ve onların saçlarıyla ilgili -ve genellikle bir şekilde kendileriyle ilgili- izlenimci bir farkındalık geliştirebilir (Naylor ve Diem, 2001: 83, 85).

Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programı’nda çokkültürlü eğitimle ilgili kazanımları tespit etmek amacı ile yapılan analiz sonucunda sözü edilen programda “*Sosyal ve duygusal gelişimle ilgili*” “*Farklılıklara saygı gösterir*” ve “*Farklı kültürel özellikleri açıklar*” şeklinde iki kazanımla karşılaşılmaktadır (MEB, 2013: 76). “*Farklı kültürel özellikleri açıklar*” kazanımına yönelik programda aşağıdaki açıklamalar yer almaktadır;

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

Türkiye’de okul öncesi eğitim programında çocuğun kendi ülkesinin kültürünü tanıması ile başlayıp sonrasında farklı kültürleri de tanımasını içeren genişleyen bir çevre yaklaşımının benimsendiği görülmektedir. Çokkültürlülük ile ilgili kazanımlar içerik odaklıdır. İçerik odaklı yaklaşım çok kültürlü eğitim programlarının en yaygın türlerindedir. Yaklaşımın genel amacı çeşitli kültürel gruplar hakkında çocukların bilgilerini geliştirmektir. Farklı kültürlerle toleransı artırmaya ve ön yargıyı azaltmaya yönelik kazanımlar programda yer almamaktadır.

Dünyada okul öncesi dönemde çokkültürlü eğitimle ilgili sistematik düzenlemeler yapılırken ve bu konu üzerine araştırmalar yoğunlaşırken Türkiye’de çokkültürlü eğitim uygulamalarıyla ülkemizin bölünebileceğini ileri sürenler ile bu tür politikalar olmadan toplumsal barışı sağlamayacağını (toplumsal barışın sağlanamayacağını) savunanlar tartışma halindedir. Aslında bu konuda benzer tartışmalı süreç İspanya, İngiltere, Fransa, Almanya, ABD, Meksika, Kanada ve Romanya gibi birçok ülkede yaşanmıştır ve bazılarında halen yaşanmaya devam etmektedir (Kaya ve Aydın, 2014: 15). Cırık’a (2008: 36) göre siyasi, sosyal, ekonomik ve toplumsal dengeleri oturmuş olan ülkemizin, çokkültürlü eğitim uygulamalarıyla bölünebileceği düşüncesi çoğulculuk ve çokkültürlü eğitim uygulamalarını dolayısıyla yavaşlatmaktadır. Kaldı ki, yapılan araştırmalar çokkültürlü eğitim uygulamalarının İsrail gibi kozmopolit ülkelerde dahi olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Türkiye’de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan akademik çalışmalara bakıldığında Cırık (2008) araştırmasında çokkültürlü eğitimin gelişim sürecini ve öğrenme ortamlarına yansımalarını irdelemiştir. Demir (2012) çalışmasında öğretim elemanlarının, çokkültürlü eğitimi çok önemsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Polat ve Kılıç (2013) Türkiye’de “*Avrupa Birliği’ne uyum sürecinin bir parçası olarak son dönemde*” çokkültürlü eğitim üzerine yapılan düzenlemeleri, çokkültürlü bir toplum anlayışını var edebilmek açısından yetersiz görmektedir. Ayrıca Türkiye’de öğretmen eğitiminde çokkültürlülük bağlamında bir eğitim veya dersin olmamasını da önemli bir eksiklik olarak değerlendirmektedirler. Ünlü ve Örtün (2012: 300) araştırmalarında olumlu tutuma sahip öğretmen adaylarının çokkültürlülüğü ve çokkültürlü eğitimi bir hak olarak gördükleri, olumsuz tutuma sahip öğretmen adaylarının ise endişe ve korku yaşadıkları bu sebeple de çokkültürlülüğü ve çokkültürlü eğitimi ayrıştırıcı ve parçalayıcı bir unsur olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Benzer bir araştırmada Demir ve Başarır (2013) ise “*öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime dair herhangi bir eğitim almamış olmalarına rağmen çokkültürlü eğitime ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğunu*” fakat bu sonucun “*ilgili alan yazın çalışmalarının bazılarıyla benzerlik gösterirken bazılarıyla çelişmekte*” olduğunu ortaya koymuşlardır. Başarır, Sarı ve Çetin (2014) *Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algılarının İncelenmesi*’ne yönelik yaptıkları araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmışlardır. Son yıllarda öğretmen adayları ve öğretmenler ile çokkültürlü eğitime yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır ve yapılmaya devam edilmektedir (Yazıcı, Başol, Toprak, 2009; Yavuz ve Anıl, 2010; Başbay ve Bektaş, 2009; Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Başbay, 2014). Aydın’ın (2013), Türkçe çevirisini yaptığı James Bank’ın (2013) *Çokkültürlü Eğitime Giriş*, Kaya ve Aydın’ın (2014) *Çoğulculuk Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim* kitapları çoğulculuk, çokkültürlülük ve çokdilli eğitim çalışmalarına ışık tutmaktadır. Dünyada küreselleşme ve Avrupa birliğine uyum süreci Türkiye’yi çokkültürlü bir anlayışı benimsemeye kanalize etmiştir. Bu durum birçok araştırmacıyı dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitimde çokkültürlülük ile ilgili araştırmalar yapmaya yönlendirmiştir.

Tarman ve Tarman (2011) ABD’de yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı pozitif tutum geliştirdikleri ve çokkültürlü eğitime ön yargısız

yaklaşmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Türkiye’de okul öncesinde çokkültürlü eğitimle ilgili yapılan araştırma sonuçlarına baktığımızda; Polat’ın (2007) *Çin’i Ülke ve Kültür Olarak 5-6 Yaş Çocuklarına Tanıtan Eğitim Programının Etkisi*, ayrıca Polat ve Önder’in (2006) *Çokkültürlü Eğitime Bir Örnek: Hindistan’ı 5-6 Yaş Çocuklarına Ülke ve Kültür Olarak Tanıtan Bir Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi* ve Önder ve Unutkan-Polat (2007) tarafından gerçekleştirilen *Mısır’ı Ülke ve Kültür Olarak 5-6 Yaş Çocuklarına Tanıtan Eğitim Programının Etkisi* araştırma bulguları genel olarak okul öncesinde çokkültürlülük ile ilgili olarak geliştirilen ve uygulanan programların olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır. Benzer bir çalışmada Şentuna (2011) *Farklı Kültürleri Tanıma Paket Programı’nın* 48-60 aylık çocukların farklı kültürleri tanıma ve bilinç geliştirmeleri üzerine anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ekmişoğlu (2007) çokkültürlü öğrenme ortamına yönelik olarak yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıflarında farklı ten renklerine sahip oyuncak bebekleri bulundurmasının ve çocukların bu bebeklerle oynayarak vakit geçirmesinin onlarda farklı ten renklerine ilişkin olumsuz tutumların oluşmasının önüne geçilebileceğini ortaya koymuştur. Turaşlı (2012) çalışmasında okul öncesi dönemde farklı kültürlerin yaşam tarzını öğretmenin, çocuklarda evrensel bir bakış açısı ve insani bir duyarlılık oluşturmak için gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları genel olarak çokkültürlü eğitimin okul öncesi dönemde uygulanması gerektiğini ve başarıyla uygulanabileceğini ve çocuklarda beklenen olumlu tutum, beceri ve davranışların geliştirilebileceğini göstermektedir.

Pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de çokkültürlü eğitimle ilgili yapılan düzenlemelerin başarıya ulaşması her şeyden önce eğitim sisteminin tümüyle bu işe etkin bir şekilde dahil edilmesi ile gerçekleşecek bir durumdur. Örgün eğitimin ilk ayağı olan okul öncesi kurumlar çocuklarda ilk öğrenmelerin ve önyargıların geliştiği bir dönem olduğu kabul edildiğinde bu yaş grubunda yapılacak çokkültürlü eğitimin niteliği daha önemli hale gelmektedir. Türkiye’de mevcut araştırmalar programın etkililiğine dönük yapılırken, çokkültürlü eğitim durumlarının düzenlenmesine yönelik araştırmalar yönünden eksik olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, bir sosyal bilgiler eğitimi (bu şekilde adlandırılmasa da) kapsamında bir okul öncesi sınıfında farklı kültürlerle yapılandırılan eğitim ortamında çocukların kültürleri nasıl öğrendiklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın sonucundan elde edilecek bulgularla sosyal bilgiler eğitimi kapsamında çokkültürlü eğitime erken yaşlarda daha etkili bir şekilde devam edilmesiyle ilgili veri sağlamak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

- Çocukların kendi kültürlerini öğrenmesinde etkili olan faktörler nelerdir?
- Çocukların farklı kültürleri öğrenmesinde etkili olan faktörler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “*durum çalışması*” seçilmiştir. Durum çalışması “*güncel bir olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerine odaklanılıp, derinlemesine*” araştırılmasını içeren bir modeldir (Basse, 1999; Stake, 1995; Yin, 1994’den akt., Ekiz, 2003: 43). Bu model, hedeflenen durum derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelenmek istendiğinde kullanılmaktadır (Yin, 2003 Akt. Yüksel, 2011: 181). Araştırma yapmak için özel bir durumun varlığından bahsedilmesi gerekmektedir. Bir duruma ait etmenler bütüncül bir çerçevede birbiriyle ilişkili bir şekilde araştırılır. Birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak verilerin birbirini sınaması ve desteklemesi beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:

77). Araştırmada durum çalışması desenlerinden “*bütüncül tek durum deseni*” kullanılmıştır. “*Bütüncül tek durum desenleri bir birey, bir kurum, bir program, bir okul gibi tek bir analiz birimini içerir... daha önce hiç çalışılmamış ya da hiç uygulanmamış konular ele alınabilir*” (Kaplan-Öztuna, 2013: 202). Araştırmada bu desen doğrultusunda uygulama yapılan sınıftaki öğrenciler bütüncül tek bir analiz birimi olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2013-2014 öğretim yılı bahar yarısında bir anaokulunda eğitim görmekte olan 60-70 aylık 13 çocuk (8 kız, 5 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu olan örneklem anaokulu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Okul araştırmacıların bizzat çalıştığı kolay ulaşılabilir bir anaokulu olması nedeniyle tercih edilmiştir (Yıldırım, Şimşek, 2008: 113).

Araştırma Süreci ve Veri Toplama Araçları

Araştırmada çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi etkinlikler araştırmacılar tarafından Okul Öncesi Eğitim Programında (MEB, 2013) kültürle ilgili aşağıda belirttiğimiz kazanımlardan yararlanılarak düzenlenmiştir:

Kazanım: Farklılıklara saygı gösterir.

Göstergeleri:

- Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler
- İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.
- Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.

Kazanım: Farklı kültürel özellikleri açıklar.

Göstergeleri:

- Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler.
- Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler.
- Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler (MEB, 2013: 76).

Okul Öncesi Eğitim programı’nda (MEB2013) içerik odaklı çokkültürlü bir eğitim yaklaşımı göz önünde bulundurularak, sınıfta farklı kültürleri içeren birtakım etkinlikler düzenlenmiştir: Bunlar, “*Bakalım Neresi Etkinliği*”, “*Gezelim Görelim Drama Etkinliği*” ve “*Heykel Ol Etkinliği*” dir. Bu etkinliklerin herbiri birer veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Bakalım Neresi Etkinliği: Sınıfta yapılan İlk etkinliktir. Bu etkinlikte, sekiz çevre farkındalığı şeması takip edilerek çocukların kendisi, ailesi, komşuları, toplum, devlet, millet, dünya ve evren ile ilgili olarak farkındalık seviyesi yükselir ön kabulüyle (Naylor ve Diem, 2001: 83, 85) yakından uzağa ilkesine uygun olarak, çocuklara ilk önce buldukları şehir merkezi Sinop sonra Türkiye’deki farklı iller ve daha sonra İtalya, Rusya ve Japonya ülkelerinden farklı kültürel yaşam tarzlarını içeren fotoğraflarla sunum yapılmıştır. Ülkelerin bayraklarına, alfabelerine, insanların kıyafetlerine, ev tiplerine, yemeklerine, yer yer milli sporlarına ve iklimlerine değinilmiştir. Çocuklara yabancı dillere ait konuşmalar dinletilmiştir. Etkinlik boyunca farklı ve ortak kültürel unsurlar çocuklara sorulup bunları ifade etmesi ve örnekleme sağlanmaya çalışılmıştır.

Gezelim Görelim Drama Etkinliği: İkinci sırada yapılan bu etkinlikte çocuklar 3 gruba ayrılmıştır. Her grubun gideceği ülkeler belirlenmiştir. Ardından çocuklara uçağa binip farklı ülkeleri ziyaret edeceğimiz söylenmiştir. Çocuklar uçaktaymış gibi sıralanıp ve kemerler

bağlanmış gibi yapıp sınıf içerisinde dolaştırılmıştır. Ardından her grup kendi ülkesinde inmiştir. Kurulan İtalya, Rusya ve Japonya stantlarında etkinlikler yapılmıştır. Kurulan dramatik oyun alanında oturma alanı, mutfak ve sandalye farklı kültürel yaşam tarzlarını temsil edecek şekilde oluşturulmuştur. Çocuklar İtalya’da oyun hamurlarından pizza ve makarna yapmıştır. Rusya’da çocuklar fon kartonlarından önce balıkları kesmiş, daha sonra beyaz köpükten buzullar oluşturmuş, buzulların ortalarını delip buradan olta ile balıklar tutmuşlardır. Japonya’da ise oyun hamurlarından çocuklara sushi yaptırılmıştır. Çocukların yüzleri Japonlara benzetilerek boyanmış, kız çocuklarının saçlarına plastik çubuk geçirilip japona benzetilmiş ve çocukların bellerine kuşak takılarak karate yapmaları sağlanmıştır. Daha sonra her grup kendi ülkelerine gelen misafirleri karşılayıp, ülkelerinin neresi olduğunu, ülkelerinde neler yaptıklarını gösterip anlatmışlardır. Her grup, karşılıklı olarak ülkeleri gezdiğinde etkinlik tamamlanmıştır.

Heykel Ol Etkinliği: Çocuklarla yapılan son etkinliktir. Çocuklara ülkelere ait farklı şarkılar çalınacağı; bu şarkılar eşliğinde dans etmeleri ve müzik durduğunda ise heykel olmaları gerektiği söylenmiştir. Çocuklara oyun anlatıldıktan sonra farklı ülkelere ait (Japonya, Rusya, Türkiye, İtalya ve İngiltere vs.) müzikler dinletilip ve müziklerin farklılığına dikkat etmeleri istenmiştir. Bu etkinlikte çocukların farklı ülkelerin müziklerine karşı farkındalık kazandırmak amaçlanmıştır.

Sınıf içi tüm etkinlikler veri elde etmek için kamera ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler etkin bir değerlendirme için yazıya dökülerek işlenmiştir.

VERİLERİN ANALİZİ

Kamera kayıtları ile toplanmış veriler birinci aşamada araştırmacılar tarafından yazılı hale getirilmiştir. Böylece güçlü bir yorumsal analiz için temel oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu süreçte çocukların her biri kısaltma isimlerle kodlanmıştır. Elde edilen veriler nitel içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi yoluyla veriler arasında anlamlı bir bütün oluşturan bölümler ve bazende birkaç sözcükten oluşan deyimler kodlanmıştır. Farklı etkinliklerde benzer anlamlara sahip bölümler ve ifadeler aynı kodlarla isimlendirilmiştir (Yıldırım, Şimşek, 2008: 229).

Kodlama sürecinde araştırmacının alt problemleri ve kavramsal çerçevesi dikkate alınarak araştırmada geçerli sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Kodlamada güvenilirliği sağlamak için araştırmacılar ile bir anlayış birliği oluşturulmuştur. Araştırmacıların kodlama sonuçları ile nitel araştırma konusunda deneyimli bir başka öğretim üyesinin kodlama sonuçları karşılaştırılmıştır. Güvenirlik için her iki sonuç araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde “Güvenirlik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100” formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). İki kodlayıcı arasında uyum yüzdesi % 80 olarak hesaplanmıştır. Uyum yüzdesinin % 70 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden veri analizi açısından güvenilirlik sağlandığı kabul edilmiştir. Araştırmacı ve uzman öğretim üyesi tarafından yapılan kodlamalarda uyum gösteren kodlar temalara ulaşmada öncelik alınmıştır (Yıldırım, Şimşek, 2008: 233).

Üçüncü aşamada ortaya çıkan kodları belirli kategoriler altında toplayan temalar oluşturulmuştur (Bkz. Tablo 1). Temalar oluşturulurken temanın altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturulmasına yani iç tutarlılığa dikkat edilmiştir. Dış tutarlılık için de temaların kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturulması sağlanmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan temaların veri setinin önemli bir bölümünü temsil edip etmediğini belirlemek için alanda başka bir araştırmacıya danışılmıştır. Araştırmacının önerilerine göre temalar tekrar

gözden geçirilmiş, tüm veri setini temsil etmesi sağlanarak araştırmanın geçerliliği arttırılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 233).

Tablo 1. Veri Analizi Tema ve Kodlar

Tema	Kültür ve Mekan İlişkisi	Ortak Kültürel Unsurlar	Kültürel Farklılıklar	Farklı Kültürel Unsurları Algılama
Kod	Uzamsal Algı Mekan Kavramı	Yemek	Halk Oyunları Yemek Ev Balık Avlama Spor Bayrak Dil Alfabe	Fiziksel Farklılık Yaşam Tarzı

Veriler analiz edilirken doğrudan alıntılara yer verilerek sonuçlara nasıl varıldığı kanıtlarla açık bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu şekilde yorumların iç geçerliğinin arttırılması hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 289).

BULGULAR

Kültür ve Mekan İlişkisi

- **Uzamsal Algı**

Öğretmenleri tarafından çocuklara “Evet çocuklar sizce fotoğrafta gördüğünüz yer neresi?” olabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Arka arkaya gösterilen resimlere çocuklar “Sinop” cevabını vermişlerdir. Çocuklaryaşadıkları yeri görsel olarak algılayıp tanımışlardır. Fakat gördükleri mekânı kendi özel ismiyle Sinop Cezaevi, Sinop Kalesi ve İskele Meydanı olarak ifade edememişlerdir.

Öğretmen: Sinop bir ildir. Peki, başka yerlere hiç gittiniz mi tatilde? Gittiğiniz yerlerin adını bilen var mı?

Yağ: Ordu’ya gittik yazın. Orada findık toplanıyor.

Ec: Kastamonu’ya gittik bizde.

Ni: Ankara’da Anıtkabir var.

Yukarıdaki diyaloglarda Yağ’ın bulunduğu Ordu ile ilişkilendirmesi ve Ni’nin Anıtkabir’i Ankara ile ilişkilendirmesi farklı illeri öğrenmelerinde ikonik türde bir öğrenmenin etkili olduğunu göstermektedir.

- **Mekan Kavramı**

Öğretmen: Sinop dışında başka il adlarını biliyor musunuz?

Ern: İstanbul

Ni: Ankara

Yağ: Kayseri, Sivas, Paris, Fransa

Ecr: Kastamonu

Öğretmen: Fransa bir ülkedir. İl değildir. Paris Fransa'nın başkentidir. Peki bizim ülkemizin adını bilen var mı?

Yağ, Tal, Bil: Türkiye (Hep bir ağızdan).

Öğretmen: Evet bu yuvarlak olan şey dünya. Dünyanın içinde ülkeler ve şehirler var. Mesela ülkemiz Türkiye de dünyanın içinde. Başka ülke adları bilen var mı?

Yağ: Fransa, Paris

Ni: Londra

Efs: Rusya

Çocukların diyaloglarında Türkiye dışında farklı ülkelerin varlığından haberdar oldukları anlaşılmaktadır. Yalnız il, ülke ve başkent kavramlarının tam olarak yerli yerine oturmadığı görülmektedir.

Ortak Kültürel Unsurlar

- **Yemek**

Öğretmen: Mantıyı nerede yediniz?

Ni: Sinop'ta mantı var, Sinop'ta yedik.

Yağ: Kayseri'nin de mantısı vardır.

Öğrt: Bu fotoğrafta gördüğünüz nedir?

Çocuklar: Pizza...

Öğretmen: Evet pizza... Pizza İtalya'nın ünlü yemeğidir.

Yağ- Ni: Sinop'ta da pizza var.

Çocuklardan Ni kendi yaşadığı ile ait önemli bir yemek kültürü olan mantıyı tanımıştır. Yağ mantının Sinop dışında Kayseri'de ve Ni pizzanın İtalya örneği dışında Sinop'ta da olduğunu söyleyerek ortak bir kültürel unsuru ifade edebilmişlerdir.

Kültürel Farklılıklar

- **Halk Oyunları**

Öğretmen: Evet, ülkemizde çeşitli halk oyunları oynanır. Mesela fotoğrafta gördüğünüz oyunlardan (Zeybek, Horon ve Halk Oyunu) hangilerini biliyorsunuz? Çocuklardan Ecr "Zeybek" diyerek ilk gösterilen fotoğraftaki zeybek oyununu bilmiştir. Kendi öğretmeninden elde edilen bilgiye göre Ecr Egelidir. Kendi yaşantısından yola çıkarak bildiği oyunu hatırlamış ve ifade edebilmiştir. Yağ ailesi Ordulu olduğu için gösterilen resimden horonu tanımış ve oynamıştır. Buna rağmen Yağ oyunun adını kavramsal olarak söyleyememiştir. Bu durum çocukların ailelerinden kültürel değerlerini öğrendiğini fakat yer yer kavramsal olarak ifade etmede sıkıntılar yaşadığını göstermektedir.

- **Yemek**

Öğretmen: **Sushi** Japonların ünlü yemeği. Orada çubuklar var görüyor musunuz? Japonlar yemeklerini bu çubuklarla yiyorlar. Biz ne kullanıyoruz yemek yerken peki?

Yağ, Tal, Ni, Bil: Çatal, kaşık, bıçak

Diyaloglarda görüldüğü gibi çocuklardan dördü Japonlar ile Türklerin yemek yeme kültürü arasındaki farklılığı ifade edebilmiştir.

Dramada çocuklar oyun hamurlarıyla sushilerini yapmaya çalışmaktadır.

Öğretmen [Japon öğretmen rolüne bürünür]: Tamam hadi sushilerimizi yapalım.

Efs: Ben pirinç koyacağım (Hamurundan küçük parçalar koparır ve uzun açtığı oyun hamurunun içine küçük parçaları yerleştirir).

Öğretmen: Başka ne koyuyoruz

Efs: Pirinç koyuyoruz, balık koyuyoruz.

Öğretmen: Ni anlat bakalım ne yapıyorsun?

Ni: Ben suşi yapıp biraz delikler açmak istiyorum. (Sushinin üzerine elindeki çöpleri batırıp çıkararak delikler açar).

Öğretmen: Ni sushi neyden yapıyorsun?

Ni: Suşi önce çiğ balık çiğ balık. Önce balık etini çiğ balığın üstüne koyuyoruz, sonra böyle sarıyoruz, böyle yiyoruz.

Ni: Biz şöyle yiyoruz. Bu parmakları böyle yapıyoruz. Sonra böyle batırıp böyle yiyoruz.

Öğretmen: Hmm peki Japonlar sushiyi çok mu seviyor?

Ni: Ben çok severim [Japon bir çocuk olsaydım severdim anlamında] gerçek dünyada hayır.

Drama etkinliği sırasında çocuklar farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu farketmiştir. Dramatik olan bu oyunda Ni'nin "Biz şöyle yiyoruz. Bu parmakları böyle yapıyoruz. Sonra böyle batırıp böyle yiyoruz." cevabı ile öğretmenin "Hmm peki Japonlar sushiyi çok mu seviyor?" sorusuna Ni'nin "Ben çok severim" cevabı empati kurarak kendini Japon olarak düşündüğünü göstermektedir. Cümlenin devamında "gerçek dünyada hayır" ifadesi ise alışkanlıklarının dışında düşünebileceğimiz bu yemeği Japon olmayan (Türkiye'de yaşayan) bir Ni olarak sevmediğini ortaya koymaktadır. Ni'nin cevabı, onun farklı bir ülkedeki yaşamı algılayıp, o ülke içerisinde yaşayan insanların kendi alışkanlıklarının dışında yemek yediklerinin farkında olduğunu düşündürmektedir. Buradan hareketle Japon yemek yeme kültüründeki farklılığı Ni'in ön yargısız bir şekilde kabul etmekte olduğunu ileri sürebiliriz.

- **Ev**

Öğretmen: Bakalım, bu nasıl bir ev gören var mı hiç? Bizim evlerimize benziyor mu? (Rusya'da bir eskimo kulubesi gösterilir).

Ni: Hayır. Bu buzdan bir ev, buzdan yapılıyor. Eeee Eskimolar var, onlar yaşıyor orada.

Ni ön bilgilerinden yola çıkarak gördüğü evin bir eskimo evi olduğunu ve özelliklerini söyleyebilmiştir.

- **Balık Avlama**

Öğretmen: Rusya'ya çok kar yağdığından suların üstü buzlarla kaplanmış. Balıkçılarda buzları delip, delik açıyorlar ve balık tutuyorlar oltayla.

Efs: Aaaa, buzdan...

Öğretmen: Peki biz hiç böyle balık tutuyor muyuz?

Yağ: Hayır biz denizden... Biz babamla limana gidip oradan tutuyoruz. Denizden.

Diyalogda görüldüğü gibi Yağ balık avlama yöntemindeki farklılığı kendi deneyimlerinden yola çıkarak ortaya koyabilmiştir.

- **Spor**

Öğretmen: Bakalım bu fotoğrafımıza. Bu sporun adını bilen var mı?

Bil: Karate...

Yağ: Karateee

Öğretmen: Evet doğru karate. Karate Japonların milli bir sporudur. Bizim hangi sporlarımız vardı? [Fotoğrafta güreşen iki kişi gösterilerek sorulur].

Yağ: Güreş

Çocuklardan Yağ karateyi ve milli sporumuz güreşi görünce tanımıştır. Bil ise sadece karateyi ifade edebilmiştir. Çocukların deneyimlemesinde görsel ve işitsel iletişim araçları ve yakın çevresinin desteğiyle farklı kültürel unsurları görüp tanımakta oldukları ifade edilebilir.

Dramada Japonlar gibi yüzlerine boyanan, saçlarına çubuk geçirilen kız çocukları erkeklerle birlikte bellerine kuşak bağlandı. Hep birlikte karate yaptılar.

Tal: Haay yaa! (çocuklar karateyi yaparken bu şekilde sesler çıkardılar).

Ef: Ha ha!

Japon Öğretmen: Zarar vermeden. Birbirimize zarar vermiyoruz (Çocuklar karate yaparken birbirlerine zarar verecek hareketler yaptıkları için uyarıldı).

Ern: Hu ha hayt

- **Bayrak**

Öğretmen: Bayrak sizce hangi ülkenin olabilir?

Türk bayrağı tüm çocuklar tarafından bilinmiştir. Bu durum çocukların kendi milli kültürel unsurlarından biri olan bayrağı bildiklerini göstermektedir. Japonya, Rusya ve İtalya bayrakları sadece Yağ tarafından bilinmiştir. Yağ'ın gösterilen ülkelerin bayraklarını tanıması onun kişisel ilgisi ve bu merakını gideren yakın çevresinin destekleriyle ilgili olduğu ileri sürülebilir.

- **Dil**

Öğretmen: Bu duyduğunuz dilin adı İngilizce biliyor musunuz?

Tal: Eveet!

Yıl, Tal: İngilizce

Öğretmen: Ortaokula geçtiğinizde İngilizce öğreneceksiniz.

Bil: Ben biliyorum zaten abim bana öğretmişti.

Bu etkinlikte Yağ ülkemizde konuşulan dilin "Türkçe" olduğunu dile getirmiştir. İngilizce dinletilen ses kaydını çocuklardan üç kişi Yıl, Yağ ve Bil İngilizce olduğunu bilmişlerdir. Bil'in İngilizce'yi kendisinden yaşça büyük olan abisinden öğrendiğini söylemektedir. Çocukların Türkçe'nin dışında farklı bir dilin olduğunu farkında olduklarını ileri sürebiliriz.

- **Alfabe**

Öğretmen: Bu nedir? (öğretmen bilgisayar ekranında çocuklara Arap harflerini göstererek sordu.)

Ecr: Elif, Be, Te

Yağ: Kuran

Öğretmen: Bir dakika bu harfleri galiba Ecr biliyor. Biraz söyler misin Ecr. bize. Şşşt o zaman Ecr söylemesin. Sessizlik 1,2,3 tıp. Şşşt

Ecr: Elif, Be, Te, Se, Cim, Ha, Hı, Dal, Zel, Ra, Ze, Sin, Şın, Sad, Dad, Tı, Zı, Ayın, Gayın, Fe, Kaf, Kef, Lam, Mim, Nun, Vav, He, Lam, Elif, Ye

Bu etkinlikte çocuklara Latin, Kiril, Japon ve Arap alfabesi gösterilmiştir. Bu etkinlikte çocuklar Türk alfabesini tanımış fakat Kiril alfabesi ve Japon harflerini tanıyamamışlardır. Yağ Arap harflerini tanımış çocuklardan Ecr'in de aldığı dini eğitim Arap harflerini okumasını sağlamıştır. Çocukların kendi milli kültürel unsurları olan dil, din ve alfabelerini

kendi deneyimleri ile ya da olmasa dahi yakın çevrelerinin etkisiyle öğrenmekte ve dile getirebilmekte olduğunu söyleyebiliriz.

Farklı Kültürel Unsurları Algılama:

- **Fiziksel Farklılık**

Japon öğretmen: Misafirlerimizi Japon yapalım mı? (Japonya’da yaşayan insanların görünüş olarak farklı olduklarını anlatmak amacıyla yüz boyalarıyla Rusyadan gelen çocukların gözleri ve yüzleri boyandı).

Çocuklar: Eeveet.

Ef:Erkekleri sadece şöyle çekiklik (Çocuklara Japonya’yı anlatırken etkinliğimiz sırasında oradaki insanların çekik gözlü olduklarından bahsetmiştik. Japonya’da yaşayan çocukları yüz boyalarıyla çekik gözlü yaptık).

Dramada öğretmenRusya’dan gelen çocuklara öğretmenin “Misafirlerimizi Japon yapalım mı?” sorusuna karşılıkEf’in “Erkekleri sadece şöyle çekiklik” ifadesi ile belirtmeye çalıştığı çekik gözlü Japon erkekleri tanımlaması fiziksel olarak kendisinden farklı olanı algılayıp tasvir edebildiğini göstermektedir.

- **Yaşam Tarzı**

Japon öğretmen: Peki Japonlar nasıl selam veriyor?

Ni: (Ellerini yapıştırıp başını öne eğerek selam verir).

(İtalya ve Rusya’da yaşayan çocuklar etkinlik sırasında Japonya’yı ziyarete geldiler. Çocuklar onlara birer Japon gibi davrandılar).

Öğretmen: Koniçiva. Koniçiva diyorlar onlar merhaba derken.(Çocuklar ellerini birbirine yapıştırır ve selam hareketini yaparlar.Diğer yandan da oyun hamurlarıyla suşilerini yapmaya devam etmektedirler).

Japon öğretmen: Peki arkadaşlar Rusya’dan geldi, çubuğu kullanmayı öğretir misiniz? Bir deneyelim.

Ef: Al bakalım.

Japon öğretmen: Dikkatli kullanın çubukları. Ni göstereyim bakın çocuklar nasıl yeniyor?

Ni. Öyle batırmadan ben şöyle arasına soktum (Bu sırada Rusya’dan gelen çocuklara çubuklar dağıtıldı ve onlarda çubuk kullanmayı denediler).

Drama sayesinde çocuklar farklı kültürel yaşantıları deneyimleyip arkadaşlarına gösterme şansına sahip olmuşlardır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde çocukların çokkültürlü eğitim ortamında farklı kültürleri öğrenmesinde etkili olan faktörler nelerdir sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi “Çocukların kendi kültürlerini öğrenmesinde etkili olan faktörler nelerdir?” sorusuna yönelik sonuçlar şunlardır:

- Araştırma sonuçları, çocukların yaşadıkları il merkezini görsel olarak algıladıklarını ve tanıdıklarını, fakat gördükleri mekanı özel ismiyle ifade etmede zorlandıklarını göstermektedir. Araştırmanın bu noktasında çocukların yaşadığı yerdeki tarihi ve

kültürel eserleri özel isimleriyle ifade etmede sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır. Nitekim Bruner çocukların resimlere, fotoğraflara ve çevreye dayalı olarak ikonik öğrenme; drama ve simülasyona dayalı dersler ile enaktif öğrenme; hikâye anlatma ve sınıfta yazılı kanıtın kullanılmasıyla da sembolik öğrenme çerçevesinde pek çok konuda farklı öğrenmeleri gerçekleştirebileceğini ileri sürmektedir (Dean, 1995:5-9; Nichol, 1995:8 Akt Ata, 1998: 51). Bu teori okul öncesi eğitiminde çoklu öğretim tekniği kullanılarak çocukta farklı kültür ve çevrelerle ilgili farkındalık kazandırılabilirliği işaret etmektedir.

- Çocuklar deneyimledikleri somut kültürel öğeleri (yemek, anıt, bayrak vb) gezip gördükleri coğrafi mekânla ilişkilendirmektedir. “Sinop’ta mantı var, Sinop’ta yedik”, “Ankara’da anıtkabir var”, “Ordu’ya gittik yazın. Orada fındık toplanıyor” gibi örnek diyaloglar çocukların gördükleri ve/yada deneyimledikleri kültürü mekânla ilişkilendirebildiklerini göstermektedir. Bu bulgular, aynı zamanda çocukların farklı kültür ve coğrafi mekân algısının kendi yaşantıları ile ilişkili bir şekilde farklı il ve ülkeleri de içerebilen genişleyen bir çevreyi kapsamakta olduğunu göstermektedir. Boutte (2008) erken çocuklukta program ve öğretimin çocukların yaşantılarını temel almasını önermektedir. Bu durum çocukların, genişleyen çevre ve buna dair yaşantılar arasında bağ kurabilmeleri için gerekli olduğu görüşünü desteklemektedir (Bentley, 2011, s. 198). Çocukların yaşadıkları il dışında farklı illerle ilgili özellikleri söylemesi, Tuğrul ve Güler’in (2007, s.29) de ifade ettiği gibi okul öncesi dönemde coğrafya konularının çocukların günlük yaşantılarıyla ilgili deneyimler vasıtasıyla öğretilabileceği görüşünü de desteklemektedir. Dolayısıyla bu araştırmada, Okul Öncesi Eğitim programında (MEB, 2013) yer alan “Farklı kültürel özellikleri açıkla” kazanımında ifade edilen “Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler” göstergesinin çocuklar tarafından gerçekleştirildiği söylenebilir.
- Çocuklar yaygın genel kültürel unsurları deneyimlemese de kendi yakın çevresinin etkisi ile öğrenebilmektedir. Bu bulgu Aktın ve Dilek’in (2014, s.41) “çocuklar yaşadıkları çevre içerisinde toplumdaki tipleri, değerleri ve inançları öğrenirler” görüşünü desteklemektedir. Aynı zamanda çocuklar bilgi iletişim teknolojisinin etkisi ile farklı kültürlerin farklı katkıları ile tanışmakta ve insan türünün çeşitliliği hakkında farkındalık kazanmakta ve bu durumu onaylamayı öğrenebilmektedir.
- Yukarıda ifade edildiği gibi çocukların gördükleri mekânı özel ismiyle ifade etmede zorlandıkları tespit edilmiştir. Nitekim çocuklarda il, ülke ve başkent kavramlarının tam yerli yerine oturmadığı anlaşılmaktadır. Çocukların farklı folklorik kültürel öğeleri tanımalarına rağmen bu öğeleri kavramsal olarak ifade etmede zorlandıkları görülmüştür. Bundan hareketle çocukların genel olarak coğrafi ve kültürel kavramları ifade etmede kavram karmaşası ve eksikliği yaşadıkları ileri sürülebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Çocukların farklı kültürleri öğrenmesinde etkili olan faktörler nelerdir” sorusuna ait sonuçlar şunlardır.

- Farklı ülkelerde ve illerde benzer ortak kültürel öğelerin (mantı, pizza, balık) çocukların daha geniş bir coğrafi çevrede farklı il ve ülkelerin farkında olmasını sağladığı söylenebilir.
- Harita ve dünya modeli kullanmak çocukların kendi ülkesi ve farklı ülkeleri geniş bir mekân çerçevesinde ifade etmesini kolaylaştırmıştır. Butür materyallerin kullanılması Kılıç, Güleç ve Genç’in (2014: 8) öne sürdüğü gibi çocukların coğrafyayı erken yaşta tanımasını, çevrelerini tanımasına, dünya hakkında bilgi sahibi olmalarına ve değişik kültürleri öğrenmelerinde fayda sağlamaktadır görüşünü desteklemektedir. Yaşar, İnal, Uyanık ve Yazıcı’nın (2012: 75) belirttiği gibi okul öncesi çocukların doğuştan

getirdikleri merak duygusu ve keşfetme isteği onları doğal coğrafyacılar yapmaktadır. Onlar bu durumdan dolayı çocukların okul öncesi dönemden itibaren gelişim düzeylerine uygun olarak planlanmış coğrafya eğitimi ile desteklenmeleri gerektiğini ifade etmektedirler.

- Çocukların anadili dışında farklı kültürlere ait bir dili tanıması kendi yakın çevresi (aile ve iletişim araçları) ile doğrudan ilişkilendirilebilir.
- Bayrak, dil, yemek, giyim, ev gibi yerel ve bölgesel değişkenlik gösteren farklı kültürel öğeler çocukların kültürleri algılamasını ve karşılaştırmasını kolaylaştırmaktadır. Okul Öncesi Eğitim programında yer alan “*Farklı kültürel özellikleri açıklar*” kazanımı ve kazanımla ilişkili “Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler” göstergesi (MEB, 2013: 76) bu araştırmada çocuklar tarafından gerçekleştirilmiştir. (Tırnak içleri italik mi olacak)
- Çocuklarkültürlerin farklı olduğunu algılamış ve bu farklılığı fiziksel olarak da açıklamıştır. Bu farklılığı açıklamada onların ilgi ve ön öğrenmelerinin önemli rol oynadığı görülmüştür. MEB’in (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı’nda “*Farklılıklara saygı gösterir*” kazanımına ait “*İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler*” göstergesinin gerçekleştirildiğini ileri sürebiliriz. Kendall’in belirttiği gibi (1983) küçük çocuklar öğretmenlerinin yardımı ile çokkültürlü bir eğitim sayesinde farklı kültürdeki insanlar arasında benzerlik ve farklılıkları görmeye ve takdir etmeye başlayabilirler.
- Drama sırasında çocuklar farklı ülkelerdeki/yerlerdeki insanların farklı tarzda giyindiklerini, beslendiklerini ve fiziksel olarak farklı olduklarını büyük cümlelerle ifade edemeselerde kullandıkları küçük cümlelerle ifade edebilmişlerdir. Okul Öncesi Eğitim programında yer alan “*Farklı kültürel özellikleri açıklar*” kazanımı ve kazanımla ilişkili “*Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler*” göstergesi (MEB, 2013: 76) gerçekleşmiştir. Dramanın çocuklara empatik bir yaklaşımla farklı kültürel rolleri uygulama ve farklı kültürde bireylerin yaşantısını anlama fırsatı sunduğu ileri sürülebilir. Çocuklar drama sayesinde Kendall’in (1983) belirttiği gibi kendilerinin güvenli bir ortamda olduğunu hissederek çalışma, çok farklı rolleri uygulama ve yetişkin davranışlarını deneme şansını elde etmiştir. Bu durum Mullins (1990) ve Patrick’in (1992) çocukları farklı etkinliklerle farklı kültürlerdeki ailelerin yaşamları ile karşılaştırmayı ve onlara uluslararası bir perspektif kazandıracağı fikrini destekler niteliktedir (Aktın, 2014: 153). Aynı zamanda McGregor’un (1993) rol oynamanın ırksal önyargıları önemli ölçüde azalttığı (Banks, 2013) tespiti bu araştırma tarafından da araştırma desteklemektedir.

Bu araştırma sonucunda şu öneriler ileri sürülebilir;

- Çocuklara öğrenme ortamında çokkültürlülüğü içeren çizgi filmler, yerel, ulusal ve uluslararası semboller ve kültürlere ait görsel materyaller verimli hikâye kitapları, çocuk oyunları ve drama ile farklı kültürlere ait zengin yaşantılar sunulmalıdır.
- Çocuğa yaşantısı ile ilişkilendirebileceği ortak kültürel unsurların (giyim, yemek, barınma vb.) farklı kültürlerde nasıl farklılaştığı coğrafi, tarihi ve sosyolojik bağlamla ilişkili bir şekilde sunulmalıdır.
- Kültürel unsurlarda kavram öğretim çalışmaları yapılmalıdır.
- Çocuklara kendi ailelerinin kültürlerini ortaya koyabileceği ve bu durumu onaylayabileceği etkinlikler düzenlenmelidir.

- Çokkültürlü eğitim sürecine ailelerin de katkıları sağlanmalıdır.
- Okul Öncesi Eğitim Programına farklı kültürlere hoşgörüyü artırmaya ve ön yargıyı azaltmaya yönelik yeni kazanımlar eklenmelidir.
- Öğretmenin çokkültürlü eğitim uygulamalarında aktif olarak oynadığı rol göz önünde bulundurulduğunda eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitimle ilgili akademik bilgi birikimi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKTIN, K. (2014). “Okul Öncesi Dönemde Sosyal Bilgiler Eğitimi: Mesleklerin Öğretimine Yönelik Bir Durum Çalışması”, *Turkish Studies*, 9(5), 139-155.
- AKTIN, K ve DİLEK, G. (2014). “Tarih/Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Okul Öncesi Dönemde Tarih Öğretimi: ABD Örneği”, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 36-56.
- ATA, B. (1998). “İngiltere’de Piaget ve Bruner’in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansımaları Üzerine Bir Araştırma”, *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6: 44-51.
- AYDIN, H. (2012). “Multicultural Education Curriculum Development in Turkey”, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 277-286.
- BANKS, J. A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. Anı Yayınları: Ankara.
- BAŞARIR., F, SARI, M., ÇETİN, A. (2014). “Examination of Teachers’ Perceptions of Multicultural Education”, *Pegem Journal of Education & Instruction*, 4(2), 91-110.
- BAŞBAY, A. (2014). “Çokkültürlü Eğitim Kapsamındaki Derslerinin İncelenmesi: Georgia State Üniversitesi Örneği”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 585-608.
- BAŞBAY, A. ve BEKTAŞ, Y. (2009). “Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri”, *Eğitim ve Bilim*, 34: 30-43.
- BENTLEY, D. F. (2011). “Rights are the Words for Being Fair: Multicultural Practice in the Early Childhood Classroom”, *Early Childhood Educ J* (2012) 40:195–202.
- CIRIK, İ. (2008). “Çokkültürlü Eğitim Ve Yansımaları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34: 27-40.
- DEMİR, S. (2012). “Çokkültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi” *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (4), 1453-1475.
- DEMİR, S., BAŞARIR, F. (2013). “Çokkültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi”. *International Journal of Social Science*, 6 (1), 609-641.
- DEMİRCİOĞLU, E., ÖZDEMİR, M. (2014). “Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*”, 1 (15), 211-232.
- EKİZ, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*, Ankara: Anı Yayınları
- EKMİŞOĞLU, M. (2007). Erken Çocukluk Döneminde Farklılıklar Saygı Kavramı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Farklılıklara Saygı Ölçeği’nin Geçerlilik Güvenirlilik

- Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi.
- GORSKI, P. C.(2014). *Stages of Multicultural Curriculum Transformation*.<http://www.edchange.org/multicultural/curriculum.html> adresinden 23.07 2014 tarihinde erişilmiştir.
- GIUGNI, M. (tb). Exploring Multiculturalism, Anti Bias And Social Justice In Children's Services. Children Services Central.www.cscentral.org.au/.../Exploring_Multicultu...
- KAYA, İ., AYDIN, H. (2014). *Çoğulculuk Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim*. Ankara: Anı Yayınları
- ÖZTUNA-KAPLAN, A. (2013). "Durum Çalışması", S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (197-217). Ankara: Vize Yayıncılık.
- KENDALL, F. E. (1983). *Diversity In The Classroom: A Multicultural Approach to the Education of Young Children. Early Childhood Education Series*. New York:Teacher College Press.
- KILIÇ, Ö. Ö., GÜLEÇ, H., GENÇ, S. Z. (2014: 8). "Okul Öncesi Dönem Resimli Öykü Kitaplarının Coğrafi Kavramları İçermesi Yönünden İncelenmesi", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1) 35-52.
- MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. 20.09. 2013 tarihinde tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf adresinden alınmıştır.
- NAYLOR, D. T., DIEM, R. (2001).*Elementary and Middle School Social Studies*. London: McGraw Hill.
- OGLETREE, Q ve LARKE, P.J. (2010). "Implementing Multicultural Practices in Early Childhood Education", *National Forum Of Multicultural Issues Journal*.7(1). 1-9.
- ÖNDER, A.,Unutkan-POLAT, Ö. (2007). Mısır'ı Ülke ve Kültür Olarak 5-6 Yaş Çocuklarına Tanıtan Eğitim Programının Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 27-35.
- POLAT, Ö. (2007). "Çin'i Ülke ve Kültür Olarak 5-6 Yaş Çocuklarına Tanıtan Eğitim Programının Etkisi". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26: 155-162.
- POLAT, Ö., ÖNDER, A. (2006). "Çokkültürlü Eğitime Bir Örnek: Hindistan'ı 5-6 Yaş Çocuklarına Ülke ve Kültür Olarak Tanıtan Bir Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi", *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi III.Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, MEB.-ÇÖMÜ-IPABO HOGESCHOOL İşbirliği ile 4-5 Mayıs 2006, Çanakkale.
- PERKINS, D. M., MEBERT, C. J. (2005). "Efficacy of Multicultural Education for Preschool Children: A Domain-Specific Approach", *Journal of Cross-Cultural Psychology* 36(4), 497.-512.
- POLAT, İ., KILIÇ, E. (2013). "Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri", *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, X(I), 352-372.
- PSNC (2010)*North Carolina Essential Standards Kindergarten Social Studies*4.07.2014 tarihinde <http://www.ncpublicschools.org/docs/acre/standards/new-standards/social-studies/k-2.pdf> adresinden alınmıştır.
- SPARKS, L. D., EDWARDS, J. O. (2010). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*.National Association for the Education of Young Children. Washington, DC. Printed in the United States of America.

- ŞENTUNA, A. B. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Alan 48-60 Aylık Çocukların Farklı Kültürleri Tanımlarının, Dünyadaki Farklı Kültürlere Karşı Bakış Açılarında Yaratacağı Farkların İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- TARMAN, B., TARMAN, I. (2011). “Developing Effective Multicultural Practices: A Case Study of Exploring a Teacher’s Understanding and Practices”, *The Journal of International Social Research*, 4 (17). 573-593.
- TUĞRUL, B., GÜLER, T. (2007). “Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Sosyal Çalışma Alanında Tarih ve Coğrafya Eğitimi”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(33), 29-35.
- TURAŞLI, N. K. (2012). “Intercultural Approach in Early Childhood Education”, *Journal of Education and Future*, 1, 37- 47.
- TEMEL, Z.F., YAZICI, Z. (2011). “İki Dilli ve Tek Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi Okuma Olgunluğu İlişkisi”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 155 - 169
- ÜNLÜ İ, ÖRTEN H. (2013). “Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21: 287-302
- YAŞAR M. C., İNAL, G., UYANIK, Ö., YAZICI, H. (2012). “Okul Öncesi Dönemde Coğrafya Eğitimi”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), 75-87.
- YAVUZ, G. ve ANIL, D. (2010). Öğretmen adayları için çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Türkiye: Antalya.
- YAZICI, S., BAŞOL, G. ve TOPRAK, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (7. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÜKSEL, S. (2011). Fen- Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Öğretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin Düşünceleri (Uludağ Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice* - 11(1), 179-198.