



ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE AYRIMCILIKLA MÜCADELE: AYRIMCILIK KARŞITI EĞİTİMİN KAVRAMSAL VE UYGULAMALI BOYUTLARI*

FIGHTING DISCRIMINATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONCEPTUAL AND APPLIED DIMENSIONS OF ANTI-BIAS EDUCATION

Zeynep Nur AYDIN KILIÇ¹, Fatma TEZEL ŞAHİN²

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, ayrımcılık karşıtı eğitim yaklaşımının kavramsal çerçevesini ortaya koymak ve erken çocukluk döneminde uygulanabilirliğine ilişkin mevcut literatür doğrultusunda kapsamlı bir değerlendirme sunmaktır. Bu kapsamda bu araştırma literatür taramasına dayalı betimsel bir derleme çalışmasıdır. Bu yöntem doğrultusunda elde edilen bilgiler kavramsal bir çerçeve oluşturularak sentezlenmiş ve alanyazındaki mevcut bilgi birikimi ışığında ayrımcılık karşıtı eğitim uygulamalarına ilişkin kapsamlı bir bakış açısı sunulmuştur. Ayrımcılık karşıtı eğitim çocukların erken yaşlardan itibaren farklılıklara saygılı olma, olumlu kimlik geliştirme ve sosyal adalet bilinci kazanma noktasında destekleyici bir eğitim yaklaşımıdır. Ayrımcılık karşıtı eğitim uygulamaları, çocukların yaşam deneyimlerini merkeze alan, kültürel kimliklerini destekleyen ve adalet odaklı öğrenme ortamlarının oluşturulduğu bir yaklaşım sunar. Ayrımcılık karşıtı eğitimin etkili biçimde uygulanması, yalnızca çocuklarla değil, öğretmenler ve ailelerle de sürekli işbirliği içinde olmayı gerektirir. Ayrıca, bu yaklaşımın tüm eğitim sistemi bileşenlerine entegre edilmesi önemlidir. Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde ayrımcılık karşıtı eğitimin, eşitlik, adalet ve farklılıklara saygı temelli uygulamalarla sistemli bir şekilde eğitim programlarına entegre edilmesi, daha kapsayıcı ve adil bir toplumun oluşmasına önemli katkılar sağlayacaktır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarında ayrımcılık karşıtı eğitim içeriğine yer verilmesi ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması önerilmektedir. Ayrıca, bu alanda yapılacak uygulamalı çalışmalarla çocuklara yönelik geliştirilen eğitim içeriklerinin etkililiğinin ölçülmesi, literatüre ve eğitim politikalarına önemli katkılar sunabilir.

Abstract

The primary aim of this study is to present the conceptual framework of the anti-bias education approach and to provide a comprehensive evaluation of its applicability in early childhood based on current literature. In this context, the study is a descriptive review research grounded in literature analysis. The data obtained through this method were synthesized within a conceptual framework and offer a comprehensive perspective on anti-bias education practices in light of existing academic knowledge. Anti-bias education is a supportive educational approach that promotes respect for differences, the development of positive identity, and the acquisition of social justice awareness from an early age. It offers a learning model that centers children's life experiences, supports cultural identities, and creates justice-oriented learning environments. The effective implementation of anti-bias education is not limited to children alone but is directly linked to ongoing collaboration with teachers and families, as well as the involvement of all components of the education system. In conclusion, systematically integrating anti-bias education into early childhood curricula through practices grounded in equality, justice, and respect for diversity significantly contributes to building a more inclusive and fair society. In this regard, it is recommended to incorporate anti-bias content into teacher training programs and to increase in-service training opportunities for preschool teachers. Furthermore, conducting applied studies to assess the effectiveness of educational materials designed for children can provide valuable insights to the literature and contribute to shaping future education policies.

Anahtar Kelimeler: Ayrımcılık Karşıtı Eğitim, Ayrımcılık Karşıtı Yaklaşım, Erken Çocukluk Dönemi, Okul Öncesi Dönem, Önyargı Karşıtı Eğitim.

Keywords: Anti-Discrimination Education, Anti-Discrimination Approach, Early Childhood Period, Preschool Period, Anti-Bias Education.

¹ Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Kariyer Planlama Uygulama ve Araştırma Merkezi, zeynepnuraydin@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9182-5152

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi / Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı ftezel68@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2098-2411

*Bu derleme çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yaptığı tez çalışmasından türetilmiştir.

Extended Abstract

With the impact of globalization, many countries today have evolved into multicultural societies where people from diverse nations live together. This transformation has led the concept of "multiculturalism" to gain significant importance in defining social structures (Au, 2014). The development of multicultural or culturally sensitive educational programs aims to nurture individuals who are more open, respectful, and inclusive towards diversity (Ford, 2014). Among intercultural education models, the anti-bias approach is now regarded as one of the most comprehensive and innovative educational models of the twenty-first century. The anti-bias approach not only focuses on minorities but also addresses the dominant culture within a society (Nohl, 2009). Furthermore, the anti-bias approach is integrated into all components of the existing curriculum as an activist and proactive perspective, rather than being treated as an additional content (Derman-Sparks ve Olsen-Edwards, 2012). The early childhood period is recognized as a critical developmental stage in which the foundations of academic, social, and cultural perceptions are laid (Nguyen, 2022). During this time, preschool education institutions become not only environments supporting cognitive development but also key socialization spaces where children systematically encounter dominant socio-cultural values and embody these values through daily experiences.

The anti-bias approach aims to address differences in culture, gender, ethnicity, religious belief, and economic status in a detailed manner, recognize stereotypes that children may develop regarding these areas, and overcome these biases through empathy-based teaching strategies (Gunn, 2003). Grounded in developmental principles, this approach provides educators with both theoretical and practical guidance on how to plan activities that support diversity in classroom settings. It seeks to help children manage diversity in a healthy and constructive way (Gaias, 2015; Phoon, Abdullah ve Abdullah, 2013). Anti-bias practices in preschool education programs are based on the importance of justice, the belief that every child can reach their full potential, and the understanding that collective action can bring about meaningful change (Duman, 2013). For anti-bias education to be effective, it must be incorporated into all components of the education system, with continuous collaboration between teachers, families, and institutions. In this regard, it is critical for teachers to strengthen their critical thinking skills, support peer interactions, and adopt an active stance against discriminatory attitudes (Derman-Sparks ve ABC Task Force, 1989; Derman-Sparks ve Olsen-Edwards, 2012; Gay, 2004; Ramsey, 2017). Moreover, strong partnerships with families help children develop positive social and cultural identities (Wright, Counsell ve Shelby, 2015).

Confronting biases and developing an appreciation for diversity in early childhood are seen as essential for building the foundations of social justice consciousness. It is clear that in order for today's children to become tomorrow's conscious and just adults, there is a growing need to emphasize anti-bias education starting from the early years. Within this framework, it is essential to develop a critical perspective towards the dominant culture in education systems and to work towards eliminating discriminatory practices targeting different ethnic groups and other diverse populations. The primary aim of this study is to present the conceptual framework of the anti-bias approach and to offer a comprehensive evaluation regarding its applicability in early childhood education based on the existing literature. In this context, this research is a descriptive review based on literature review. The information obtained in line with this method was synthesized by creating a conceptual framework, and a comprehensive perspective on anti-discrimination education practices was presented in the light of the existing knowledge in the literature.

Anti-bias education in early childhood represents a critical process where the foundations of identity development, social justice awareness, and cultural sensitivity are laid. Education provided during this period significantly shapes children's perspectives towards themselves and others, contributing to the development of individuals who are responsive to societal differences. The anti-bias approach serves as a powerful tool not only for reducing individual prejudices but also for fostering a more inclusive and equitable social structure. For this process to be effective, educators must develop awareness of their own social identities, biases, and cultural perspectives. It is vital for teachers to use inclusive language, reflect children's cultural experiences in the classroom, and adopt an educational approach grounded in social justice principles. Additionally, teachers must maintain an activist stance, showing sensitivity towards any discriminatory behavior encountered in the classroom, thereby supporting children in developing similar attitudes. However, the efforts of teachers alone are insufficient. Families must also be actively engaged in the process to help children question any biases acquired within the family environment and to encourage them to grow into more open-minded individuals.

In conclusion, anti-bias education should be an integral part of the process of raising individuals who not only strengthen their personal identities but also embrace values of justice, equity, and respect for differences. Integrating this understanding holistically into preschool education programs will make significant contributions to building more just, inclusive, and peaceful societies in the future.

GİRİŞ

Günümüzde dünya ülkeleri, özellikle küreselleşmenin etkisiyle farklı milletlerin bir arada yaşadığı yapılar haline gelmesiyle beraber çok kültürlü toplumlar kimliğini kazanmıştır. Bu değişim, "çok kültürlülük" kavramının toplumsal yapıların tanımlanmasında önemli bir yer edinmesine neden olmuştur. Çok kültürlülük; ırk, etnik köken, kültür, dil, cinsiyet, engellilik durumu ve dini inanç gibi çeşitli farklılıkları kapsayan, çok boyutlu bir çeşitlilik anlayışını ifade eden bir şemsiye terim olarak değerlendirilmektedir (Au, 2014). Toplamların farklılıkları bünyesinde barındırması, bireyler ve gruplar arasında etkileşimi artırmakla birlikte kimi zaman ayrımcılığa ve ötekileştirmeye zemin oluşturmaktadır. Kültürel çeşitliliğin doğru yönetilemediği durumlarda toplumsal çatışmaların artması kaçınılmaz hale gelebilmektedir. Bu nedenle çok kültürlü yapının sunduğu fırsatların ve beraberinde getirdiği risklerin eğitim süreçlerine nasıl yansıtılacağı büyük önem taşımaktadır. Çok kültürlülük; yalnızca farklı etnik kimliklerin bir arada bulunması değil, aynı zamanda bu farklılıkların karşılıklı anlayış, saygı ve kapsayıcılık temelinde ele alınması anlamına gelmektedir. Özellikle eğitim alanında, her bireyin farklı kültürel arka planına saygı gösterilmesi ve bu çeşitliliğin desteklenmesi gerektiği anlayışı da giderek güçlenmektedir. Toplumsal ve sosyolojik süreçlerde çok kültürlülüğün bu etkisinin görünür hale gelmesi, eğitimde kültürel açıdan duyarlı yaklaşımlar geliştirilmesini bir gereklilik haline getirmiştir. Banks (2016) çok kültürlü eğitimi, tüm öğrencilerin kendi kimliklerini koruyarak öğrenmelerine olanak sağlayan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin kültürel duyarlılığı esas alan bir yapı geliştirmesi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde daha eşitlikçi ve barışçıl bir ortamın oluşmasına katkı sunmaktadır. Çok kültürlü veya kültürel duyarlılık temelli eğitim programlarının oluşturulması, bireylerin farklılıklara karşı daha açık, saygılı ve kapsayıcı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamayı hedeflemektedir (Ford, 2014). Bu açıdan kültürler arası bilşin teşvik edilmesi ve kültüre duyarlı ön yargı karşıtı programlar geliştirilmesinin küresel vatandaşların olduğu bir toplum yaratma sürecinde oldukça önemli bir rolü vardır (Elder, 2018). Kültürlerarası eğitim modellerinden biri olan ayrımcılık (önyargı) karşıtı eğitim yaklaşımı, günümüzde kapsamlı ve yenilikçi yirmi birinci yüzyıl eğitim yaklaşımlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Ayrımcılık karşıtı eğitim yaklaşımı yalnızca azınlıklara değil, toplumdaki hâkim kültüre de odaklanmaktadır (Nohl, 2009). Diğer taraftan ayrımcılık karşıtı yaklaşım, çok kültürlü eğitim modellerinde yalnızca ek bir içerik olarak değil, mevcut müfredatın tüm bileşenlerine entegre edilen, aktivist ve proaktif bir yaklaşım biçiminde ele alınmaktadır (Derman-Sparks ve Olsen-Edwards, 2012). Bu doğrultuda, ayrımcılık karşıtı eğitim yaklaşımının erken çocukluk döneminde uygulanması, çocukların farklılıkları tanıma, önyargıları sorgulama ve adalet temelli değerleri içselleştirme süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır.

Erken çocukluk dönemi, bireyin akademik, sosyal ve kültürel algı temellerinin atıldığı kritik bir gelişim evresi olarak değerlendirilmektedir (Nguyen, 2022). Bu dönemde okul öncesi eğitim kurumları, yalnızca bilişsel gelişimi destekleyen ortamlar değil, aynı zamanda çocukların baskın sosyo-kültürel değerlerle sistematik olarak karşılaştıkları ve bu değerleri günlük deneyimler yoluyla somutlaştırdıkları sosyalleşme alanları haline gelmektedir (Nguyen, 2022; Souto-Manning ve Mitchell, 2010). Farklı aile yapılarından ve kültürel geçmişlerden gelen çocukların bir araya geldiği bu alanlar, bireylerin çoklu kimliklerle ilk kez karşılaştıkları, farklılık, önyargı ve ayrımcılık gibi toplumsal kavramlarla tanıştıkları ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirdikleri temel eğitim ortamlarıdır (Doucet ve Adair, 2013; Elder, 2018; Vittrup, 2016). Bu bağlamda, eğitim ortamlarının yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda adalet, eşitlik ve kültürel farkındalık gibi değerlerin de erken yaşta kazandırılması gereken alanlar olduğu söylenebilir.

Öte yandan, sosyal adalet bilincinin küçük yaşlardan itibaren desteklenmesi ve güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu açıdan çocukların, onları sınırlayan ve dünyalarını zorlaştıran adaletsizlikleri kavrayabilmeleri ve bu yapılarla mücadele edebilmeleri için kapsayıcı ve sosyal adaleti temel alan eğitim programlarına olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır (Ramsey, 2017). Özellikle kültürel çeşitliliğe sahip okul öncesi eğitim ortamlarında dönüştürücü bir öğretim için, yalnızca farklılıkların fark edilmesi değil, aynı zamanda eşitsizlik ve önyargıların da sorgulayıcı bir gözle değerlendirilmesi gerekmektedir (Kemple, Lee ve Harris, 2015).

Çocukların toplumsal kalıp yargılara, ayrımcı tutumlara ve önyargılara karşı direnç geliştirebilmeleri için, eğitimin zihinsel ve sosyal gelişimin en esnek olduğu erken dönemlerde başlatılması ve bu konuda yapılacak müdahalelerin çok boyutlu ve sürekli olması gerektiği pek çok

araştırmada ifade edilmektedir (Day, 2016; Killen, Crystal, ve Ruck, 2007; Nguyen, 2022). Bu doğrultuda, erken çocukluk eğitimi yalnızca bireysel gelişimi desteklemekle sınırlı kalmayıp; kültürel, etnik ve toplumsal cinsiyet temelli eşitsizliklerin azaltılmasına katkı sağlayacak nitelikte tasarlanmalıdır. Bu çerçevede, çocuklara toplumsal adaletsizliklerin ve eşitsizliklerin nasıl işlediğini anlayabilecekleri çeşitli deneyimler sunulmalıdır. Çocuklar, bu tür bilgi ve becerilerle donatıldıklarında, adaletsizliklere karşı tavır alabilen ve daha adil bir toplumun inşasına katkıda bulunabilen bireyler haline gelebilirler (Cole ve Verwayne, 2018). Bu noktada, nitelikli erken çocukluk eğitimi programları kültürel çeşitlilik, ırk, dil ve etnik köken gibi farklılıkları bilinçli şekilde ele alan uygulamaları içermelidir (Nguyen, 2022). Mevcut sosyopolitik ortamda artış gösteren ırkçılık, cinsiyet ayrımcılığı ve yabancı düşmanlığı gibi eğilimler göz önüne alındığında, okul öncesi kurumlarda ayrımcılık karşıtı yaklaşımın benimsenmesi kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Nitekim çok uluslu ve çok kültürlü yapıya ABD, Kanada, Almanya, Avustralya ve İngiltere gibi ülkelerde, okul öncesi sınıflarda Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı aktif olarak uygulanmakta ve bu program, 21. yüzyılın eğitim modeli olarak tanımlanmaktadır (Chiarello, 2021).

Ayrımcılık karşıtı eğitim yaklaşımı, kültür, cinsiyet, etnik köken, dini inanç ve ekonomik durum gibi farklılıkların detaylı biçimde ele alınmasını, çocuklarda bu alanlara ilişkin oluşabilecek kalıp yargıların tanınmasını ve empati temelli öğretim stratejileriyle bu önyargıların aşılmasını hedefler (Gunn, 2003). Gelişimsel temellere dayanan bu yaklaşım, eğitimcilere sınıf içi etkinliklerde çeşitliliği destekleyen uygulamaları nasıl planlayacaklarına dair teorik ve pratik bir yol haritası sunmaktadır. Etkinlikler ve uygulamalar aracılığıyla çocukların çeşitlilikle sağlıklı şekilde başa çıkmalarını desteklemeyi amaçlamaktadır (Gaias, 2015; Phoon, Abdullah ve Abdullah, 2013). Okul öncesi eğitim programlarında ayrımcılık karşıtı uygulamalar; adalet kavramına verilen önemi, her çocuğun sahip olduğu potansiyeli en üst düzeye çıkarma inancını ve kolektif hareketin değişimi mümkün kılabileceği anlayışını esas almaktadır (Duman, 2013). Ayrımcılık karşıtı eğitim ayrıca, çocukların bireysel potansiyellerinin farkına varmalarını, güçlü bir benlik algısı geliştirmelerini ve toplumsal güç ilişkileri ile önyargılı yapılarla etkili biçimde baş edebilmelerini sağlar (Derman-Sparks ve Olsen-Edwards, 2012; Kok ve Yang, 2021). Bireyin özsaygısının gelişmesi, empati becerilerinin güçlenmesi ve karşılaştıkları ayrımcı durumlara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabilmeleri, bu yaklaşımın kazandırmayı hedeflediği temel yetkinliklerdendir (Duman, 2013; Hong, 2017).

Ayrımcılık karşıtı eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için yalnızca çocuklarla değil, aynı zamanda eğitim sisteminin tüm bileşenlerinde yer alması, öğretmenlerle ve ailelerle de sürekli bir işbirliği içinde olunması gerekmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini güçlendirmeleri, grup içi etkileşimleri desteklemeleri ve ayrımcı tutumlara karşı aktif bir duruş sergilemeleri kritik öneme sahiptir (Derman-Sparks ve ABC Task Force, 1989; Derman-Sparks ve Olsen-Edwards, 2012; Gay, 2004; Ramsey, 2017). Ayrıca, ailelerle kurulacak güçlü işbirlikleri, çocukların olumlu sosyal ve kültürel kimlikler geliştirmelerini desteklemektedir (Wright vd., 2015).

Okul öncesi dönemde çocukların erken yıllarda önyargılarla yüzleşmesi ve çeşitliliğe değer veren bir bakış açısı geliştirmesi, sosyal adalet bilincinin temellerinin atılması açısından kritik görülmektedir. Çok kültürlü toplumlarda, toplumsal barışın ve güven ortamının sürdürülebilirliği; empati kurabilen, farklılıklara saygı duyan bireylerin yetiştirilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Günümüz çocuklarının geleceğin duyarlı ve adil yetişkinleri olmaları için, erken çocukluk döneminden itibaren ayrımcılık karşıtı eğitime ağırlık verilmesi gerektiği açıktır. Bu kapsamda, eğitim sistemlerinde hâkim olan çoğunluk kültürüne yönelik eleştirel bir bakış açısı geliştirilmesi ve farklı etnik gruplara veya herhangi bir farklılığa sahip bireylere yönelik ayrımcı uygulamaların ortadan kaldırılması hedeflenmelidir.

Öte yandan Türkiye’de erken çocukluk eğitimine yönelik politikalar son yıllarda gelişim göstermiş olsa da, ayrımcılık karşıtı eğitim özelinde sistematik ve kapsayıcı uygulamaların henüz yeterince yaygınlaşmadığı görülmektedir. Özellikle etnik köken, dil, cinsiyet, engellilik durumu ve sosyo-ekonomik farklılıklar temelinde oluşabilecek önyargılarla başa çıkabilecek içeriklerin okul öncesi eğitim programlarında sınırlı düzeyde yer alması, bu alanda duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın güncel programlarında eşitlik ve kapsayıcılığa dair ilkeler bulunsun da, bu ilkelerin uygulamaya yansıtılmasında öğretmen yeterlikleri, okul iklimi ve materyal çeşitliliği bakımından eksiklikler yaşanmaktadır. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarında ayrımcılık karşıtı eğitime

yönelik doğrudan içeriklerin bulunmaması da önemli bir boşluk olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye’de okul öncesi eğitim ortamlarının kültürel çeşitliliği gözetken, adaleti ve eşitliği merkeze alan bir yapıda olması için ayrımcılık karşıtı eğitim yaklaşımının daha bilinçli ve yapısal biçimde eğitim politikalarına entegre edilmesi bir önemli bir gereksinim haline gelmiştir. Bu araştırmada, dünyada olduğu gibi ülkemizde de giderek artan kültürel çeşitlilik ve gruplar arası farklılıklar ışığında, okul öncesi dönemden itibaren daha duyarlı bir eğitim planlamasına olan ihtiyacın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmanın temel amacı, ayrımcılık karşıtı yaklaşımın temel kavramsal çerçevesini ortaya koymak, erken çocukluk döneminde uygulanabilirliğine ilişkin mevcut literatür doğrultusunda kapsamlı bir değerlendirme sunmaktır.

1. YÖNTEM

Bu araştırma, nitel bir yaklaşımla yürütülen betimsel bir derleme çalışmasıdır. Araştırmada, ayrımcılık karşıtı eğitim yaklaşımın kavramsal temellerini ve erken çocukluk dönemindeki uygulanabilirliğini ele alan ulusal ve uluslararası literatür taranmıştır. Literatür taraması sürecinde, Web of Science (WoS), ERIC, Google Scholar, ULAKBİM, DergiPark, EBSCOhost ve ProQuest gibi ulusal ve uluslararası akademik veri tabanları kullanılmıştır. Çalışmada birincil kaynaklar (temel teorik kitaplar, özgün araştırmalar) ve ikincil kaynaklar (derleme makaleleri, raporlar, diğer akademik yayınlar) taranmıştır. Tarama sürecinde, özellikle 2000 yılı sonrasında yayımlanan güncel akademik çalışmalara ve alan yazındaki öncül kabul edilen eser ve araştırmalara öncelik verilmiştir. Araştırma uygulamalı bir çalışma olmadığından, belirli bir evren ya da örneklem seçimine gidilmemiştir. Literatürden elde edilen veriler ayrımcılık karşıtı eğitimin tarihçesi ve temelleri, temel ilke ve özellikleri, amaçları, ayrımcılık karşıtı eğitimin uygulanması ve öğretmen-aile iş birliği gibi ana temalar çerçevesinde sistematik bir değerlendirme yapılmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda, kavramsal çerçeve oluşturularak sentezlenmiş ve alanyazındaki mevcut bilgi birikimi ışığında ayrımcılık karşıtı eğitim uygulamalarına ilişkin kapsamlı bir bakış açısı sunulmuştur.

1.1. Ayrımcılık Karşıtı Yaklaşım (Tarihçe ve Temeller)

Toplumdaki eşitsizlikleri ifade eden ayrımcılık kavramı ahlaki ve politik temelleri olan bir kavram olmakla beraber genel olarak “bir bireyin belirli bir gruba ait olması ya da sahip olduğu bir özellik nedeniyle diğer kişilerden farklı bir şekilde muamele görmesi ve bu süreçte mağduriyet yaşaması” şeklinde tanımlanmaktadır (Claux, Cruz, Modé ve Croso, 2014; Kurşun, 2006). Ayrımcılığa ilişkin tutum ve davranışlar bireylerdeki ön yargılar doğrultusunda gelişir (Erdoğan ve Vatandaş, 2020). Bireylerde önyargılarla şekillenen ayrımcı tutumların erken yaşlardan itibaren ele alınması, toplumsal düzeyde eşitlikçi değerlerin güçlendirilmesi açısından kritik önem taşımaktadır. Ayrımcılığı önlemeye yönelik eğitim yaklaşımları arasında, bireysel ve toplumsal dönüşümü hedefleyen ayrımcılık karşıtı yaklaşım öne çıkmaktadır. Ayrımcılık karşıtı yaklaşım; ulusal literatürde aynı zamanda *Anti-Ayrımcı Eğitim yaklaşımı*, *Ön yargı Karşıtı Eğitim* gibi farklı isimlerle yer alırken; uluslararası literatürde *Anti-Bias Approach* ve *Anti-Bias Education*, *Anti-Discrimination Education* terimleriyle ele alınmaktadır (Derman- Sparks, Olsen-Edwards ve Goins, 2020; Duman, 2013).

Ayrımcılık karşıtı yaklaşımın çıkış notası olan çok kültürlü eğitim hareketi, ilk kez 1940’ların sonlarında ve 1950’lerin başlarında “çok kültürlü gruplar arası eğitim” adı altında ortaya çıkmış ve bu süreçte çocukların ırksal farkındalıkları ile kendilerine ve başkalarına yönelik tutumları üzerine çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. 1960’ların sonları ve 1970’lerde, farklı ırksal ve kültürel gruplar arasında karşılıklı saygıyı teşvik etmeye odaklanan daha kapsamlı birçok kültürlü eğitim anlayışı gelişmiştir. Ayrımcılık karşıtı yaklaşım da bu sürecin bir uzantısı olarak doğmuş, çok kültürlü eğitimle ortak paydada buluşmakla birlikte, kapsadığı grupların çeşitliliği ve ayrımcılık ile doğrudan mücadeleyi merkeze alması yönüyle diğer yaklaşımlardan ayrılmıştır (Derman-Sparks ve ABC Task Force, 1989).

Ayrımcılık karşıtı yaklaşımın temelleri, 1980’li yıllarda ABD’nin Seattle kentinde Kellogg Vakfı’nın desteklediği ve Louise Derman-Sparks’ın liderliğini yaptığı “Kültürel Olarak İlgili Ayrımcılık Karşıtı Liderlik Projesi” (CRAB) kapsamında atılmıştır (Nguyen, 2022; York, 2016). Bu proje, küçük yaşlardan itibaren çeşitlilik, farklılıklara saygı ve hoşgörü kavramlarının eğitim yoluyla desteklenmesini amaçlamıştır. 1989 yılında yayımlanan “Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children” adlı el kitabı ile yaklaşım geniş kitlelere ulaşmış; bu eser, erken çocukluk eğitiminde önemli bir başvuru kaynağı haline gelmiş ve National Association for the Education of Young Children

(NAEYC) tarafından en çok satan ikinci kitap olmuştur (Temel ve İmir, 2019). 21. yüzyıla gelindiğinde, ABD'nin yanı sıra Avustralya, Belçika, Kanada, Danimarka, Almanya, Hollanda ve İsveç gibi pek çok ülkede erken çocukluk eğitiminde çok kültürlü ve ayrımcılık karşıtı programlar benimsenmiş ve yaygın şekilde uygulanmaya başlanmıştır (Hong, 2017; Kim, 2010; Van Keulen, 2004).

Ayrımcılık karşıtı yaklaşım, bireylerin inançları, tutumları ve davranışlarından hareketle yalnızca uygulandığı toplumun değil, tüm insanlığın bu konudaki düşünce ve değerlerini dönüştürmeyi amaçlamaktadır (Derman-Sparks ve Olsen-Edwards, 2012; Derman-Sparks ve Ramsey, 2011; Levy, 1996). Ayrımcılık karşıtı yaklaşım; ırk, cinsiyet, engellilik durumu ve diğer tüm farklılık alanlarında ortaya çıkan önyargılara eleştirel bir bakış geliştirmeyi ve bu önyargılara karşı aktif bir direnç oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, çocukların bireysel kimliklerini ve grup aidiyetlerini güvenle benimsemelerini desteklemekte, aynı zamanda kültürel çeşitlilikten kaynaklanan farklılıklara karşı daha duyarlı ve saygılı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Çocukların hem kendi farklılıklarını hem de başkalarının çeşitliliğini olumlu bir bakış açısıyla kavramaları ve toplumsal kalıp yargılara yapıcı biçimde karşı koymaları, ayrımcılık karşıtı eğitimin temel amaçları arasında yer almaktadır (Kimura, Antón-Oldenburg ve Pinderhughes, 2022).

Derman-Sparks ve ABC Task Force'un (1989) tanımına göre, ayrımcılık karşıtı yaklaşım; önyargıları, kalıp yargılara dayalı ayrımcılıkları ve stereotipik düşünceleri doğrudan hedef alan, aktivist bir eğitim anlayışıdır. Bu yaklaşım, bireylerin ırkçılık, cinsiyet temelli ayrımcılık ve sosyo-kültürel farklılıklardan kaynaklanan adaletsizlikler gibi önyargılı davranış biçimlerine karşı bilinçli bir duruş sergilemelerini gerektirir (Derman-Sparks ve ABC Task Force, 1989). Bu perspektiften bakıldığında, ayrımcılık karşıtı yaklaşım; bireylerin olumlu kimlik gelişimini desteklemeyi, özdeğer ve özsaygı kazanmalarını, farklı bireylere empatiyle yaklaşabilmelerini ve karşılaştıkları ayrımcı tutumları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerisi geliştirmelerini amaçlayan bir eğitim anlayışıdır (Duman, 2013).

Eleştirel pedagoji ve gelişimsel kuramlar gibi pek çok kuramla ilişkilendirilen (Wu, 1999) ayrımcılık karşıtı eğitim yaklaşımının temelinde, her çocuğun benzersiz olduğu ve sahip olduğu tüm farklı özelliklerin gelişim potansiyeli taşıdığı anlayışı yer almaktadır. Ayrımcılık Karşıtı yaklaşımın felsefi temelleri ise eleştirel eğitim teorisi ve sosyal biliş teorisine dayanmaktadır.

Eleştirel eğitim teorisi, bireyi hem kendi kişisel gelişimine hem de toplumsal dönüşüme hazırlamayı amaçlayan devrimci bir yaklaşım olarak tanımlanır (Allman, 2010). Aynı zamanda bu teori, eğitim sistemi içerisinde ve özellikle sınıf ortamında var olan örtük güç ilişkilerini görünür kılmayı hedefleyen ahlaki ve politik bir perspektifle geliştirilmiştir. Müdahaleci bir eylem biçimi olarak değerlendirilen eleştirel pedagoji ise, özgür bir bilinç oluşturmayı, bireyin güç ve yetenek arasındaki ilişkiyi kavrayarak toplumsal adalet temelinde hareket etmesini destekleyen tutku ve ilkeler doğrultusunda şekillenen bir eğitim yaklaşımıdır (Giroux, 2004). Eleştirel eğitim teorisi, eğitim sistemlerinde cinsiyet, etnik kimlik, sosyo-ekonomik statü ve engellilik gibi sosyal eşitsizliklerin yeniden üretilmesini ve meşrulaştırılmasını eleştirel bir bakış açısıyla sorgular. Bu anlayış, toplumun egemen gruplarının oluşturduğu kültürel değerlerin okul müfredatlarında öncelikli olarak yer aldığını savunarak, eğitim kurumlarının mevcut güç ilişkilerini sürdürmedeki rolüne dikkat çekmektedir (Haynes ve Murriss, 2011; McLaren, 2011). Eleştirel pedagoji bu noktada, yalnızca bilgiyi aktarmayı değil, bireyleri toplumdaki baskı ve adaletsizlik yapılarını tanımaya ve bunlara meydan okumaya teşvik etmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak öne çıkar. Bu bağlamda eleştirel eğitim, bireylerin içinde yaşadıkları dünyayı sorgulayıcı bir yaklaşımla ele almalarını ve sosyal adaleti temel alan bir dönüşüm süreci başlatmalarını mümkün kılan bir özgürleşme yolu olarak değerlendirilmektedir (Freire, 2013).

Sosyal biliş teorisi, en temel biçimiyle davranış değişimini ve bu değişimi yönlendiren bilişsel süreçleri açıklamayı amaçlar (Bandura, 1989). Bu kuram aynı zamanda bireylerin başkalarının davranışlarını, tutumlarını ve duygusal tepkilerini gözlemleyerek öğrenme süreçlerinin önemine dikkat çeker (Kearsley, 2007). Sosyal biliş yaklaşımı bu yönüyle, çocukların hem kendi kimliklerine hem de çevrelerindeki bireylerin kimliklerine, ahlaki değerlere ve sosyal ilişkilere dair bilgileri aktif biçimde yapılandırma süreçlerine odaklanmaktadır. Sosyal biliş teorisi, sosyal bilginin oluşum sürecini Piaget'nin kavram gelişimine ilişkin şema, özümleme, uyma ve öğrenme süreçleri çerçevesinde açıklamaktadır. Bu teori, bireylerin sosyal dünyayı nasıl yapılandırdıklarını anlamak için bilişsel

mekanizmaların işleyişine vurgu yapar. Ayrıca sosyal biliş kuramı, çocukların kendi geçmiş deneyimlerini kavrayabilmeleri ve farklı kültürel yaşam biçimlerini anlayabilmeleri amacıyla, çok kültürlü eğitim stratejilerinin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Rosenzweig, 1998).

Bu kuramsal temeller ışığında ayrımcılık karşıtı yaklaşımın temel vizyonu; her çocuğun özgün yeteneklere sahip olduğunu kabul eden ve bu potansiyellerin tam anlamıyla geliştirilmesine olanak tanıyan, daha adil ve kapsayıcı bir dünya inşa etme hedefidir (Derman-Sparks ve Olsen-Edwards, 2012; Hohensee ve Derman-Sparks, 1992).

1.2. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim-Temel İlke ve Özellikler

Alan yazında 1990'lı yıllardan itibaren kullanılmaya başlanan “Anti-Bias Education – Ayrımcılık ve Önyargı Karşıtı Eğitim” yaklaşımı (Iruka vd., 2020), doğası gereği adaletsizliklerin bulunduğu bir dünyada kültürel çeşitliliği ve farklılıkları ele almayı amaçlamaktadır. Günümüzde ise bu yaklaşım, çocuklara yönelik en kapsamlı çok kültürlü eğitim modeli olarak kabul edilmektedir (Hong, 2017; Nguyen, 2022). Ayrımcılık karşıtı eğitim, kültürel çeşitliliğin hâkim olduğu toplumlarda çocukları ve ailelerini olumlu bir kimlik algısı geliştirme sürecinde desteklemeyi amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, aynı zamanda ayrımcılığı azaltmaya yönelik etkili bir müfredat stratejisi olarak da tanımlanmaktadır (Banks, 2004). Program, çocukların kendi kimlikleri ve ailelerine yönelik gurur duygusu geliştirmelerine, farklılıklara saygı göstermelerine, adaletsizliği ve önyargıları tanıyabilmelerine ve hem kendi hakları hem de başkalarının hakları için aktif bir şekilde harekete geçmelerine katkı sağlamayı hedefler (Derman-Sparks ve Olsen-Edwards, 2012; Kuh vd., 2016).

Erken çocukluk eğitimi alanında yapılan araştırmalar, doğumdan beş yaşına kadar olan dönemde çocukların çevresel etkileşimler yoluyla önemli benzerlikleri ve farklılıkları algılamaya başladıklarını (Hall, 1999; Wolpert, 2002) ve bu süreçte çeşitli önyargılar geliştirebildiklerini ortaya koymaktadır (Aboud ve Doyle, 1996; Killen vd., 2007). Ayrıca çalışmalar erken dönem önyargıların çocukların sosyal ve bilişsel gelişimleri üzerinde etkili olduğunu (Bigler ve Liben, 1993; Killen vd., 2007; Levy, 2000) ve aynı zamanda akran ilişkileri ile akran tercihlerinde de belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir (Day, 2016; Van Ausdale ve Feagin, 1996). Araştırmalara göre bebekler doğumdan itibaren çevrelerindeki farklılıkları algılamaya başlarlar. İlk altı aylık süreçte bebekler, ten rengi farklılıklarını fark edebilmektedir (Katz ve Kofkin, 1997). Bir yaşına geldiklerinde ise çocuklar; ırk, cinsiyet, saç rengi ve dil gibi çeşitli farklılıkları gözlemlemeye başlamakta ve bu farklılıkların nedenlerine dair merak geliştirmektedirler (Ramsey, 2009). İki yaş civarında çocuklar, bu farklılıkları sözlü olarak ifade edebilmekte; kız çocukların bebekler ile, erkek çocukların arabalar ile oynaması gibi cinsiyete uygun kalıp yargılar kullanarak kendilerini ve çevrelerini tanımlayabilmektedirler. Ayrıca ten rengini tanımlamak için renk isimlerini kullanmaları da bu dönemde sıkça görülmektedir (Ramsey, 2009). Üç yaşındaki çocuklar ise, ırksal kimlik, dil, cinsiyet ve fiziksel engeller gibi özelliklere dair sorular sorarak, kendi fiziksel özellikleri ile başkalarınınkini karşılaştırmaya başlarlar (Derman-Sparks vd., 2020). Dört yaşa gelindiğinde çocuklar, sosyo-ekonomik sınıf ve aile yapısındaki farklılıkları da fark etmeye başlarlar (Tatum, 2017). Beş yaş civarında ise, çocuklar benzer ve farklı özelliklere sahip arkadaşlarına göre benlik algısı ve benlik saygısı geliştirmekte, aynı zamanda farklı kültürlerin varlığını da kavramaya başlamaktadırlar (Derman-Sparks ve Olsen-Edwards, 2012). Altı yaşa geldiklerinde ise, farklılıkların kalıcı olduğunun bilincine varır ve bu farklılıkların nedenlerini daha iyi anlayabilirler. Bu dönemde çocuklar, çevrelerinden yoğun bir şekilde etkilenirler. Dolayısıyla, bu yaşlardaki çocukların farklılıklara karşı geliştirecekleri tutumlar, büyük ölçüde içinde bulundukları sosyal çevreye ve okul ortamındaki ilişkilere bağlı olarak şekillenir (Robbins, 2013). Çocukların gösterdiği yanlış tutum ve davranışlar ile verdikleri tepkiler, zamanla kalıcı önyargılara dönüşebilir ve bu durum, çocuklar açısından ayrımcılık eğiliminin temelini oluşturabilir (Gartell, 2012).

Bu noktada, ayrımcılık karşıtı eğitim uygulamaları, çocuğun hem bireysel gelişim sürecinde hem de çevresi ve akranlarıyla kurduğu iletişimde kritik bir rol üstlenmektedir. İyi yapılandırılmış bir ayrımcılık karşıtı eğitim programı sayesinde, çocuklar kendi kültürel kimliklerini öğrenme ve içselleştirme fırsatı bulur; ait oldukları kültüre ve aile yapılarına yönelik güçlü ve olumlu bağlar geliştirirler. Ayrıca, bireyler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları keşfederek, kültürler arası saygılı, güçlü ve sürdürülebilir ilişkiler kurma becerilerini de geliştirmeleri desteklenir (York, 2016). Bu kapsamda, kültürel duyarlılığı esas alan bir ayrımcılık karşıtı eğitim yaklaşımı, çocukların insan

çeşitliliği hakkında bilgi edinmelerini, kültürel farklılıklara saygı duymalarını, çeşitli stereotipleri (kalıp yargı) ve buna bağlı adaletsiz davranışları tanımalarını ve bu davranışlara karşı bilinçli bir şekilde tepki verebilmelerini hedefler (Gaias, 2015; Sagmoen-Siqueira, 2015; York, 2016).

Derman-Sparks ve Olsen-Edwards'a (2012) göre Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının dayandığı *temel ilkeler* bulunur. Bu program, çocuğu merkeze alır ve günlük uygulamaların doğal bir parçası olarak tasarlanır. Ayrımcılığa ve dışlanmaya maruz kalan çocuklar kadar, sosyal ayrıcalıklara sahip çocukların da ihtiyaçlarını gözetir. Yaklaşım, çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olarak şekillendirilir ve hem öğretmenler hem de çocuklar tarafından başlatılan etkinliklere yer verilerek etkileşimli bir öğrenme süreci teşvik edilir. Ayrımcılık karşıtı eğitim, kısa süreli müdahalelerle sınırlı değildir; aksine, uzun vadeli ve sürekli bir süreç olarak kurgulanmalıdır. Program ayrıca öğretmenlerin kendi kimliklerini, önyargılarını ve değer yargılarını tanımalarını teşvik eder. Derman-Sparks ve Olsen-Edwards (2012), öğretmenlerin yalnızca yüzeysel kültürel öğelere değinen "turist müfredatı" anlayışının ötesine geçerek, kültürler arası farklılıkları ve benzerlikleri bütüncül ve önyargı karşıtı bir yaklaşımla ele almaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin farklı kültürel özellikleri tanıtmının yanı sıra, kültürler arası ortak noktaları da sosyal uyumun güçlendirilmesi amacıyla ön plana çıkarmaları önerilmektedir (Quah, 2000). Son olarak, ayrımcılık karşıtı eğitim programı, güçlü bir okul-aile iş birliğine dayanarak, çocukların farklılıkları anlamaları ve kabul etmeleri sürecini desteklemeyi hedefler.

Derman-Sparks ve ABC Task Force'un (1989) geliştirdiği Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı kapsamında, çocuklara kazandırılması hedeflenen bazı *temel özellikler* bulunmaktadır. Bu özelliklerden ilki, programın öncelikle bireyin kendisini tanıması ve anlaması yoluyla olumlu bir öz kimlik geliştirmesini amaçlamasıdır. Çocukların değişime ve kültürel çeşitliliğe uyum sağlamaları, başarıma duygusunu deneyimlemeleri ve çıkar gözetmeksizin başkalarına yardım etme isteği kazanmaları teşvik edilmektedir. Ayrıca bireylerin, ait oldukları grubun bir parçası olduklarının bilincine varmaları ve empati becerilerini geliştirerek başkalarının bakış açılarını anlamaları desteklenmektedir.

Ayrımcılık karşıtı eğitim ile farklı kültürlerle, ırklara ve inanç sistemlerine tarafsız bir bakış açısı geliştirmeli, hem kendi değerlerine hem de başkalarının değerlerine saygı duymalıdır. Çocukların cinsiyet farklılıklarına ve bireysel yeteneklere duyarlı olmaları, adil ve adaletsiz davranışları ayırt edebilmeleri ve adaletsizliklere karşı cesurca tepki verebilmeleri de eğitim sürecinin temel unsurlarındandır. Ayrımcılık karşıtı eğitim, çocuklara farklılıkları olan bireylere yönelik olumsuz, tutumlardan kaçınmayı öğretirken; toplumsal kalıp yargıların doğruluğunu sorgulama ve bu stereotipik düşünceleri eleştirel biçimde değerlendirme becerisi kazandırmayı da hedeflemektedir. Son olarak, başkalarını etkin şekilde dinleme alışkanlığının geliştirilmesi ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi, programın önemli özellikleri arasında yer almaktadır. Derman-Sparks ve Olsen-Edwards'ın (2012) ortaya koyduğu çerçeveye göre, Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı üç temel odak noktası etrafında şekillendirilmelidir: Çocukların günlük yaşantılarına odaklanmak, turist yaklaşımından kaçınmak ve sosyal değişimi destekleyen proaktif bir tutumu teşvik etmek (Banks, 2004; Ramsey, 2018; Wu, 1999).

Ayrımcılık karşıtı eğitim uygulamaları günlük deneyimlere odaklanmalıdır: Çocuklara kazandırılmak istenen ayrımcılık karşıtı farkındalık, diğer tüm öğrenme alanlarında olduğu gibi, günlük yaşantılarla ilişkilendirilerek verilmelidir. Cinsiyet, görünüş, aile yapısı ve kültürel farklılıklar gibi konularda hazırlanan etkinlikler ve kullanılan materyaller, çocukların yaşadıkları çevre ve kültürel deneyimleriyle uyumlu olmalıdır. Bu yaklaşım, öğretmenlere çocukların günlük yaşamlarında karşılaştıkları önyargıları nasıl algıladıklarını daha iyi anlama fırsatı verirken, çocuklarda da toplumsal çeşitliliğe yönelik duyarlılığı artırır (Ramsey, 2018; Wu, 1999).

Turist yaklaşım ile hareket edilmemelidir: Ayrımcılık karşıtı eğitimde, kültürel içeriklerin programa sadece eklenmesi değil; farklılıkların, önyargıların ve ayrımcı tutumların eleştirel bir şekilde tartışılması hedeflenir. Bu sayede çocuklar, karşılaştıkları farklılıkları daha kapsayıcı ve empatik bir bakış açısıyla değerlendirme fırsatı bulur (Banks, 2004; Day, 2016; Gorski, 2006).

Sosyal ve ileriye dönük (proaktif) tutumu kolaylaştırmalıdır: Ayrımcılık karşıtı yaklaşımda eğitimcilerin hem rehberlik yapmaları hem de davranışlarıyla çocuklara olumlu birer model oluşturmaları büyük önem taşır (Derman-Sparks ve Ramsey, 2011; Wu, 1999). Öğretmenlerin önyargılara ve ayrımcılığa karşı gösterdikleri tutumlar, çocukların eşitlik ve adalet kavramlarına ilişkin

algılarının şekillenmesinde belirleyici olmaktadır. Bu nedenle öğretmenler, sınıf içinde kapsayıcı ve çoğulcu bir dil kullanarak, farklılıklara saygı gösterilmesi gerektiğini davranışlarıyla yansıtmalıdır (Banks, 2016; Gaias vd., 2021; Garcia, 2003). Ayrıca öğretmenler, çocuklara cinsiyet, kültür ve etnik köken gibi farklılıklara yönelik önyargıları eleştirel bir gözle değerlendirme fırsatları sunmalı ve onları sosyal adalet odaklı düşünmeye teşvik etmelidir.

Sonuç olarak, çok kültürlü bir perspektifle yapılandırılan ayrımcılık karşıtı eğitim programlarında öğretmenler, her türlü ayrımcı davranışa müdahale eden bir tutum sergileyerek çocukları daha adil ve demokratik bir toplumun inşasında aktif bireyler olmaya yönlendirmelidir (Banks, 2006; York, 2016).

1.3. Ayrımcılık Karşıtı Eğitimin Amaçları

Ayrımcılık karşıtı eğitim yaklaşımı, öncelikle her bireyin olumlu bir benlik saygısı geliştirmesini, farklılıklara saygı duymasını ve empati becerilerini artırmasını temel alır. Bunun yanı sıra, bireylerin adaletsizliğe ve eşitsizliğe karşı aktif bir tutum sergilemeleri de sürecin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Lin, Lake ve Rice, 2008). Bu çerçevede, ayrımcılık karşıtı eğitimin temel amacı; toplumda tüm bireylere eşit fırsatlar sunmak ve bireylerin kendi kültürel kimliklerini koruyarak ortak bir toplumsal yaşamı sürdürebilmelerini desteklemektir (Derman-Sparks ve Ramsey, 2006). Ayrımcılık karşıtı yaklaşımın pragmatik amacı, çocuklara kendilerine yönelik saygı geliştirmede, önyargı ve ayrımcılığı ortadan kaldırmaya yönelik gerekli bilgi ve becerileri kazandırmada onları desteklemektir (Hong, 2017). Daha geniş bir söylemle, bu yaklaşım çocuklarda olumlu ve özgüvenli bir kimlik inşa etmeyi, farklılıklara sahip bireylerle empatik ilişkiler kurmalarını teşvik etmeyi, önyargılara karşı eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi ve hem kendilerine hem de başkalarına yönelik ayrımcı tutum ve davranışlara karşı koyma yetkinliği kazandırmayı amaçlayan bir eğitim modeli olarak şekillendirilmiştir (Hohensee ve Derman-Sparks, 1992).

Derman-Sparks ve Olsen-Edwards (2016) ise ayrımcılık karşıtı eğitimin amaçlarını dört temel boyutta tanımlamaktadır: kimlik, çeşitlilik, adalet ve aktivizm. Bu bağlamda, ayrımcılık karşıtı eğitimde *kimlik* boyutu, her çocuğun öz farkındalık geliştirmesini, kendine güven duymasını, ailesiyle gurur duymasını ve olumlu bir sosyal/grup kimliği oluşturmalarını hedeflemektedir. *Çeşitlilik* boyutunda ise, çocukların insan çeşitliliğini doğru kavramlarla ve şefkatli bir dille ifade etmeleri amaçlanmaktadır. *Adalet* boyutu, çocukların adaletsiz durumları fark etmelerini, adaletsizliği tanımlayacak bir dile sahip olmalarını ve adaletsizliğin yarattığı duygusal etkileri anlayabilmelerini desteklemektedir. *Aktivizm* boyutunda ise, çocukların önyargı ve ayrımcı davranışlara karşı bireysel ya da kolektif bir güçlenme duygusu geliştirerek etkin biçimde harekete geçmeleri desteklenmektedir (Derman-Sparks ve Olsen-Edwards, 2012; Escayg, 2018). Bu dört boyut temel alınarak yapılandırılan ayrımcılık karşıtı eğitim yaklaşımı, çocukların tüm gelişim alanlarını kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu dört amaç, bir dişli çarkın parçaları gibi birbirini destekleyen bir yapıya sahiptir. Her bir hedefe ulaşılması, diğer amaçların gelişimini de olumlu yönde etkiler. Bu nedenle etkili ve bütüncül bir ayrımcılık karşıtı eğitim, ancak kimlik, çeşitlilik, adalet ve aktivizm boyutlarının tümünün programın ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmasıyla mümkün olabilir (Derman-Sparks ve Olsen-Edwards, 2012). Bu 4 boyut doğrultusunda oluşturulan ayrımcılık karşıtı yaklaşımın 4 temel amacı ise aşağıdaki gibidir.

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

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

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

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

Bu dört temel amaç, aynı zamanda bir ayrımcılık karşıtı eğitim programında ele alınması gereken temel içerik alanlarını da tanımlamaktadır. Bu hedefler, eğitimcilere gelişim düzeyine uygun ayrımcılık karşıtı etkinlikler tasarlama, planlama ve uygulama süreçlerinde önemli bir yol gösterici işlevi görmektedir (York, 2016). Ayrımcılık karşıtı eğitimin her bir amacı birbirine sıkı şekilde bağlıdır ve birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Her bir amacın gerçekleştirilmesi, diğer amaçların güçlenmesine ve gelişmesine katkı sağlamakta, böylece eğitim sürecinde bütünsel bir ilerleme mümkün olmaktadır.

(Derman-Sparks ve Olsen-Edwards, 2016). Bu nedenle, söz konusu dört amacın bir bütün olarak ele alınması, çocuklarda istenilen dönüşümün gerçekleşmesi için kritik öneme sahiptir. Farklılıklarla dolu bir dünyada, bireylerin hem kimlik geliştirme hem de çeşitliliği anlama hedeflerini gerçekleştirmeleri, temel bir sosyal beceri olarak görülmelidir. Böylece bireyler, temel insani ihtiyaçların evrensel olduğunu ve bu ihtiyaçların farklı kültürel bağlamlarda çeşitli şekillerde karşılandığını kavrayarak daha kapsayıcı ve empatik bir bakış açısı geliştirebilirler (Derman-Sparks ve Olsen-Edwards, 2016; Escayg, 2018).

1.4. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının Uygulanması

Çocuklar, toplumun değerlerine ilişkin mesajları içselleştirdikçe ve bu mesajlara dayanarak diğer bireyleri dahil etme ya da dışlama eğilimleri geliştirdikçe, tüm insanların eşit derecede değerli olduğunu vurgulayan ve adaletsizliklerin önlenmesini esas alan bir ayrımcılık karşıtı eğitimin önemi daha da belirgin hale gelmektedir (Boutte, 2008; Hyland, 2010; Vittrup, 2016). Bu bağlamda, çocuklara sosyal adalet perspektifinden ayrımcılık karşıtı bir duruş kazandırmak, özellikle erken çocukluk döneminde kritik bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Ayrımcılık karşıtı eğitim, var olan eğitim programına sonradan eklenen bir bakış açısı değil; mevcut programla bütünleşmesi gereken temel bir yaklaşım olarak ele alınmalıdır. Bu yaklaşım, çocukların kendi kimliklerine ilişkin olumlu bir bakış açısı geliştirmelerini sağlarken, aynı zamanda cinsiyet, etnik köken veya fiziksel durumdan bağımsız olarak tüm bireylere saygı duymayı teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle, ayrımcılık karşıtı eğitim, kalıp yargılar, önyargılar ve ayrımcılık ile mücadeleyi esas alan aktivist bir yaklaşım niteliği taşımaktadır (Lin, 2008; Temel ve İmir, 2019).

Ayrımcılık karşıtı yaklaşımın erken çocukluk eğitimine entegre edilmesi, çocukların sınıf içi deneyimlerinin sistematik olarak ele alınmasını sağlayarak, kültürel çeşitlilik ve önyargılar üzerine daha derin bir anlayış geliştirilmesine katkıda bulunur. Bu tür bir bütünleşik eğitim uygulaması, çocukların farklılıklara karşı daha bilinçli, duyarlı ve kapsayıcı bireyler olarak yetişmelerine önemli ölçüde destek sunar (Gaias vd., 2021).

Çocuklar, erken çocukluk eğitim programlarında tüm kimlikleriyle kendilerini güvende hissetmeye, aileleriyle gurur duymaya ve ait oldukları bir ortamda bulunmaya ihtiyaç duyarlar. Sağlıklı bir gelişim ve etkili bir öğrenme süreci için, çocukların günlük yaşamlarında kimlik, çeşitlilik, önyargı ve güç dinamiklerini anlamalarına yardımcı olacak araçlara erişimleri büyük önem taşımaktadır (Derman-Sparks ve Edwards, 2012). Bu nedenle, sunulan eğitim içeriklerinin çocukların kendi kültürel geçmişlerine ve yaşam deneyimlerine ilişkin unsurları barındırmasının yanı sıra, farklı bakış açılarını keşfetmelerine, çeşitliliği gözlemlemelerine ve önyargılardan uzaklaşmalarına olanak tanıyacak uygulamalara da yer verilmelidir (Agarwal-Rangnath vd., 2016; Agarwal-Rangnath, 2021; Sleeter ve Zavala, 2020). Nitelikli bir erken çocukluk eğitimi özellikle dezavantajlı gruplardan gelen çocuklar için, kültür, ırk ve etnik köken gibi temaları bilinçli bir şekilde ele alan eğitim uygulamalarını içermelidir. Ayrımcılık karşıtı eğitim yaklaşımı, bu tür temaların sınıf içi süreçlere nasıl bütünleştirileceği konusunda hem teorik hem de pratik bir çerçeve sunmaktadır (Gaias, 2015). Bununla birlikte, ayrımcılık karşıtı eğitimin yalnızca dezavantajlı gruplardan gelen çocuklara değil, baskın kültürden gelen çocuklara da uygulanması önem taşımaktadır. Hong (2017), sınıfta yalnızca egemen kültüre mensup çocuklar bulunsun bile, önyargı karşıtı eğitimin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Tüm çocukların, kendi kimlikleri ve aileleriyle gurur duymayı, insan farklılıklarına saygı göstermeyi, önyargıları tanımayı ve adaletsizliklere karşı durmayı öğrenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Öte yandan, bir çocuğun kültürel geçmişi veya sosyal kimliği nedeniyle dışlanması, reddedilmesi ya da alaya alınması gibi önyargılı ve ayrımcı davranışlar, zamanla saldırganlık ve akran zorbalığı gibi ciddi sorunlara yol açabilir. Bu tür olumsuz deneyimler, özellikle çocuğun benlik algısı ve genel gelişimi üzerinde derin etkiler bırakabilmektedir. Bu noktada, ayrımcılık karşıtı eğitim programı, sınıf içindeki çatışmaların çözümünde ve daha kapsayıcı bir ortam yaratılmasında etkili bir destek mekanizması olarak işlev görmektedir (York, 2016).

Ayrımcılık karşıtı eğitim programı, çocukları damgalanma, gruptan olumsuz biçimde dışlanma ve baskıcı tutumlarla karşılaştıklarında sessiz kalmamaya, bu durumlara karşı aktif bir şekilde tepki göstermeye teşvik etmektedir (Gartell, 2012). Derman-Sparks ve Olsen-Edwards (2012), farklılık, çeşitlilik ve adalet kavramlarının eğitimde mevcut müfredata dışarıdan eklenen unsurlar olarak değil, programın doğal bir parçası olacak şekilde içselleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda,

ayrımcılık karşıtı bir eğitim programı oluşturulurken ilk adım, çocuklara gelişimsel düzeylerine uygun etkinlikler ve öğrenme deneyimleri sunmaktır (Derman-Sparks, LeeKeenan ve Nimmo, 2015; Doucet ve Adair, 2013; Kimura vd., 2022).

Etkili bir ayrımcılık karşıtı eğitimi ancak eğitimciler, aileler, okul personeli ve diğer paydaşların iş birliğiyle gerçekleştirilebilir (Vera, Camacho, Polanin ve Salgado, 2016). Program içeriği oluşturulurken, önyargılı tutum ve davranışların baskın kültürel normlar tarafından şekillendirildiği göz önünde bulundurulmalı ve sosyal, kültürel ve politik bağlamdaki tüm farklılıkların etkisi kabul edilmelidir (Chandler ve Hawley, 2017; Takaki, 2012). Bu açıdan bakıldığında, okul yönetiminin iş birliğine dayalı liderlik anlayışıyla süreci desteklemesi, ayrımcılık karşıtı bir programın geliştirilmesi ve uygulanması için kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Derman-Sparks ve Olsen-Edwards, 2012; Derman-Sparks vd., 2015; Kuh vd., 2016). Programın başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmenlerin süreci sürekli olarak öz değerlendirme ve öz-yansıtma yoluyla desteklemeleri de büyük önem taşır (Doucet ve Adair, 2013; Durden, Escalante ve Blitch, 2015; Kimura vd., 2022; Vera vd., 2016). Araştırmalar, çocuklar için ayrımcılık karşıtı uygulamaların yanı sıra, öğretmenlerin kendi önyargılarını fark etmelerini ve eleştirel bir bilinç geliştirmelerini sağlayacak öz-yansıtma süreçlerinin de programa entegre edilmesi gerektiğini göstermektedir (Derman-Sparks ve Olsen-Edwards, 2012; Lin vd., 2008; Ray, Bowman ve Robbins, 2006). Ayrımcılık karşıtı eğitim yaklaşımında, eğitimciler sosyal farklılıklardan kaynaklanan önyargılara aktif olarak karşı koymaya çalışır ve her çocuğun farklı kültürel geçmişini yansıtan kapsayıcı eğitim ortamları oluşturmak için proaktif bir rol üstlenirler (Cronin vd., 1998; Derman-Sparks ve ABC Task Force, 1989). Bu doğrultuda, ayrımcılık karşıtı eğitim tüm çocukların ten rengi, dil, yetenek, cinsiyet, ırk, görünüm, din ve sosyal sınıf fark etmeksizin seslerinin duyulması gerektiğini ve her çocuğun kendi potansiyelini en üst düzeye çıkarma hakkına sahip olduğunu esas almaktadır (Derman-Sparks ve Edwards, 2012; Hong, 2017). Bu eğitim yaklaşımı, çocuklara kendi kimliklerinden gurur duyma, başkalarına saygılı olma, akranlarıyla iş birliği yapma, yaratıcı problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri kazandırırken; önyargıları ve adaletsizlikleri tanıma ve bunlara karşı bilinçli bir duruş geliştirme fırsatı da sunar (Robbins, 2013).

Erken çocukluk eğitiminde ırk/etnisite, kültür ve önyargı kavramlarının nasıl entegre edildiğini inceleyen araştırmalar, ayrımcılık karşıtı eğitimin çeşitli pedagojik yaklaşımları ve uygulama alanlarına yayılan bütüncül yöntemleri beraberinde getirdiğini göstermektedir. Bu çerçevede, etkili bir ayrımcılık karşıtı uygulamanın *örgütsel iklim, müfredat ve etkinlikler, günlük uygulamalar ile etkileşimler, estetik ortam ve sınıf materyallerinin* bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasıyla mümkün olabileceği belirtilmektedir (Shivers ve Sanders, 2011). Okul öncesi öğrenme ortamındaki bu unsurların her biri, çocukların ırk, etnisite ve kültüre dair edindikleri mesajları biçimlendirmekte ve toplumsal önyargıların azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Örgütsel iklim, sınıfta kapsayıcı bir atmosfer oluşturulmasını, çocukların ve ailelerin desteklenme biçimlerini, iletişim politikalarını ve eğitimcilerin mesleki gelişim fırsatlarını tanımlayan bir yapıyı ifade eder. Bu kapsamda yürütülen ayrımcılık karşıtı uygulamalar, kültür, ırk, etnik köken ve önyargıların çocukların deneyimlerini nasıl etkilediğine odaklanmaktadır (Sanders, Diehl ve Kyler, 2007; Wishard vd., 2003). *Müfredat ve etkinlikler* ise, çocukların hem kendi kimliklerini hem de başkalarının kimliklerini, geçmişlerini, inançlarını ve değerlerini tanıma ve takdir etme fırsatı bulabilecekleri öğrenme deneyimlerini kapsar. Adalet, eşitlik, ayrımcılık ve önyargı gibi kavramlar çocukların öğrenme süreçlerine proaktif biçimde entegre edilebilir (Ray, 2000). Benzer şekilde, sınıf içi etkileşimler; öğretmenler, çocuklar, okul personeli ve aileler arasında kültür, ırk ve sosyal çevreye dair konuların ele alındığı, bu konulara yönelik çözümler geliştirildiği ve böylece eleştirel düşünmenin desteklendiği bir sosyalleşme ortamı sağlar (Farago, Davidson ve Byrd, 2019; Husband, 2012). *Estetik ortam ve sınıf materyalleri* ise, çocukların kendileri ve başkalarıyla ilgili kalıp yargıları nasıl algıladıkları üzerinde doğrudan etkili olup, önyargıların azaltılmasında önemli bir işlev üstlenmektedir (Sylva, Siraj-Blatchford ve Taggart, 2003).

Ayrımcılık karşıtı eğitim programları, çocuklardan, ailelerden ve öğretmenlerden gelen deneyimlerin yanı sıra tarihsel ve güncel toplumsal olaylardan beslenir. Bu yaklaşım yalnızca planlı etkinliklerle değil, aynı zamanda çocukların oyunlarında ve sohbetlerinde doğal olarak ortaya çıkan fırsatları değerlendirerek de uygulanır. Eğitimciler, çocukların ilgisini çeken bu doğal fırsatları, önyargı karşıtı öğrenme deneyimlerine dönüştürmeyi hedefler (Kuh vd., 2016). Bu doğrultuda, erken çocukluk

döneminde yürütülen ayrımcılık karşıtı eğitim uygulamalarında, toplumsal kalıp yargıların, ırksal söylemlerin ve güç ilişkilerinin çocukların kimlik geliştirme süreçleri üzerindeki etkileri mutlaka dikkate alınmalıdır. Programın amacı, çocukların gelişim düzeyleriyle uyumlu stratejiler geliştirerek, önyargılara ve ayrımcılığa karşı eleştirel bir bakış açısı kazanmalarını sağlamaktır. Bu noktada, kullanılacak etkinlikler, materyaller ve öğretim stratejileri için sağlam bir teorik temel oluşturulması önemlidir (Escayg, 2018). Öte yandan, ayrımcılık karşıtı eğitim programı kapsamında kullanılan öğretim stratejileri, ırkçılık, cinsiyetçilik, sosyo-ekonomik farklılıklar gibi stereotipik düşüncelerin etkilerini, güncel olaylar üzerinden tarihsel arka planla ilişkilendirerek ele almalıdır. Böylece çocukların, toplumsal eşitsizliklerin kökenlerini daha geniş bir perspektiften kavramaları desteklenebilir. Ayrıca, program çocuklara yalnızca olumlu kimlik geliştirme fırsatları sunmakla kalmamalı; aynı zamanda aktivizm davranışlarının gelişimini de teşvik ederek daha etkili ve bütüncül bir eğitim yaklaşımı ortaya koymalıdır (Dei, 2017; Escayg, 2018). Sonuç olarak, etkin bir ayrımcılık karşıtı eğitim programı tasarlamak, farklılıkları derinlemesine ele alan bir bakış açısı geliştirmeyi ve bu farkındalığı eğitim ortamlarına entegre etmeyi gerektirir (Budke, 1994).

Ayrımcılık karşıtı eğitim programında ele alınabilecek farklılıklara yönelik olarak çeşitli önyargı alanları bulunmaktadır. Bu önyargı alanları cinsiyet, ırk-etnik köken, fiziksel görünüm, engel, aile yapısı, sosyo-ekonomik durum gibi farklılıkları kapsamaktadır (Derman-Sparks ve Olsen-Edwards, 2012; Wolpert, 2002). Çocukların erken yaşlardan itibaren cinsiyet, etnik köken, fiziksel görünüm ve sosyo-ekonomik farklılıklar gibi çeşitlilik alanlarında maruz kaldıkları önyargılar, kimlik gelişimlerini doğrudan etkileyebilmektedir. Aboud (2003), çocukların sosyal kategorilere dayalı önyargılar geliştirmelerinin, çevresel etkilerle birlikte oldukça erken dönemlerde başladığını ve bu sürecin müdahale edilmediği takdirde kalıcı hale gelebileceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, eğitim ortamlarında farklılıklara ilişkin bilinçli ve yapıcı bir yaklaşım geliştirilmesi kritik öneme sahiptir. Benzer şekilde, Priest vd., (2013) tarafından yapılan bir derleme çalışmasında, ırksal ve kültürel önyargılara erken yaşta müdahale edilmesinin, çocukların ilerleyen yaşlardaki sosyal ilişkilerinde daha kapsayıcı ve empatik bireyler olarak gelişmelerine katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, ayrımcılık karşıtı eğitim programlarının yalnızca görünür farklılıklara değil, aynı zamanda aile yapıları, dil çeşitliliği, dini inançlar ve yetenek farklılıkları gibi daha az görünür alanlara da dikkat etmesi gerektiği ifade edilmektedir. Banks (2016) ise çok kültürlü eğitim perspektifinden bakıldığında, çocukların farklı sosyal gruplara ait kimlik özelliklerini tanımalarının ve bu çeşitliliğe saygı duymalarının, demokratik bir toplumun temel taşlarından biri olduğunu ileri sürmektedir. Bu çerçevede, erken çocukluk döneminden itibaren farklılıkların doğal bir zenginlik olarak sunulması, önyargıların oluşumunu engellemede etkili bir strateji olarak görülmektedir. Çocukların özellikle okul öncesi yıllarda adil olmayan muameleleri fark etme ve sorgulama becerilerinin desteklenmesinin, ilerleyen dönemlerde sosyal adalet bilinci geliştirmede kritik rol oynamaktadır. Bu nedenle, ayrımcılık karşıtı eğitim programlarında farklılıklara odaklanan içerikler, sadece bilgilendirici değil, aynı zamanda çocukların eleştirel düşünme becerilerini ve etik duyarlılıklarını güçlendirici şekilde tasarlanmalıdır (Killen ve Rutland, 2011).

Sınıf içi eğitim sürecine yönelik pratik uygulama örnekleri sunmak da ayrımcılık karşıtı eğitimin uygulamasının somutlaştırılması açısından önem taşımaktadır. Örneğin; bir öğretmen sınıfındaki çocuklara farklı etnik kökenlere sahip çocukların bulunduğu hikayeler sunarak, onların farklı kültürleri tanımalarını ve empatik bir bakış açısı kazanmalarını sağlayabilir. Böylelikle çocukların kendi kökenlerini kabullenmeleri ve diğer kültürlerini takdir etmeleri yönünde bir farkındalık yaratır.

Sınıfta her hafta farklı bir kültüre ait geleneksel oyunlar veya şarkılar tanıtılabilir. Ayrıca, çocukların kendi kültürlerinden öğeler sunmaları teşvik edilerek, sınıf içinde kültürel çeşitlilik desteklenir. Sınıfa farklı aile yapılarından gelen çocukların aile resimleri getirmesi istenebilir. Bu resimler pano üzerinde “Ailem ve Ben” başlığı altında sergilenebilir. “Her ailenin özel olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu çocukları yönlendirerek farklılıklara saygı kavramı somutlaştırılabilir. Çocuklara farklı özelliklere sahip çocukların (örneğin engelli, farklı kültürel geçmişlere sahip) toplumsal hayatta nasıl eşit fırsatlara sahip olması gerektiği sorusu sorulabilir. Toplumsal adalet bilincinin kazandırılmasına yönelik toplumsal eşitsizliklere karşı tavır almayı ve adil olmayı teşvik edici tartışmalar gerçekleştirilebilir. Çocukların kendi düşünce ve tutumlarını sorgulamaları ve önyargılı davranışlara karşı durmaları teşvik edilebilir. Çeşitli karakterlere sahip kartlar ile farklı oyunlar

planlanabilir, "... karakterin yerinde sen olsaydın ne hissederdin?" gibi sorularla çocuklar sorgulamaya teşvik edilebilir, kalıp yargılar (stereotipler) hakkında tartışmalar yapılabilir.

Ancak ayrımcılık karşıtı eğitim programlarının uygulanması sürecinde çeşitli zorluklarla da karşılaşmaktadır. Bu zorlukların başında öğretmenlerin önyargı farkındalığının sınırlı olması, okul yönetiminin desteğinin yetersizliği, ebeveyn tutumları ve sınıfın fiziki ortamının yetersizlikleri gelmektedir (Aydın Kılıç, 2023). Bu tür durumlar, öğretmenin programı sürdürülebilir şekilde uygulamasını güçleştirmektedir. Ayrıca, bazı sınıf ortamlarında kültürel çeşitliliği yansıtan materyal eksikliği, çocukların farklı kimliklerini temsil etme fırsatını da sınırlamaktadır. Bu nedenle ayrımcılık karşıtı eğitimin uygulanabilirliğini artırmak için öğretmen eğitimleri kadar kurumsal farkındalık ve yönetsel destek de kritik öneme sahiptir.

1.5. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programında Öğretmen

Ayrımcılık karşıtı eğitim programlarında öğretmenler, tüm çocukların haklarını tanımalarına, potansiyellerini gerçekleştirmelerine ve günlük yaşamlarını şekillendiren süreçlerde iyileştirme yapmalarına olanak sağlamak amacıyla, mevcut sistemleri, politikaları ve bireysel tutumları dönüştürmeye katkı sunabilecek aktörler olarak görülmektedir (Gunn, 2003; Smith, vd., 2000). Ayrımcılık karşıtı bir erken çocukluk eğitimcisi olmak, ayrımcılığın çocukların yaşamlarında ve deneyimlerindeki etkisine dair derin bir anlayış gerektirir (Spencer, 2022). Bu nedenle okul öncesi dönemde kaliteli bir ayrımcılık karşıtı eğitim programı oluşturmak öncelikle öğretmen öz farkındalığı ile başlar (Derman-Sparks ve ABC Task Force, 1989). Öğretmenin kendi önyargılarını tanımlamasını ifade eden öz farkındalık düzeyi ayrımcılık karşıtı eğitim programının önemli bir bileşenidir. Öğretmenin toplumsal cinsiyet, kültür, ırk, fiziksel durum gibi farklılıklarla ilgili tutumlarını incelemesi, kendi deneyimleriyle ilişkili duygularını tanımlaması öz farkındalık sürecinin bir parçasıdır. (Copenhaver-Johnson, 2006; Day, 2016; Derman-Sparks ve Olsen-Edwards, 2012).

Prososyal sınıf modellerinde bir çocuğun sosyal ve duygusal yeterlilik düzeyinin, öğretmenin bu alandaki yeterliliğiyle doğrudan ilişkilidir. Araştırmalar, sosyal ve duygusal açıdan daha yetkin öğretmenlerin, öğrencilerin hem sosyal-duygusal gelişimleri hem de akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009). Bu bağlamda, öğretmenlerin sadece sosyal-duygusal alanlarda değil, aynı zamanda cinsiyet, ırk ve etnik köken gibi farklılıklarla ilgili konularda da pozitif bir model olmaları; sınıfta daha kapsayıcı ve adil bir öğrenme ortamı oluşturmalarına katkı sağlayabilir (Day, 2016).

Derman-Sparks ve Olsen-Edwards (2012), öğretmenlerin ayrımcılık karşıtı eğitim uygulamalarına başlamadan önce kendi inançlarını ve anlayışlarını gözden geçirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin, öncelikle kendi sosyal kimliklerine ilişkin farkındalık geliştirmeleri önem taşır. Bununla birlikte, insan çeşitliliği bağlamında hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları fikirleri sorgulamaları, bu fikirlerin nasıl oluştuğunu analiz etmeleri beklenir. Öğretmenlerin, sahip oldukları kalıp yargılar ve önyargılar çerçevesinde hangi alanlarda avantajlı ya da dezavantajlı bir konumda olduklarını tanımlamaları da sürecin kritik bir parçasıdır. Ayrıca sosyal adalet ve aktivizm konularındaki düşüncelerini, duygularını ve deneyimlerini keşfetmeleri, pedagojik yaklaşımlarının daha bilinçli ve kapsayıcı hale gelmesine katkıda bulunur. Tüm bu çalışmaların yanı sıra, öğretmenlerin bu hedefler doğrultusunda okul içindeki diğer öğretmenler ve ailelerle sürekli bir iletişim ve iş birliği içinde olmaları da ayrımcılık karşıtı eğitimin etkili bir şekilde yürütülmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Ayrımcılık karşıtı eğitimin etkili olabilmesi için öğretmenlerin sabırlı, meraklı, istekli ve aktivist bir yaklaşıma sahip olmaları; çocukları yalnızca belirli bir grubun üyesi olarak değil, aynı zamanda bireysel özellikleriyle de görebilmeleri önem taşımaktadır (Agarwal-Rangnath, 2021; Nieto ve Bode, 2013). Öğretmenlerin sosyal adalet odaklı bir eğitim vizyonuna sahip olmaları kadar, bu vizyonu sınıf içi uygulamalara nasıl yansıttıkları da belirleyicidir. Çocukların kültürel geçmişleri hakkında bilgi edinmeleri ve bu bilgileri programdaki etkinlikler ve pedagojik vurgular yoluyla görünür kılmaları beklenmektedir (Pang vd., 2021; Sleeter, 2011). Bu doğrultuda öğretmenler, çocukların yaşam öykülerine, deneyimlerine ve kimliklerine değer verdiklerini çeşitli yollarla göstermelidir. Etkinliklerde çocukların yaşanmış deneyimlerine yer vermek (Camangian, 2010) ve eğitim ortamlarında kültürel ve sosyal kimliklerini yansıtan materyaller kullanmak (Chen, Nimmo ve Fraser, 2009) bu yollar arasında sayılabilir (Scharf, 2018). Ayrıca öğretmenlerin, çocukların önceden sahip oldukları bilgileri aktif

biçimde kullanarak, onları dünyadaki çeşitliliği keşfetmeye yönlendirmeleri ve bu süreçte çocukların kültürel birikimlerinden yararlanarak ayrımcılık karşıtı bir öğrenme ortamı oluşturmaları gerekmektedir (Chen vd., 2009).

Öğretmenler, çocuklarla kurdukları iletişimde klişe ifadelerden kaçınarak, her çocuğun farklı deneyimlerine ve bakış açılarına saygı duyan kapsayıcı bir dil kullanmalıdır. Cinsiyet, ırk, kültür ve engellilik gibi çeşitlilik alanlarını yansıtan ve ayrımcılık karşıtı mesajlar içeren ifadeler tercih edilmelidir (Gaias vd., 2021). Bu tür bir dil kullanımıyla öğretmenler, eşitlik ve adalet ilkelerini yalnızca sözle değil, sınıf içinde sergiledikleri tutum ve davranışlarla da modelleyerek çocuklara güçlü mesajlar iletebilirler. Ayrıca, farklı diller konuşan çocukların ana dillerine zaman zaman sınıf içinde yer vermek, onların kendilerini değerli ve saygı gören bireyler olarak hissetmelerine önemli katkı sağlar (Garcia, 2003).

Bunun yanında öğretmenler, çocukların lakap takma, alay edilme veya dışlanma gibi olumsuz deneyimler karşısında hissettikleri duyguları ifade edebilecekleri güvenli alanlar yaratmalıdır. Küçük ve büyük grup etkinlikleri aracılığıyla çocuklara hem kendilerine hem de başkalarına yönelik haksızlıklara karşı nasıl harekete geçebileceklerini deneyimleme ve empati becerilerini geliştirme fırsatları sunulmalıdır (York, 2016). Ayrıca öğretmenler, çocukları kendi çevrelerinden ve okullarından başlayarak içinde bulundukları toplumu incelemeye ve değiştirmeye teşvik etmelidir (Nieto, 2000).

Ayrımcılık karşıtı bir anlayışla çalışmak, öğretmenlerin yalnızca sınıf ortamlarını ve etkinlik içeriklerini düzenlemeleriyle sınırlı kalmayıp, daha geniş bir aktivist bakış açısıyla hareket etmelerini gerektirir. Bu yaklaşım, öğretmenleri toplumda var olan önyargıları aktif şekilde ortaya çıkarmaya, incelemeye ve ayrımcılığın temel nedenlerini ele almaya yönlendirir (Gunn, 2003). Tüm bu pedagojik stratejiler, sınıflarda adalet ve eşitlik merkezli, ayrımcılık karşıtı bir eğitim için güçlü bir temel oluşturur. Öğretmenler sosyal adalet vizyonlarını günlük uygulamalarına yansıttıkça, daha otantik, entelektüel ve insani değerler üzerine kurulu eğitim ortamlarının oluşmasına zemin hazırlanır (Agarwal-Rangnath, 2021).

Bu bağlamda öğretmenlerin ayrımcılık karşıtı eğitimin gereklerini etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için, bu yaklaşıma yönelik yeterli donanımına sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerden beklenen bu duyarlılık ve pedagojik yeterliklerin kazanılması, mevcut öğretmen yetiştirme programlarında bazı yapısal eksiklikleri de gündeme getirmektedir. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde, ayrımcılık karşıtı eğitim ve çok kültürlü pedagojilere yönelik içeriklerin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle okul öncesi öğretmen adaylarının, sosyal adalet, çeşitlilik, kültürel farkındalık ve önyargılarla mücadele konularında sistematik bir eğitim sürecinden geçmedikleri bilinmektedir (Temel ve İmir, 2019). Bu durum, öğretmenlerin sahaya çıktıklarında farklılıklarla başa çıkma becerilerinde eksiklikler yaşanmasına neden olabilmektedir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarının içeriklerinin ayrımcılık karşıtı pedagojilerle yeniden yapılandırılması ve öğretmen adaylarının eleştirel pedagojik donanımına yetiştirilmesi bu tür programların etkin bir şekilde uygulanabilmesi için oldukça önemlidir.

1.6. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programında Aile

Ayrımcılık karşıtı yaklaşım yalnızca çocukları değil, aynı zamanda ebeveynleri de kapsayan bütüncül bir eğitim anlayışını benimsemektedir. Çünkü daha önce de vurgulandığı gibi, çocuklarda önyargıların ilk tohumları genellikle aile ortamında atılmaktadır. Bu nedenle, etkili bir ayrımcılık karşıtı eğitim programında ebeveynlerin sürece aktif olarak katılması büyük önem taşır. Program aracılığıyla ebeveynler kendi sosyal kimliklerini cinsiyet, ırk, etnik köken, ekonomik statü ve aile yapısı gibi unsurlar çerçevesinde değerlendirme fırsatı yakalarlar. Aynı zamanda farklılıklar konusundaki düşüncelerini sorgulayıp, zamanla oluşan önyargılarını gözden geçirirler. Bu süreç, ebeveynlerin sosyal adalet kavramına daha bilinçli ve duyarlı bir şekilde yaklaşmalarına katkı sağlar ve çocuklarının kapsayıcı bir dünya görüşü geliştirmelerinde güçlü bir destek unsuru oluşturur (Derman-Sparks ve Olsen-Edwards, 2012).

Ayrımcılık karşıtı eğitim uygulamalarının başarısı, çocukların ailelerini ve kültürel geçmişlerini programın merkezine alan bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasına bağlıdır (Derman-Sparks ve Olsen-Edwards, 2012; Robbins, 2013). Farklı özelliklere sahip olsalar da tüm aileler, çocuklarının ilk öğretmeni olma görevini üstlenirler. Bu açıdan bakıldığında, ebeveynler etkili bir erken çocukluk eğitim

programının yürütülmesinde öğretmenlerin en önemli iş birlikçileri arasında yer almaktadır (Lin vd., 2008). Ailelerin okulda yürütülen önyargı karşıtı etkinlikler hakkında bilgilendirilmeleri için çeşitli iletişim ve katılım stratejileri planlanmalıdır. Bu süreçte eğitim etkinliklerini yansıtan fotoğraflar, düzenli bültenler, aile toplantıları ve konferanslar gibi yöntemler kullanılarak ailelere çocuklarının ayrımcılık karşıtı gelişim süreçleri aktarılmalıdır (LeeKeenan ve Allen, 2017). Ayrıca, ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere aktif olarak katılmaları teşvik edilmeli ve çocuklarının kültürel ve etnik kimlik gelişim süreçlerine dair farkındalıkları artırılmalıdır. Eğitimciler, ailelerin farklı taleplerine karşı duyarlı ve adil bir yaklaşım benimsemeli; her ailenin sesinin duyulmasına ve sürece katkıda bulunmasına olanak tanınmalıdır (Chen vd., 2009; Derman-Sparks ve ABC Task Force, 1989).

Çocuklarda önyargıların azaltılmasına yönelik ayrımcılık karşıtı programların yararları hakkında ailelerin bilgilendirilmesi ve okulda yürütülen öğretim yöntemleri ile etkinliklere dair farkındalıklarının artırılması amacıyla veli toplantıları düzenlenebilir (Ramsey, 2018). Bu toplantılar sırasında, ayrımcılık karşıtı eğitimin temel felsefesi ebeveynlerle paylaşılmalı ve onların da kendi önyargılarını sorgulamalarına olanak tanınmalıdır. Ailelerin sosyal ve kültürel kimliklerini özgürce ifade etmelerine fırsat verilerek, programın amaçlarına yönelik olumlu bir yaklaşım geliştirmeleri desteklenmelidir. Ayrıca, öğretmenler ile ebeveynler arasında açık ve güven temelli bir iletişim ortamı kurulmalı ve bu doğrultuda proaktif bir iş birliği teşvik edilmelidir. Böylece aileler, görüşlerinin değerli olduğunu hissederek çocuklarının eğitim sürecine daha aktif ve destekleyici bir şekilde katılabilirler (Barta ve Winn, 1996).

Ayrımcılık karşıtı eğitimin sürdürülebilirliği yalnızca öğretmenlerin çabasıyla değil, aynı zamanda ailelerin iş birliği ve desteğiyle mümkün hale gelmektedir. Ancak bazı durumlarda ailelerin dirençli tutumu önemli bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin, farklı etnik kökenlere, engelliliğe ya da aile yapısına sahip bireylerin görünür olduğu etkinlikler bazı ebeveynler tarafından gereksiz hassasiyet ya da politik bir tercih olarak algılanabilmektedir. Benzer şekilde, toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik içerikler genellikle geleneksel aile yapısına sahip veliler tarafından olumsuz karşılanabilmektedir. Bu tutum, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında kendilerini yalnız hissetmelerine, hatta bazı etkinliklerden vazgeçmelerine neden olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenler, ailelerle güçlü ve açık iletişim kanalları kurmalı; ayrımcılık karşıtı eğitimin çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini somut örneklerle paylaşmalıdır. Ayrıca, okul yönetimlerinin de aileleri bu konuda bilgilendiren rehberlik çalışmaları düzenlemesi uygulama başarısını artıracaktır.

SONUÇ

Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde ayrımcılık karşıtı eğitim, çocukların kimlik gelişimi, sosyal adalet duyarlılığı ve kültürel farkındalık becerilerinin temellerinin atıldığı kritik bir süreçtir. Bu dönemde verilen eğitim, çocukların kendilerine ve başkalarına yönelik bakış açılarını şekillendirmekte ve bireylerin toplumdaki farklılıklara duyarlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sunmaktadır. Ayrımcılık karşıtı yaklaşım, sadece bireysel önyargıların azaltılması değil, aynı zamanda daha kapsayıcı ve adil bir toplumsal yapı oluşturulması için de güçlü bir araçtır. Bu sürecin etkili olabilmesi için öğretmenlerin kendi sosyal kimlikleri, önyargıları ve kültürel bakış açıları konusunda farkındalık geliştirmeleri gerekmektedir.

Eğitimcilerin kapsayıcı bir dil kullanmaları, çocukların kültürel deneyimlerini sınıf ortamına yansıtmaları ve sosyal adalet temelli bir eğitim yaklaşımı benimsemeleri büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin aktivist bir tutumla, sınıf ortamında karşılaşılan her türlü ayrımcı davranışa karşı duyarlılık göstermeleri, çocukların da benzer tutumlar geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte, erken çocukluk eğitiminde yalnızca öğretmenlerin çabası yeterli değildir. Ailelerin de sürece aktif katılımı sağlanarak, çocukların aile ortamında edindikleri önyargıların sorgulanması ve farklılıklara karşı daha açık bireyler olarak yetiştirilmeleri desteklenmelidir. Okul-aile iş birliği yoluyla ayrımcılık karşıtı eğitimin etkisi güçlenmekte, çocukların sosyal adalet ve eşitlik kavramlarıyla erken yaşta tanışmaları sağlanmaktadır.

Sonuç olarak, ayrımcılık karşıtı eğitim, çocukların bireysel kimliklerini güçlendirmenin yanı sıra farklılıklara karşı duyarlı, adalet ve eşitlik temelli değerleri benimsemiş bireyler yetiştirme sürecinin temel bir parçası olmalıdır. Bu anlayışın okul öncesi eğitim programlarına bütüncül bir şekilde entegre

edilmesi, gelecekte daha adil, kapsayıcı ve barışçıl toplumların oluşmasına önemli katkılar sağlayacaktır. Ancak literatür incelendiğinde, erken çocukluk döneminde ayrımcılık karşıtı eğitime ilişkin çalışmaların sayıca sınırlı olduğu, özellikle uygulama temelli araştırmalara ve programların etkililiğini değerlendiren ampirik verilere yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bunun yanında, öğretmen ve ailelerin sürece nasıl dahil edileceğine yönelik stratejik yaklaşımların yeterince somutlaştırılmadığı da dikkat çekmektedir. Bu derleme çalışması, söz konusu boşluklara dikkat çekerek ayrımcılık karşıtı eğitimin yalnızca kuramsal değil, aynı zamanda bütüncül ve uygulamaya dönük bir anlayışla ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Erken çocuklukta farklılıklara saygı, empati becerileri ve sosyal adalet bilinci kazandırma hedeflerinin sistemli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için daha fazla saha araştırması, program geliştirme çalışmalarına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde, ayrımcılık karşıtı eğitimin erken çocukluk dönemine etkili biçimde entegre edilebilmesi için yapısal, programatik ve pedagojik düzeyde çeşitli düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Öncelikle, öğretmen yetiştirme programlarında ayrımcılık karşıtı eğitimi merkeze alan kuramsal ve uygulamalı içeriklerin artırılması büyük önem taşımaktadır. Eğitim fakültelerinin lisans müfredatlarında çok kültürlü eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliği ve önyargı karşıtı pedagojilerle ilgili derslere yer verilmesi, öğretmen adaylarının bu alanda yeterlik kazanmalarını sağlayacaktır. Ayrıca, hâlihazırda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması ve bu eğitimlerin uygulama temelli atölye biçiminde kurgulanması, öğretmenlerin sınıf içi farkındalıklarını ve uygulayıcı rollerini güçlendirecektir.

Bununla birlikte, okul öncesi eğitim müfredatının içeriksel olarak kapsayıcılığı destekleyecek biçimde düzenlenmesi önerilebilir. Farklı kültürel kimliklerin, aile yapılarının ve engel durumlarının temsil edildiği materyallerin sınıf ortamında yer alması, çocukların çeşitliliğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi, velilere yönelik bilgilendirici etkinlikler ve rehberlik çalışmalarıyla desteklenerek, ailelerin sürece aktif katılımı teşvik edilmelidir. Ayrıca, ayrımcılık karşıtı eğitim yaklaşımının yalnızca sınıf düzeyinde değil, eğitim politikaları düzeyinde de ele alınması önemlidir. Bu kapsamda, Millî Eğitim Bakanlığı'nın stratejik planlarında ve politika belgelerinde kapsayıcılığı artıracak hedeflere açıkça yer verilmesi, bu yaklaşımın sistemsel olarak sahiplenilmesine olanak tanıyacaktır. Ayrıca, bu alanda yapılacak uygulamalı çalışmalarla çocuklara yönelik geliştirilen eğitim içeriklerinin etkililiğinin ölçülmesi, literatüre ve eğitim politikalarına önemli katkılar sunabilir.

Etik Beyan: Bu çalışma derleme çalışması olduğundan etik kurul izni alınmasını gerektiren bir yöntem kullanılmamıştır. Aksi bir durumun tespiti hâlinde Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisinin hiçbir sorumluluğu olmayıp tüm sorumluluk çalışmanın yazarlarına aittir.

Yazar Katkı Beyanı: 1. Yazarın katkı oranı %60, 2. Yazarın katkı oranı ise %40'tır.

Çıkar Beyanı: Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

Ethics Statement: Since this study is a review study, no method requiring ethical committee approval was used. In case of detection of a contrary situation, Beykent University Journal of Social Sciences has no responsibility, and all responsibility belongs to the authors of the study.

Author Contributions Statement: 1st author's contribution rate 60%, 2nd author's contribution rate 40%.

Conflict of Interest: There is no conflict of interest among the authors.

KAYNAKÇA

- Aboud, F. E. ve Doyle, A. B. (1996). Parental and peer influences on children's racial attitudes. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(3-4), 371–383. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(96\)00024-7](https://doi.org/10.1016/0147-1767(96)00024-7)
- Aboud, F. E. (2003). The formation of in-group and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes?. *Developmental Psychology*, 39(1), 48-60. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.48>
- Agarwal-Rangnath, R., Dover, A. ve Henning, N. (2016). *Preparing to teach social studies for social justice: Becoming a renegade*. Columbia University: Teachers College.
- Agarwal-Rangnath, R. (2021) Teaching for social justice in early childhood classrooms: Developing humanizing and critical spaces for young children. *Multicultural Perspectives*, 23(4), 197-205. <https://doi.org/10.1080/15210960.2021.1979406>
- Allman, P. (2010). *Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education*. Rotterdam: Sense.
- Au, W. (2014). *Rethinking multicultural education: Teaching for racial and cultural justice* (Second edition). Washington: Rethinking Schools Ltd.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks, & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Barta, J. ve Winn, T. (1996). Involving parents in creating anti-bias classrooms. *Children Today*, 24(1), 28.
- Bigler, R. S. ve Liben, L.S. (1993). A cognitive developmental approach to racial stereotyping and constructive memory in Euro-American children. *Child Development*, 64, 1507-1518.
- Boutte, G. S. (2008). Beyond the illusion of diversity: How early childhood teachers can promote social justice. *The Social Studies*, 99(4), 165–173. <https://doi.org/10.3200/TSSS.99.4.165-173>
- Budke, M. Z. (1994). *Evaluating anti-bias curriculum and its effects upon bias in preschool-age children* [Yüksek lisans tezi]. California State University.
- Camangian, P. (2010). Starting with self: Teaching autoethnography to foster critically caring literacies. *Research in the Teaching of English*, 45(2), 179–204.
- Chiarello, E. (2021). *Respecting diversity*. Cherry Lake Publishing.
- Cole, K. ve Verwayne, D. (2018), Becoming upended: Teaching and learning about race and racism with young children and their families. *Young Children*, 73(2), 34-43.
- Claux, N., Cruz, H. S. V., Modé, G. ve Croso, C. (2014). *Consultation on discrimination in early childhood education a study from the perspective of the community education in schools in Brazil, Peru and Colombia*. https://redclade.org/wp-content/uploads/clade_consuldiscreducinfantil_ing.pdf
- Chandler, P. ve Hawley, T. (2017). *Race lessons: Using inquiry to teach about race in social studies*. Charlotte, North Carolina : IAP, Information Age, Inc.
- Chen, D. W., Nimmo, J. ve Fraser, H. (2009). Becoming a culturally responsive early childhood educator: a tool to support reflection by teachers embarking on the anti-bias journey. *Multicultural Perspectives*, 11(2), 101-106.

- Chiarello, E. (2021). *Taking action (21st century junior library: Anti-bias learning: Social justice in action)*. USA: Cherry Lake.
- Copenhaver-Johnson, J. (2006). Talking to children about race: The importance of inviting difficult conversations. *Childhood Education*, 83(1), 12-22. <https://doi.org/10.1080/00094056.2006.10522869>
- Cronin, S., Derman-Sparks, L., Henry, S., Olatunji, C. ve York, S. (1998). *Future vision, present work: Learning from the culturally relevant anti-bias leadership project*. St. Paul, MN: Redleaf.
- Day, M. (2016). *Racial incidents in the classroom: A qualitative study on preschool teachers' perceptions* [Doctoral Dissertation]. Syracuse University.
- Dei, G. J. S. (2017). *Reframing Blackness and black solidarities through anti-colonial and decolonial prisms*. New York, NY: Springer.
- Derman-Sparks, L. ve A. B. C Task Force (1989). *Anti-Bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington DC: NAEYC.
- Derman-Sparks, L. ve Olsen-Edwards, J. (2012). *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L., LeeKeenan, D. ve Nimmo, J. (2015). *Leading anti-bias early childhood programs: A guide to change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Derman-Sparks, L. ve Olsen-Edwards, J. (2016). The goals of anti-bias education clearing up some key misconceptions. *Anti-Bias Education-Exchange*, 14-18.
- Derman-Sparks, L., Olsen-Edwards, J. ve Goins, C. M. (2020). *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L. ve Ramsey, P. G. (2011). *What if all the kids are white? Anti-bias/multicultural education with young children and families*. New York: Teachers College Press.
- Doucet, F. ve Adair, J. K. (2013). Addressing race and inequity in the classroom. *YC Young Children*, 68(5), 88-97.
- Duman, G. (2013). Ayrımcılık karşıtı okul öncesi eğitim programı. F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar içinde*, Ankara: Vize.
- Durden, T. R., Escalante, E. ve Blitch, K. (2015). Start with us! Culturally relevant pedagogy in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 43, 223-232.
- Elder, J. (2018). *Anti-racist education through the visual arts: lesson plans for early childhood educators* [Master's Thesis] University of San Francisco.
- Erdoğan, M. ve Vatandaş, C. (2020). Bireysel ve toplumsal dışlanma pratiği: Önyargı ve ayrımcılık. *Journal of Human and Social Sciences*, 3(1), 474-485.
- Escayg, K. (2018) The missing links: Enhancing anti-bias education with anti-racist education. *Journal of Curriculum, Teaching, Learning and Leadership in Education*, 3(1), 15-20.
- Farago, F., Davidson, K. L. ve Byrd, C. M. (2019). Ethnic-racial socialization in early childhood: The implications of color-consciousness and colorblindness for prejudice development. In H. E. Fitzgerald, D. J. Johnson, D. B. Qin, F. A. Villarruel, & J. Norder (Eds.), *Handbook of children and prejudice: Integrating research, practice, and policy* (pp. 131-145). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-12228-7_7
- Ford, D. (2014). Why education must be multicultural: Addressing a few misperceptions with counterarguments. *Gifted Child Today*, 37, 59-62.
- Freire, P. (2013). *Ezilenlerin pedagojisi* (Ed. D. Hattaoğlu & E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı.
- Gaias, L. M. (2015). *Integrating anti-bias education into the measurement of early childhood education quality* [Yüksek lisans tezi]. Arizona State University.

- Gaias, L. M., Gal-Szabo, D. E., Shivers, E. V. ve Kiche, S. (2021). From laissez-faire to anti-discrimination: How are race/ethnicity, culture, and bias integrated into multiple domains of practice in early childhood education?. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(2), 272-295.
- Garcia, E. (2003). Respecting children's home languages and cultures *A world of difference: Readings in teaching young children in a diverse society* içinde. Washington, DC: NAEYC.
- Gartell, D. (2012). *Education for a civil society: How guidance teaches young children democratic life skills*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children
- Gay, G. (2004). Curriculum theory and multicultural education. J. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* içinde. San Francisco: Jossey-Bass.
- Giroux, H. A. (2004). Critical pedagogy and postmodern/modern divide: Towards pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 31-47.
- Gorski, P. (2006). Complicity with conservatism: The do-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2), 163-177.
- Gunn, A. C. (2003). A philosophical anchor for creating inclusive communities in early childhood education: Anti-bias philosophy and Te Whāriki: Early childhood curriculum. *Waikato Journal of Education*, 9, 129-141.
- Hall, N. S. (1999). *Creative resources for the anti-bias classroom*. Delmar Publishers.
- Haynes, J. ve Murris, K. (2011). The provocation of an epistemological shift in teacher education through philosophy with children. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 285-303.
- Hohensee, J. B. ve Derman-Sparks, L. (1992). *Implementing an anti-bias curriculum in early childhood classrooms*. ERIC Digest.
- Hong, Y. (2017). *Facing diversity in early childhood education: Teachers' perceptions, beliefs, and teaching practices of anti-bias education in Korea*. [Yüksek lisans tezi]. Missouri State University.
- Hyland, N. E. (2010). Social justice in early childhood classrooms what the research tells us. *YC Young Children*, 65(1), 82.
- Husband, T. (2012). "I don't see color": Challenging assumptions about discussing race with young children. *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 365-371.
- Iruka, I. U., Curenton, S. M., Durden, T. R. ve Escayg, K. A. (2020). *Don't look away: Embracing anti-bias classrooms*. Gryphon House.
- Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Katz, P. ve Kofkin, J. (1997). Race, gender, and young children. S. Luthar & J. Burack (Eds.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder* içinde, (s. 51-74). New York, NY: Cambridge University.
- Kearsely, G. (2007). *Theory into practice database: Social learning theory*. <http://tip.psychology.org/index.html>
- Kemple, K., Lee, R. ve Harris, M. (2015). Young children's curiosity about physical differences associated with race: Shared reading to encourage conversation. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 97-105. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0683-0>
- Killen, M. ve Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity*. Wiley-Blackwell.
- Killen, M., Crystal, D. S. ve Ruck, M. (2007). The social developmental benefits of intergroup contact among children and adolescents. E. Frankenberg, & G. Orfield (Eds.), *Lessons in integration:*

- Realizing the promise of racial diversity in american schools* içinde. Virginia: University of Virginia.
- Kim, B. H. (2010). *A study of preschool teachers' perception on anti-bias education and current implementation state* [Master's Thesis]. Inje University.
- Kimura, A. M., Antón-Oldenburg, M. ve Pinderhughes, E. E. (2022). Developing and teaching an anti-bias curriculum in a public elementary school: Leadership, K-1 teachers', and young children's experiences. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(2), 183-202.
- Kok, X. W. ve Yang, W. (2021). 'Quilting'a play-based anti-bias curriculum for very young children: The Mosaic Approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(6), 827-851.
- Kuh, L. P., Leekeenan, D., Given, H. ve Beneke, M. (2016). Moving beyond anti-bias activities: Supporting the development of anti-bias practices. *YC Young Children*, 71, 58-65.
- Kurşun, Ö. (2006). *İş hukukunda eşit davranma ilkesi ve cinsiyet temelli ayrımcılık*. [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- LeeKeenan, D. ve Allen, B. (2017). It can be done! Strategies for embedding anti-bias education into daily programming. *Child Care Exchange*, 236, 52-56.
- Levy, A. (1996). *Children's understanding and attitudes about people from other countries* [Bildiri sunumu]. The Association for Childhood Education International Conference, Minneapolis.
- Levy, B. (2000). Handwriting as a reflection of aging self-stereotypes. *Journal of Geriatric Psychiatry*, 33, 81-94.
- Lin, M. Y. (2008). *Beliefs and practices of anti-bias curriculum in early childhood settings*. [Doktora tezi]. Florida State University.
- Lin, M. Y., Lake, V. E. ve Rice, D.C. (2008). Teaching anti-bias curriculum in teacher education programs: What and how. *Teacher Education Quarterly*, 35, 187-200.
- McLeren, P. (2011). *Eleştirel pedagojiye giriş*. (M.Y. Eryaman & H. Arslan, Çev.). Ankara: Anı.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003004>
- Nieto, S. ve Bode, P. (2013). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education* (Sixth Edition). White Plains, NY: Longman.
- Nguyen, A. (2022). "Children have the fairest things to say": Young children's engagement with anti-bias picture books. *Early Childhood Education Journal*, 50(5), 743-759.
- Nohl, A. M. (2009). *Kültürlerarası pedagoji*. (R. N. Somel, Çev.) İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Quah, J. S. T. (2000). Government policies and nation-building & searching for Singapore's national values. J. S. T. Quah (Ed), *In search of Singapore's national values* içinde. Singapore: South East Printing.
- Pang, V. O., Alvarado, J. L., Preciado, J. R. ve Schleicher, A. R. (2021). Culturally relevant education: Think local within a holistic orientation. *Multicultural Perspectives*, 23(1), 3-16.
- Phoon, H. S., Abdullah, M. N. L. Y. ve Abdullah, A. C. (2013). Unveiling Malaysian preschool teachers' perceptions and attitudes in multicultural early childhood education. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22, 427-438.
- Priest, N., Paradies, Y., Trenerry, B., Truong, M., Karlsen, S. ve Kelly, Y. (2013). A systematic review of studies examining the relationship between reported racism and health and wellbeing for children and young people. *Social Science & Medicine*, 95, 115-127.

- Ramsey, P. G. (2009). Growing up with contradictions of race and class. E. L. Essa & M. M. Burnham (Eds.), *Informing our practice: Useful research on young children's development* içinde (pp. 13–21). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Ramsey, P. G. (2017). *Teaching and learning in a diverse world: multicultural education for young children*. New York: Teachers College Press.
- Ray, A. (2000). Understanding multicultural and anti-bias education. C. Howes (Ed.), *Teaching 4- to 8-year olds: Literacy, math, multiculturalism, and classroom community* içinde (pp. 135-156). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ray, A., Bowman, B. ve Robbins, J. (2006). *Preparing early childhood teachers to successfully educate all children*. New York: Foundation for Child Development.
- Robbins, N. (2013). *The case for anti-bias preschool and curriculum for teachers, children and families: Thriving and learning in a diverse child-led environment*. New York: Bank Street College of Education.
- Rosenzweig, P. (1998). Managing the new global workforce: Fostering diversity, forging consistency, *European Management Journal*, 16(6), 644-652.
- Sagmoen-Siqueira, S. N. (2015). *Documentation within the Anti-Bias Approach: A case study exploring family and practitioners' perceptions and experiences* [Yüksek lisans tezi]. Technological University.
- Sanders, K. E., Deihl, A. ve Kyler, A. (2007). DAP in the 'hood: Perceptions of child care practices by African American child care directors caring for children of color. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 394-406. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.002>
- Shivers, E. M. ve Sanders, K. E. (2011). Measuring culturally responsive early care and education. M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, & T. Halle (Eds.), *Quality measurement in early childhood settings* içinde (s. 191-225). Paul H. Brookes.
- Sleeter, C. E. (2011). *The academic and social value of ethnic studies: A research review*. Washington, DC: National Education Association.
- Sleeter, C. E. ve Zavala, M. (2020). *Transformative ethnic studies in schools: Curriculum, pedagogy, and research. Multicultural education*. New York, NY: Teachers College.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. ve Taggart, B. (2003). *Assessing quality in the early years: Early childhood environment rating scale: Extension (ECERS-E), four curricular subscales*. Trentham Books.
- Spencer, T. (2022). Using children's literature to advance antiracist early childhood teaching and learning. *Issues in Teacher Education*, 31(2). 9-31.
- Souto-Manning, M. ve Mitchell, C. H. (2010). The role of action research in fostering culturally-responsive practices in a preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 269-277.
- Smith, A. B., Gollop, M., Marshall, K. ve Nairn, K. (2000). *Advocating for children: International perspectives on children's rights*. Dunedin: University of Otago Press
- Scharf, A. (2018). *Critical practices for anti-bias education*. Alabama: Teaching Tolerance.
- Takaki, R. (2012). *A different mirror for young people: A history of multicultural america (for young people series)*. Triangle Square.
- Tatum, B. D. (2017). *Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria? And other conversations about race*. Basic Books.
- Temel, F. ve İmir, M. (2019). Ön yargı karşıtı program. *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* içinde. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.

- Van Ausdale, D. ve Feagin, J. R. (1996). Using racial and ethnic concepts: The critical case of very young children. *American Sociological Review*, 61(5), 779-793. <https://doi.org/10.2307/2096453>
- Van Keulen, A. (2004). Young children aren't biased, are they? Amsterdam: SWP.
- Vera, E., Camacho, D., Polanin, M. ve Salgado, M. (2016). Education interventions for reducing racism. A. N. Alvarez, C. T. H. Liang, & H. A. Neville (Eds.), *The cost of racism for people of color: Contextualizing experiences of discrimination* içinde (pp. 295–316). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14852-014>
- Vittrup, B. (2016). Early childhood teachers' approaches to multicultural education and perceived barriers to disseminating anti-bias messages. *Multicultural Education*, 23(3-4), 37-41.
- Wolpert, E. (2002). Redefining the norm: Early childhood anti-bias strategies, beyond heroes and holidays: A practical guide to K-12 anti-racist. *Multicultural Education and Staff Development* (Ed: E. Lee, D. Menkart, & M. Okazawa-Rey). Washington DC: Teaching for Change.
- Wright, B. L., Counsell, S. L. ve Shelby, L. T. (2015). "We're many members, but one body:" Fostering a healthy self-identity and agency in african american boys. *Young Children* 70(3), 24-31.
- Wishard, A. G., Shivers, E. M., Howes, C. ve Ritchie, S. (2003). Child care program and teacher practices: Associations with quality and children's experiences. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 65-103. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00007-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00007-3)
- Wu, X. L. (1999). *The anti-bias approach to early childhood education: A case study*. [Yüksek lisans tezi]. University of Regina.
- York, S. (2016). *Roots and wings: Affirming culture and preventing bias in early childhood* (3. baskı). Redleaf Press.