



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMCİLERİNE YÖNELİK HAZIRLANAN ÖN YARGISIZ EĞİTİM
PROGRAMININ ÖĞRETMENLER VE ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Çağla BAL

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMCİLERİNE YÖNELİK HAZIRLANAN ÖN YARGISIZ EĞİTİM
PROGRAMININ ÖĞRETMENLER VE ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

THE INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF ANTI-BIAS EDUCATION PROGRAM
PREPARED FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATORS ON TEACHERS AND CHILDREN

Çağla BAL

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Çağla Bal'ın hazırladığı “Erken Çocukluk Eğitimcilerine y¼nelik Hazırlanan ¼n Yargısız Eğitim Programının ¼đretmenler ve Çocuklar ¼zerindeki Etkisinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul ¼ncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. T¼lin G¼LER YILDIZ	İmza
J¼ri ¼yesi (Danışman)	Prof. Dr. Berrin AKMAN	İmza
J¼ri ¼yesi	Prof. Dr. G¼lden UYANIK	İmza
J¼ri ¼yesi	Doç. Dr. Eda KARGI YAZGIN	İmza
J¼ri ¼yesi	Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOğLU	İmza

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 12/ 06 / 2023 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı Mirici
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin Ön Yargısız Eğitime yönelik bilgilerini incelemek, Ön Yargısız Eğitim Programı'nın öğretmenlere olan etkilerini incelemek, Ön Yargısız Eğitim Programı'nın çocuklara etkilerini incelemektir. Araştırma karma araştırma desenlerinden iç içe karma desen özelliği göstermektedir. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin Ön Yargısız Eğitime yönelik bilgi ve ihtiyaçları incelenmiştir. İhtiyaç analizine 54 okul öncesi öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında uygulanan programın öğretmenler ve çocuklara olan etkisi incelenmiştir. İhtiyaç analizinde, katılımcılar görev yaptıkları yerler ile kendi kültürleri arasındaki benzerliklerin olumlu etkilerinin daha çok olduğunu, farklılıkların hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Deney grubu öğretmenlerinin program uygulandıktan sonra Ön Yargısız Eğitime yönelik tutumlarının ve Öz farkındalıklarının arttığı; izleme testinde de bu tutumun ve farkındalığın korunduğu bulunmuştur. Deney grubunda yer alan çocuklar cinsiyet, aile ve sosyal yapı, engel ve kültürel geçmiş alt boyutları ile toplam puanları ön ve son testlerde farklılaşmakta; son testlerde daha yüksek tutum sergilemektedirler. Benzer şekilde, izleme testinde de toplam puan ile cinsiyet ve aile ve sosyal yapı alt boyutları son testlerine göre yükselmiş olup; engel ve kültürel geçmiş alt boyutlarında farklılık bulunmamaktadır. Kontrol grubunda yer alan çocukların program öncesi ve sonrası farklılıklara saygı tutumlarında cinsiyet ve aile ve sosyal yapı alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Engel ve kültürel geçmiş alt boyutlarında ise anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara göre, Ön Yargısız Eğitim Programının öğretmenler ve çocuklar için etkili olduğu saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Ön Yargısız Eğitim, okul öncesi eğitim, farklılıklara saygı

Abstract

The purpose of this research is to examine the knowledge of preschool teachers on Anti-bias Education, to examine the effects of the Anti-bias Education Program on teachers, and to examine the effects of this program on children. The research shows the feature of nested mixed research design. Participants were included in the study using convenient sampling method. In the research, first of all, the knowledge and needs of preschool teachers about anti-bias education were examined. 54 preschool teachers participated in this study. In the second stage of the study, the effects of the program applied on teachers and children were examined. According to the findings of the research, the participants thought that the similarities between the places they worked and their own cultures had more positive effects, but they stated that the differences had both positive and negative effects. The attitudes and self-awareness of the experimental group teachers towards Anti-bias education increased after the program was implemented. In the follow-up test, it was found that this attitude and awareness were preserved. When we look at the experimental group, the sub-dimensions of gender, family and social structure, disability and cultural background and total scores of the children differ in the pre- and post-tests; they show higher attitudes in the post-tests. Similarly, in the follow-up test, the total score and sub-dimensions of gender and family and social structure increased compared to the posttests; There is no difference for children in experimental group in disability and cultural background sub-dimensions. There was no significant difference in the attitudes of children in control group for respect for differences in terms of total score, gender, family and social structure sub- in the before and after the applied program. Significant differences were found in the sub-dimensions of disability and cultural background. Accordingly, Anti-bias Education Program was found effective for both teachers and children.

Keywords: anti-bias education, early childhood education, respect for differences

Teşekkür

Değerli hocam, danışmanım, Prof. Dr. Berrin Akman, size olan minnetim hiç bitmeyecek. Bana verdiğiniz destek, donanım, bilgi, tecrübe ve bütün diğer paylaşımlarınız için çok teşekkür ederim. Sizinle çalışmak benim için hep zevk ve gurur verici oldu, olacak. Hayattaki en büyük şanslarımdan biri sizinle çalışmak.

Değerli tez izleme komite üyelerim Prof. Dr. Gülden Uyanık ve Doç. Dr. Eda Yazgan, tez sürecim boyunca tatlı diliniz, güler yüzünüz ve en önemlisi değerli dönütleriniz ile beni motive ederek bu tezi bitirmeme vesile oldunuz. Sizleri tanımak büyük bir zevkti. Sizlere kucak dolusu teşekkürler.

Prof. Dr. Tülin Güler Yıldız hocam, bendeki yeriniz çok başka. Sizle olan gönül bağım hiç kopmayacak, iyi ki sizinle yollarımız kesişmiş. Tezime, kariyerime ve kişiliğime vermiş olduğunuz katkılar için de çok teşekkür ederim.

Doç. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu hocam, tezime sunmuş olduğunuz değerli görüşleriniz, hiçbir zaman yüzünüzden eksilmeyen gülümseme ve tatlı diliniz için çok teşekkür ederim.

Değerli hocalarım Prof. Dr. Aysel Çoban ve Doç. Dr. Arif Yılmaz, sizlerden çok şey öğrendim. Sizlerden edindiğim bütün bilgiler için çok teşekkür ederim.

Canım arkadaşlarım Esmâ Eroğlu, Şeyma Nur Battal ve Tülay İlhan, tez boyunca verdiğiniz bütün destek için size minnettarım. Sevgili Nurbanu Parpucu, tezinden ilham aldım, yardımlarını esirgemedin, çok çok teşekkür ederim. Sevgili arkadaşlarım, canım Ofis-205. Hepinize çok çok teşekkürler ve bol bol sevgiler. Sizinle aynı odayı paylaşmak çok çok büyük bir zevkti. Unutulmayacaksınız.

Canım yoldaşım, eşim, dostum Onur Bal, vermiş olduğun bütün motivasyon, destek, hoşgörü ve sevgi için teşekkür ederim. İyi ki sen!

Sağ kolum, en büyük yardımcım, canımın içi kardeşim Seda Nur Banko, sen olmasan ben ne yapardım. Çok çok teşekkürler bütün desteğin için.

Canım annem ve babam, elde ettiğim her başarıda gözlerinizde gördüğüm ışık benim için en büyük gurur. İyi ki sizin evladınız oldum, beni böyle yetiştirdiğiniz için teşekkürler.

Ablam Meliha Banko ve kardeşim Hilal Vurgun, dertlerimi dinlediğiniz ve işlerimi kolaylaştırmaya çalıştığınız için teşekkür ederim.

Ve tabi ki en büyük teşekkür, benim küçük meleklerim, en büyük şanslarım, yaşama sevinçlerim, ikizlerim Aybüke ve Nilüfer Bal'a. Siz benim en değerli varlıklarım, her şey sizin için. Umarım sizler de her zaman ön yargısız ortamlarda yetişirsiniz.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz	iii
Abstract	iv
Teşekkür	v
Tablolar Dizini	x
Şekiller Dizini	xiii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xiv
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	4
Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
Araştırma Problemi	7
Sayıltılar	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	9
Ön Yargısız Eğitim Programı	9
Okul Öncesi Dönemde Ön Yargısız Eğitim	18
Ön Yargısız Eğitim’de Okul Öncesi Eğitim Ortamları	23
Ön Yargısız Eğitim için Kritik Uygulamalar	24
Ön yargısız Yapı Blokları	27
Gelişime Uygun Uygulamalar	27
Kültüre Duyarlı Pedagoji	30
İlgili Araştırmalar	32
İlgili Araştırmalar Özet	48
Bölüm 3 Yöntem	50
Araştırmanın Türü	50

Araştırmanın Çalışma Grubu	51
Veri Toplama Süreci.....	55
Veri Toplama Araçları	62
Verilerin Analizi	74
Araştırmanın Geçerliliği	79
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	82
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ön Yargısız Eğitime yönelik ihtiyaçlarına ilişkin bulgular	82
Ön Yargısız Eğitim Programı'nın öğretmenlere olan etkisine ilişkin bulgular...	100
Ön Yargısız Eğitim Programı'nın çocuklara etkisine ilişkin bulgular	116
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ön Yargısız Eğitime yönelik ihtiyaçlarına ilişkin tartışma ve yorum	123
Ön Yargısız Eğitim Programı'nın öğretmenlere olan etkisine ilişkin tartışma ve yorum	128
Ön Yargısız Eğitim Programı'nın çocuklara etkisine ilişkin tartışma ve yorum	130
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	136
Araştırmacılara yönelik öneriler.....	138
Uygulayıcılara yönelik öneriler	139
Politika yapıcılara yönelik öneriler.....	140
Kaynaklar	141
EK-A: Ön Yargısız Eğitim Programı Çıktıları ve Etkinlik Başlıkları	cli
EK-B: Gönüllü Katılım Formu	cliii
EK-C: Çocuk Onam Formu	cliv
EK-D: Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeği	clv
EK- E: Ön Yargısız Eğitim Öz Farkındalık Ölçeği	clvii
EK-F: Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği Örnek Maddeler	clviii
EK-G: Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği İzin Formu	clix
EK- H: Ön Yargısız Eğitime Yönelik İhtiyaç Analizi Görüşme Formu.....	clx

A) Demografik Bilgi Formu.....	clx
EK-I: Ön Yargısız Eğitim Uygulamaları Değerlendirme Anketi.....	clxiii
EK-J: Ön Yargısız Eğitim Genel Değerlendirme Anketi	clxiv
EK- K: Ön Yargısız Eğitim Programı Görüşme Formu	clxvi
EK-L: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	clxvii
EK-M: Etik Beyanı	clxviii
EK-N: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	clxix
EK-O: Thesis/Dissertation Originality Report	clxx
EK-P: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	clxxi

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>İhtiyaç analizine katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler</i>	52
Tablo 2 <i>Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler</i>	54
Tablo 3 <i>Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklara ilişkin demografik bilgiler</i>	55
Tablo 4 <i>Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeği katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler</i>	63
Tablo 5 <i>Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeği AFA sonuçları</i>	65
Tablo 6 <i>Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliliğine ilişkin madde toplam korelasyon değerleri</i>	66
Tablo 7 <i>Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeğinin Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayıları</i>	68
Tablo 8 <i>Ön Yargısız Eğitim Öz Farkındalık Ölçeği katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler</i>	69
Tablo 9 <i>Ön Yargısız Eğitim Öz Farkındalık Ölçeği Madde Faktör Yükleri</i>	70
Tablo 10 <i>Ön Yargısız Eğitim Öz Farkındalık Ölçeği Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı</i>	72
Tablo 11 <i>Veri Toplama Araçları</i>	74
Tablo 12 <i>Öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeği ön test ve son test puanlarının betimsel istatistik sonuçları</i>	75
Tablo 13 <i>Öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitim Öz Farkındalık Ölçeği ön test ve son test puanlarının betimsel istatistik sonuçları</i>	76
Tablo 14 <i>Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği ön test ve son test puanlarının betimsel istatistik sonuçları</i>	76
Tablo 15 <i>Benzerliklerin öğretmenlere etkileri</i>	84
Tablo 16 <i>Farklılıkların öğretmenlere etkileri</i>	86
Tablo 17 <i>Öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitime ihtiyaç nedenleri</i>	88
Tablo 18 <i>Ön yargısız olmak hakkındaki metaforik algılar</i>	90
Tablo 19 <i>Ön Yargısız Eğitime yönelik metaforik algılar</i>	92
Tablo 20 <i>Çocukların farklılık türleri</i>	93
Tablo 21 <i>Çocukların farklılıkların öğretmenlere katkıları</i>	95

Tablo 22 Eğitim programında ve öğretim ortamında uyarlamaya ihtiyaç yaratan farklılıklar	96
Tablo 23 Eğitim programında yapılan uyarlamalar	97
Tablo 24 Öğretim programında yapılan uyarlamalar	98
Tablo 25 Rastlanılan ön yargılı tutum türleri	99
Tablo 26 Öğretmenlerin tutum ölçeği ön test puanları t- test sonuçları	101
Tablo 27 Öğretmenlerin Öz Farkındalık Ölçeği ön test puanları t- test sonuçları	101
Tablo 28 Kontrol grubu öğretmenlerinin tutum ölçeğinden aldığı puanların ilişkili örneklem t-testi sonuçları	102
Tablo 29 Kontrol grubu öğretmenlerinin Öz Farkındalık Ölçeğinden aldığı puanların ilişkili örneklem t-testi sonuçları	103
Tablo 30 Deney grubu öğretmenlerinin tutum ölçeğinden ön,son ve izleme testlerinde aldıkları puanlara ilişkin iki yönlü varyans analizi testi sonuçları	103
Tablo 31 Deney grubu öğretmenlerinin tutum ölçeğinden aldığı puanların ilişkili örneklem t-testi sonuçları	105
Tablo 32 Deney grubu öğretmenlerinin Öz Farkındalık Ölçeğinden aldığı puanların ilişkili örneklem t-testi sonuçları	106
Tablo 33 Öğretmenlerin tutum ölçeği son test puanları t- test sonuçları	107
Tablo 34 Öğretmenlerin Öz Farkındalık Ölçeği son test puanları t- test sonuçları	107
Tablo 35 Öğretmenlerin tutum ölçeği ve alt boyutları ön test ve son test puanları arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları.....	108
Tablo 36 Öğretmenlerin Öz Farkındalık Ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları.....	108
Tablo 37 Öğretmenlerin programa ilişkin değerlendirmesi	109
Tablo 38 Öğretmenlerin öğrenme materyalinin içeriğine ilişkin değerlendirmeleri	110
Tablo 39 Öğretmenlerin eğitimci desteğine ilişkin değerlendirmeleri.....	111
Tablo 40 Öğretmenlerin motivasyon ve memnuniyete ilişkin görüşleri.....	112
Tablo 41 Öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri.....	113
Tablo 42 Çocukların Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği ön test puanları bağımsız örneklem t- test sonuçları	117
Tablo 43 Kontrol grubu çocuklarının Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği'nden aldığı puanların ilişkili örneklem t-testi sonuçları	118

Tablo 44 <i>Deney grubu çocuklarının Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği'nden ön, son ve izleme testlerinden aldığı puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları..</i>	119
Tablo 45 <i>Deney grubu çocuklarının ön, son ve izleme testi puanlarının gruplar arası ve ölçümler arası farklarına ilişkin Bonferroni Testi Sonuçları.....</i>	120
Tablo 46 <i>Çocukların Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği ön ve son test puanları bağımsız örneklem t- test sonuçları</i>	121
Tablo 47 <i>Çocukların Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği ön ve son test puanları arasındaki farka ilişkin bağımsız örneklem t- test sonuçları</i>	122

Şekiller Dizini

Şekil 1 Araştırmanın veri toplama süreci	56
Şekil 2 Taba'nın program geliştirme modeli.....	57
Şekil 3 Ön yargısız Öğretmen Tutum Ölçeği'ne ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi	67
Şekil 4 Ön Yargısız Eğitime Yönelik Öz Farkındalık Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktor Analizi.....	71

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ÇHS: Çocuk Hakları Sözleşmesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

AKEP: Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

NAEYC: National Association for the Education of Young Children

Bölüm 1

Giriş

Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS)'ne göre bütün çocukların ayrımcılık gözetilmeksizin yaşama-gelişme, aktif katılım sağlanma, her türlü kötü muameleden korunma ve görüşlerini özgürce ifade etme hakkı bulunmaktadır (Birleşmiş Milletler, 1989). Bütün bu maddeler, Ön Yargısız Eğitim'in köklerini oluşturmaktadır. Ön Yargısız Eğitim, yalnızca çocukların ırk ve etnik kökenleri ile ilgilenmez; aynı zamanda cinsiyet, din, dil, cinsel yönelim, fiziksel ve zihinsel yetersizlik ve sınıflarla da ilgilenir (Swadener, Cahill, Miller-Marsh, & Arnold, 1993). Aynı zamanda, çocukların gelişim ve etkileşimlerindeki mevcut ön yargı, kalıp yargı ve ayrımcı davranış ve tutumlara meydan okumaktadır (Derman-Sparks, 1989). Bu nedenle bu eğitimin amacı bireylerin ön yargısız olmasını sağlamanın yanında, ön yargılı davranışlarına meydan okumasını da sağlama olarak belirtilmiştir. York (2003) da Ön Yargısız Eğitimi, eşitsizliği ve kalıp-yargı kaynakları değiştirmeye odaklanma olarak tanımlamış ve bu eğitimin çocukları adaletsizliği sürdüren toplumsal yapılara meydan okumaya hazırladığını belirtmiştir.

Ön Yargısız Eğitim'in kalbinde, bütün çocukların ve ailelerinin başarılı hissedeceği, toplumlarına katkı sağlayan üyeler olacağı bir dünya vizyonu bulunmaktadır. Bu amacın yerine getirilmesi için, onların kimliklerinin ve kültürel var oluşlarının onaylanması; çeşitliliğe sahip ve kapsayıcı bir çevrede nasıl yaşayacaklarını ve çalışacaklarını bilmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Derman-Sparks & Edwards, 2010). Derman- Sparks (1989) ön yargısız yaklaşımın amacını her öğrenenin güvenli bir kimlik oluşturmasını, çeşitliliğe karşı empati ve etkileşim geliştirmesini, eleştirel düşünme ve adaletsizlik söz konusu olduğunda kendisi ve diğerleri için direnme becerisi geliştirmesini mümkün kılmak olarak belirtmiştir. Bu nedenle Ön Yargısız Eğitim'in amacı kapsayıcılık, herkese karşı olumlu öz saygı, empati ve adaletsizliğe karşı aktivizmdir. Çok kültürlülük eğitiminden farksız olarak, Ön Yargısız Eğitim de kültürel çeşitliliği doğrudan tanımlayan dersler ve aktiviteler uygular. Bu nedenle Ön Yargısız Eğitim'in amaçları "her çocuğun bilgili ve güvenli bir benlik algısı oluşturması, rahat,

empatik ve adil etkileşimler geliştirmesi ve adaletsizlikle yüzleştiğinde ona karşı durma becerisi ve eleştirel düşünme becerisi geliştirme olarak belirtilmiştir (Derman- Sparks, 1989). Derman-Sparks ve Edwards (2019), çeşitliliğe sahip bütün çocukları desteklemek amacıyla olan Ön Yargısız Eğitime yönelik birbirleriyle ilişkili olan ve her biri bir diğerinin tamamlayıcısı olan 4 ana hedef belirlemiştir:

- Hedef 1: Kimlik

- 1) Öğretmenler, her çocuğun bilgili, kendine güvenen, bireysel, kişisel ve sosyal kimlikler oluşturmasını destekleyecektir.
- 2) Her çocuk, öz farkındalık, güven, ailesine karşı gurur ve olumlu sosyal kimlikler gösterecektir.

Bu hedef, çocukların kendilerini başkalarından üstün hissetmelerine gerek kalmadan kendilerini güçlü ve gururlu hissetmelerini desteklemek anlamına gelir. Aynı zamanda, çocukların kendilerinin ve başkalarının kim olduğunu açıklaması için doğru ve saygılı bir dil öğreneceklerini belirtir. Öğretmenler, çocukların kendi ev kültürleri ve okul kültürleri içinde gelişmelerini ve rahat olmalarını destekleyecektir. Bu hedef, tüm ortamlarda tüm çocuklar için başlangıç noktasıdır.

- Hedef 2: Çeşitlilik

- 1) Öğretmenler, her çocuğun farklı geçmişlere sahip insanlarla rahat ve empatik etkileşimini teşvik edecektir.
- 2) Çocuklar, insan çeşitliliğiyle ilgili rahatlık ve neşeyi ifade edecek, insan farklılıkları için doğru bir dil kullanacak ve insan çeşitliliğinin tüm boyutlarında derin, şefkatli bağlantılar kuracaklardır.

Bu hedef, çocukların insanların nasıl aynı ve nasıl farklı oldukları hakkında düşünebilmeleri ve söz sahibi olabilmeleri için rehberlik edilmesi anlamına gelir. Çocukların kendilerinden farklı olan insanlara karşı saygılı, sıcak ve özgüvenli hissetmelerine ve davranmalarına yardımcı olmayı içerir. Çocukları hem diğer çocuklardan nasıl farklı

olduklarını hem de nasıl benzer olduklarını öğrenmeye teşvik etmeyi içerir. Bu hedef, tüm insanlara şefkatli ve adil davranmayı öğrenmenin kalbidir.

- Hedef 3: Adalet

1. Öğretmenler, her çocuğun önyargıyı eleştirel bir şekilde belirleme kapasitesini geliştirecek ve her çocuğun önyargının neden olduğu incitici duyguya karşı empatisini besleyecektir.
2. Çocuklar adaletsizliği giderek daha fazla fark edecekler, adaletsizliği tarif edecek bir dile sahip olacaklar ve adaletsizliğin acı verdiğini anlayacaklardır.

Bu hedef, çocukların doğuştan gelen, gelişmekte olan empati ve adalet kapasitelerini ve ayrıca etraflarında olup bitenler hakkında eleştirel düşünmeye yönelik bilişsel becerilerini geliştirmekle ilgilidir. Bu, güvende hissetme duygusu ile herkese adil davranılabileceği ve davranılacağı duygusu oluşturmakla ilgilidir.

- Hedef 4: Eylem

1. Öğretmenler, her çocuğun önyargı karşısında kendisi ve başkaları için ayağa kalkma becerisini ve güvenini geliştirecektir.
2. Çocuklar, önyargı ve/veya ayrımcı eylemlere karşı başkalarıyla birlikte veya bireysel olarak hareket etme becerilerini ve güçlenme duygusunu göstereceklerdir.

Hedef 4, çocuklara, sosyal kimliğin herhangi bir yönüne dayanan incitici ve haksız önyargılı davranışlara nasıl karşı koyacaklarını öğrenmeleri için araçlar vermekle ilgilidir. Önyargılı davranış kendine veya bir başkasına yönelik olabilir. Başka bir çocuktan veya yetişkinden veya çocuk kitaplarından, televizyondan ve filmlerden gelebilir. Bu hedef, çocukların perspektif almalarını, başkalarıyla olumlu etkileşimler ve çatışma çözme eğitimindeki gelişimlerini güçlendirir (Derman-Sparks ve Edwards, 2019).

Wolpert (2002), ön yargısız yaklaşımların çocukların farklılıklara olumlu bir değer vermeyi ve bütün insanlara saygıyla davranmayı öğrettiğini belirtmiştir. Sadece çocukların

değil, ebeveyn ve personelin de olumlu bir benlik ve grup kişiliği oluşturmasını sağlar. Wolpert'a göre ön yargısız yaklaşımların erken çocuklukta uygulanması çocukların kim olduklarından gurur duymalarını; diğerlerine saygı duymalarını ve birçok farklı perspektifle eleştirel düşünme becerilerinin, iletişime geçme becerileri ile iş birlikçi ve yaratıcı bir şekilde problem çözme becerilerinin gelişmesini; ön yargı ve adaletsizliğin farkına varabilmelerini sağlar. Böylece ön yargı ve adaletsizliğe karşı bireysel olarak veya başkalarıyla iş birliği içinde hareket etme becerileri ve yetenekleri de gelişir (Wolpert, 2002).

Problem Durumu

Derman- Sparks ve Edwards (2010), farklılıkların ön yargı yaratmadığını; çocukların ön yargıyı insan çeşitliliğinden değil, gözlemedikleri ön yargılı davranışlardan öğrendiklerini belirtmiştir. Farklılıklara ilişkin ön yargı ve korku, insanların farklılıklara nasıl cevap verdiği ile ilgilidir. Ön Yargısız Eğitim ise bu ön yargıların öğretilmemesi ve aktarılamaması ile ilgilidir. Ön Yargısız Eğitim her çocuğun potansiyelini tam olarak gerçekleştirmesini sağlayan bir eğitimidir. Bu eğitim ile öğretmenler çocukların yaşamlarına yönelik algılarını sorgulamayı ve dönüştürmeyi; aynı zamanda kendi yaşamlarını derinden sorgulayarak öz yansıtma yapmalarını sağlamaktadır. Ön Yargısız Eğitim'in uygulandığı bir sınıfta bütün çocuklar ve aileleri, kimlikleriyle ve kültürel varlık biçimleriyle aidiyet ve onaylanma hisseder. Bütün çocuklar başarılı olup topluma katkı sağlamaları için gerekli olan eğitime sahiptir ve katılım sağlayabilir. Bu çeşitli ve kapsayıcı sınıflarda çocuklar aynı zamanda birbirlerine saygı duymayı, birlikte yaşamayı ve çalışmayı öğrenir (National Association for the Education of Young Children (NAEYC); 2019). Ön Yargısız Eğitim cinsiyet, dil, din, cinsel yönelim, fiziksel ve zihinsel yetersizlik ve ekonomik sınıflarla ilgili çocuklarda oluşabilecek ön yargılı ve ayrımcı davranışların önlenmesini hedeflemektedir (Swadener, Cahill, Miller-Marsh, & Arnold, 1993; Wolpert, 2002). Wolpert'a (2002) göre ön yargısız yaklaşımların erken çocuklukta uygulanması çocukların kim olduklarından gurur duymalarını; diğerlerine saygı duymalarını ve birçok farklı perspektifle eleştirel düşünme becerilerinin, iletişime geçme becerileri ile iş birlikçi ve yaratıcı bir şekilde problem çözme becerilerinin gelişmesini;

ön yargı ve adaletsizliğin farkına varılabilmelerini; ön yargı ve adaletsizliğe karşı bireysel ve başkalarıyla işbirliği içinde hareket etme becerilerini ve yeteneklerini geliştirir (Wolpert, 2002).

Ön Yargısız Eğitim Programı, bir baskı ortamına katkıda bulunan ön yargı biçimlerini, kalıp-yargıları ve yanlış bilgileri sorgulamak amacıyla kültürel olarak kapsayıcı ve proaktif olmaya çalışan entegre bir programdır (Derman-Sparks, 1989). Yapılan araştırmalar, Ön Yargısız Eğitim programlarının çocukların ve öğretmenlerin farkındalıklara olan tutum, görüş ve inanışlarını olumlu etkilediğini göstermektedir (Blackmon, 2018; Eren, 2015; Özkabak-Yıldız, 2018; Simangan, 2012; Turnsek, 2013; Üner, 2011; Wu, 1999). Bu eğitimlerle birlikte, çocukların farklılıklara olan farkındalıkları artmış; farklılıkları önemsemeleri, saygı duymaları; kendi öz kimliklerinin, kültürel ve kişisel özelliklerinin farkına varmaları ve olumlu tutum sergilemeleri sağlanmıştır (Eren, 2015; Simangan, 2012; Özkabak-Yıldız, 2018; Üner, 2011). Aynı zamanda, öğretmenler eğitimler aracılığı ile farklılıklara ilişkin kendi kişisel, kültürel ve mesleki özelliklerinden doğan tutum, inanış ve uygulamalarının farkına varmışlar ve uygulamalarını Ön Yargısız Eğitim ile daha kolay bütünleştirmişlerdir (Farago, 2016; Kintner-Duff, 2011; Park, 2010; Turnsek, 2013, Vittrup, 2016). Araştırmalarda göze çarpan bir diğer bulgu ise, öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitim konusunda yaşadığı en büyük problemin farklılıklara sahip çocuklarla ve onların aileleriyle nasıl iletişim kurmaları gerektiğini bilmemeleri ve farklılıkları ve çeşitlilikleri tartışmada çekingenlik göstermeleridir (Farago, 2016; Hoş, 2019; Kintner-Duff, 2011). Bu araştırma bulguları doğrultusunda, Ön Yargısız Eğitim programları sonrasında öğretmenlerin ve çocukların farklılıklara ilişkin ön yargısız bir tutum ve farkındalık gösterdikleri söylenebilir. Çocukların erken yaşlarda sosyal kimliklerinin oluşarak benzerliklerin ve farklılıkların farkına varması (Derman-Sparks ve Edwards, 2010) ve öğretmenlerin farklılıklara ve çeşitliliğe ilişkin olumlu tutum ve farkındalık geliştirmelerinin hem kendilerine hem de çocuklara olacak etkileri düşünüldüğünde, erken çocukluk eğitimcilerine yönelik Ön Yargısız Eğitim

Programı'nın öğretmen ve çocuklara yönelik hazırlanmasının önem arz ettiği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı erken çocukluk eğitimcilerine yönelik Ön Yargısız Eğitim programı hazırlayarak, bu programın öğretmenlerin tutum ve öz farkındalıkları ile çocukların tutumlarına olan etkilerini incelemektir. Ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında, okul öncesi eğitimde Ön Yargısız Eğitim ile ilgili doğrudan ilişkili sadece bir araştırmaya rastlanmıştır (Koşan vd., 2017). Ancak bu araştırma, farklı paydaşların Ön Yargısız Eğitime yönelik metaforik algıları ile ilgilidir. Bununla birlikte ülkemizde Ön Yargısız Eğitim ile örtüşen amaçlara sahip Farklılıklara Saygı Eğitimi'ne yönelik araştırmalara rastlanmıştır (Ekmişoğlu, 2007; Eren, 2015; Hoş, 2019; Özkabak- Yıldız, 2018; Üner, 2011). Bu araştırmalar ise, genel olarak öğretmenlerin tutumlarını veya eğitim sonucunda çocukların farklılıklara olan saygılarında değişim olup olmadığını incelemiştir. Ön Yargısız Eğitim'de öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitime yönelik tutum, görüş ve inanışlarının veya çocukların davranış değişikliğinin hedeflenmesinin yanı sıra, öğretmenlerin kendi kişisel ve kültürel birikimi ile mesleki birikiminin ırk, cinsiyet, kültür, sosyo-ekonomik durum, aile yapısı ve yeterliklere olan etkisini fark etmesi ve öz yansıtma yapması da hedeflenmektedir (Derman-Sparks ve Edwards, 2010). Ülkemizde, Öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitime ilişkin öğretmenlerin hem tutum hem de farkındalıklarını ölçen, aynı zamanda Ön Yargısız Eğitim Programı ile ilgili uygulamalar gerçekleştiren öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuklara programın etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada erken çocukluk eğitimcilerine yönelik hazırlanan Ön Yargısız Eğitim programının öğretmenlerin tutum ve öz farkındalıkları ile çocukların tutumlarına olan etkisi incelenmiştir. Araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

- Okul öncesi öğretmenlerinin Ön Yargısız Eğitime yönelik bilgilerini incelemek,
- Ön Yargısız Eğitim Programı'nın öğretmenlere olan etkilerini incelemek
- Ön Yargısız Eğitim Programı'nın çocuklara olan etkilerini incelemek.

Araştırma Problemi

Erken çocukluk eğitimcilerine yönelik hazırlanan Ön Yargısız Eğitim Programının öğretmen ve çocuklara olan etkileri nasıldır?

Alt Problemler

- Okul öncesi öğretmenlerinin Ön Yargısız Eğitime yönelik bilgileri nasıldır?
- Ön Yargısız Eğitim Programının öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitime yönelik tutum, Öz farkındalık ve görüşlerine etkileri var mıdır?
- Ön Yargısız Eğitim Programının çocuklara etkileri var mıdır?

Sayıtlar

Öğretmenlerin ve çocukların ölçekleri içtenlikle ve hassasiyetle doldurduğu ve bu cevapların güvenilir olduğu varsayılmıştır.

Öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına doğru ve samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.

Öğretmenler, programda yer alan etkinlikleri belirtildiği ve beklendiği şekilde uygulamıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmada elde edilen veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz ve bahar dönemi ile sınırlıdır.

Araştırmadan elde edilen veriler yalnızca 60-72 ay çocuklar ve onların öğretmenlerinden elde edilen bulgular ile sınırlıdır. Çalışma grupları, öğretmenlerin, çocukların ve ebeveynlerin gönüllülük esasına dayalı olarak oluşturulduğu için deney ve kontrol grubu için gönüllü 19 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin sayısının az olması nedeniyle ilgili veriler parametrik olmayan testler ile analizler yapılmıştır.

Araştırma, pandemi döneminde gerçekleştirildiği için sınıflarda gözlemler yapılamamıştır.

Ön Yargısız Eğitim Programı'nın öğretmenler ve çocuklara olan etkilerinin ve programın etkililiğinin değerlendirilmesi veri toplama araçlarında belirtilen ölçme araçları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Ön Yargısız Eğitim

Ön Yargısız Eğitim, çocukların ırk ve etnik kökenleri, cinsiyetleri, din, dil, cinsel yönelim, fiziksel ve zihinsel yetersizlikleri ve sosyo ekonomik sınıfları ile ilgilenen; çocukların gelişim ve etkileşimlerdeki mevcut ön yargı, kalıp yargı ve ayrımcı davranış ve tutumlara meydan okumayı amaçlayan bir eğitim- öğretim sürecidir (Derman-Sparks, 1989; Swadener, Cahill, Miller-Marsh, & Arnold, 1993).

Ön Yargısız Eğitim Programı

Bir baskı ortamına katkıda bulunan ön yargı biçimlerini, kalıp-yargıları ve yanlış bilgileri sorgulamak amacıyla kültürel olarak kapsayıcı ve proaktif olmaya çalışan entegre bir programdır (Derman-Sparks, 1989).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Ön Yargısız Eğitim Programı

Ön Yargısız Eğitim programları, çeşitliliği ve eşitliği program yapısının ve günlük yaşamın bütün yönlerinin merkezine koymaktadır. Yeni materyalleri ve aktiviteleri mevcut öğrenme ortamına dahil etmek yeterli değildir; geniş sistematik değişiklikler yapılması gerekmektedir. Öğrenme ortamı ve program, program politikaları, yapısı ve öğretim sürecine bu değişiklikler yansıtılmalıdır (Derman-Sparks, LeeKeenan ve Nimmo, 2015). Aynı zamanda Ön Yargısız Eğitim öğretmenlerin, var olan öğretim uygulamalarını ve planlanan deneyimlerini, çocukların kültürünü, ırkını, etnik farklılıklarını, öğretme stillerini, ailelerin önceliklerini ve sorunlarını kendi ön yargısız davranışlarının farkına vararak sorgulamasını içerir (Derman-Sparks ve Ramsey, 2000). York (2003) çocukların bireysel ve grup kimliğini şekillendiren farklılıkları ve benzerlikleri rahatça keşfetmelerini sağlayan stratejilerinin, ön yargının kendilerinde ve akranlarındaki acıtıcı etkisini tanımlama ve ona karşı savaşıma becerisi geliştirme stratejilerinin ve ırk, cinsiyet, yetenek, zihinsel ve fiziksel yetersizliklerine göre başkalarına anlayış ve merhamet göstermeye teşvik etme stratejilerinin Ön Yargısız Eğitim’de yer aldığını belirtmiştir.

Ön Yargısız Eğitim programlarının özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Adaletsizliği sürdüren sosyal yapıların değiştirilmesi için insanları hazırlar.
- Yapı değişirse insanların tutumlarının da değişeceğine inanır.
- Çocukların ırk, etnik köken, cinsiyet, dil, din, cinsel yönelim, fiziksel ve zihinsel yetersizlikler ve sınıflar hakkında sınıflarında, okullarında ve toplumlarında görülen eşitsizliklere karşı hareket etmeleri öğretilir.
- Çocuklar karar verme ve kendi seçimlerini uygulama için teşvik edilir ve birlikte iş birliği içinde çalışmalarını için fırsatlar sunulur.
- Çocuklara problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri öğretilir.

- Çocuklara toplumsal hareketlerde yer alacakları tecrübeler sağlanır (Richter, 2019).

Wu (1999)'ya göre kaliteli bir Ön Yargısız Eğitim programları aşağıda belirtilen özelliklere sahip olmalıdır:

1) Program açık kimlik ve tutumsal ön yargısız amaçlara sahiptir. Programın bütün etkinlikleri ve deneyimleri bireyin kendisinin ve başkalarının yanı sıra tüm insani kavramları yansıtmaktadır. Çocukların gelişimsel ve bireysel öğrenme hızlarına uygun olarak, insan çeşitliliğine yönelik kapsayıcı eğilim inşa eden stratejiler sağlanır ve çocuklar ön yargılı, adaletsiz ve kalıp yargısal fikir ve davranışlara direnmesi için güçlendirilir.

2) Program içeriği çocukların günden güne artan deneyimlerinin yansıtılmasıdır ve olaylar onların şimdiki ve gelecek yaşantılarıyla ilgilidir. Bu tür bir program içeriğinin sağlanması hem çocukların bilgi oluşturma modellerini hem de entelektüel bütünlüğün yardımcılık karşıtı standardını tanıtır. Çocuklar kavramları tecrübelerine dayanarak oluşturur. Öğrenmelerini geçmiş deneyimleriyle bağlantı kurarak anlamlandırır. Örneğin, eski Çin kostümlerini Çin geleneği olarak tanıtmak çocukların somut, günlük yaşantılarıyla ilgisiz olacaktır ve böylece yüzeysel bir bilginin edinilmesine ve yanlış bilgilerin öğrenilmesine neden olunur.

3) Program etkinlikleri çocukların çok yönlü gelişimlerini destekleme amacıyla düzenlenir. Ön yargısız program geliştiriciler bilişsel gelişimi programın ayrılmaz bir parçası olarak görmektedir. Bununla birlikte, program etkinlikleri çocukların sosyal, fiziksel ve duygusal gelişimlerini de destekler (Derman- Sparks, 1989).

4) Programlar, öğretmenlerin bireysel ve kültürel olarak uygun etkinliklerle gelişime uygun uygulamalar arasında denge kurmada karar vericiler olarak rol almasını sağlar. Program, çocukların nasıl öğrendiğine yönelik olan geçerli teorileri ve araştırmaları tanıtır. Diğer yandan, program çeşitlilik göstergesi olarak öğrenme şekilleri ve etkileşim desenleriyle ilgili bireysel ve kültürel farklılıkları kullanır. Bu konuda, öğretmenler çocukların gelişimin evrensel aşamaları doğrultusunda ilerleme kaydedip kaydetmediklerini

düşünmeye teşvik edilir. Aynı zamanda, öğretmenler etkili öğrenmeyi kolaylaştırmak için programı nasıl uygulayacaklarına karar verirler.

5) Program, etkinlikleri planlama ile bütünleştirilmiş ve uzun döneme yayılan ön yargısız amaçların kazandırılmasında aile katılımının önemini bilir. Ön Yargısız Eğitim yalnızca sınıfta bulunmaz. Ön Yargısız Eğitim'in amaçları programın belirli periyotlarında da kazandırılmaz. Ailenin etkisi çocukların ön yargısız temaları anlamasını etkiler. Öğretmenler kültürel ve bağlamsal kaynakları çocukların belli ihtiyaçlarına ve ilgilerine uyarlamak için ailelerden ister. Öğretmenlerin, kalıp yargılarla ve yanlış anlaşılmalara baş ederek, ailelerin algılarını paylaşma eğilimleri, bütünleştirilmiş ve uzun dönemli ön yargısız amaçların kazanımına katkı sağlar.

6) Program çocukların ön yargısız dil becerileri geliştirmesinin güçlendirilmesine önem verir. Çocuklar sosyal etkileşim yolu ile öğrenirler. Dil gelişimi anlamlandırma ve kavramsallaştırmayı kolaylaştıran sosyal etkileşim için gereklidir. Program faaliyetleri küçük çocukların artan bilişsel yeteneklerinden yararlanır ve yapıcı ifadeleri ve insan çeşitliliğini takdir eden olumlu terimleri öğretir. Öğretmenler çocukların kalıp yargısal, yıkıcı ve küçültücü terim ve ifadelere karşı çıkan dil becerilerini uygulamalarına ve bunları mevcut program ile bütünleştirmelerine yardımcı olacak uygulamalı deneyimler sunar.

7) Program sosyal yeniden yapılandırma anlayışlarını teşvik eder. Ön yargısız çok kültürlü eğitim özellikle bilginin nasıl oluşturulduğıyla ilgili dışlanmış ve sessizleştirilmiş birçok anlayışı teşvik eder. Yalnızca bu yolla çocuklar dünya hakkındaki popüler yorumlamalara meydan okumayı öğrenir. Bu eğitimsel yaklaşım, sosyal yeniden yapılandırmacıların öğrenmelerindeki güç sınırlarını, baskıları ve eşitsizlikleri kaldırma girişimlerini yansıtır.

Ön Yargısız Eğitim Programı'nda önemli olan faktörler

Yaşa uygunluk. Çocuklara yönelik Ön Yargısız Eğitim Programı hazırlanırken birtakım hususlar göz önüne alınmalıdır. Nolte(1982), hazırlanacak olan programın yaşa

uygun olmasının önemli olduğunu fakat yalnızca harfler, renkler ve şekilleri içermemesi gerektiğini vurgulamıştır. Çocukların hayatlarındaki en önemli unsurun insanlar olduğunu; bu yüzden diğer insanlarla nasıl iletişime geçeceğini ve çevresindeki insanları tanımasını gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin, çocuklara sınıf arkadaşlarının benzerliklerini ve farklılıklarını kabul etmelerinde rehberlik etmeleri önem taşımaktadır. Çocuklar, kültürel birikimler gözetilmeksizin hepimizin temel ihtiyaçları olduğunun farkında olmalıdır. Paylaşma, başkalarını takdir etme ve iş birliği gibi kavramlar iyi bir okul öncesi eğitim programının parçasıdır. Öğretmenler yalnızca kırmızı, beyaz ve mavi değil, siyah ve kahverenginin de çocuklar için uygun olduğunun farkında olmalıdır. Uygun değişimleri yapmak ve bütün çocuklar için en iyi öğrenme ortamını hazırlamak için devamlı araştırma içinde olmak bu nedenle önemlidir. Öğretmenler, çocukların birbirleriyle nasıl iletişime geçtiğini, sınıf tartışmalarından ne anladıklarını, sınıf ortamını nasıl gördüklerini gözlemleyerek ne öğretilmesi gerektiğine karar verebilir (Marulis, 2000). Sınıf ortamı, materyallerle, resimlerle ve posterlerle bütün çocukları temsil etmelidir (Derman-Sparks ve Edwards, 2010). Çocuklar sınıfta uygun bir şekilde temsil edilip edilmediklerine çevrelerindeki ipuçlarına bakarak karar verirler (Hohensee ve Derman-Sparks, 1992). İlk olarak her bir çocuğun eşsiz bir varlık olduğu tartışılmalıdır. Çocuğa kim olduğunu, özel olduğunu ve bir aileye ait olduğunu göstermek önemlidir (Cohn, 1986). Öğretmenler, çocukların kendisi ve ailesi, ırkı, kültürü ve topluluğu hakkında olumlu duygularını desteklemelidir (Wolpert, 2002). Daha sonra insan olarak nasıl aynı ve farklı olduğumuz, benzer ve farklı ihtiyaçlar, sevdiğimiz ve sevmediğimiz şeyler tartışılmalıdır. Bütün ortak ve farklı özellikler olumlu ve destekleyici bir atmosferde tartışılmalıdır (Cohn, 1986). Böylece çocuklar kendilerini diğerleriyle karşılaştırır, farklı ve benzer yönleri sorgular. Bu, onların kendi ailelerinin ve topluluklarının farklılıklarına değer vermelerini ve saygı duymalarını sağlar.

Wolpert (2002), çocukların kendilerini keşfetmeleri için kendi yaşamlarını tasvir eden çizimler yapmasını ve bu çizimler hakkında konuşmalar gerçekleştirmesini önermektedir.

Derman-Sparks ve Edwards (2010) ise farklı çocukları ve aileleri temsil etmek için oyunları, bülten panolarını, yapbozları, bebekleri ve benzerlerini kullanmayı önermektedir. Pişirme, sanat, müzik, dans ve hikayeleri kullanarak uygulamalı öğrenme tecrübe edilir. Kitaplar çocukların öğrenmelerinde çekici ve ilginç bir yöntem olması nedeniyle çocuklarla bağlantı kurmada önemli bir yoldur. Kitaplar çeşitlilik ve adil olmayı öğrenmede çocuklar için harika, güncel kaynaklardır (Derman-Sparks & Edwards, 2010). Çocukları ve aileleri yansıtan oyuncak bebekler de çocukların çeşitliliğin farklı yönlerini fark etmelerini sağlamak için hikâye anlatımında ya da problem çözümünde kullanılabilir (Derman-Sparks & Edwards, 2010). Basitçe kültürel olarak duyarlı malzemelerin programın genel akışına dahil edilmesi en mantıklı yol olarak belirtilmiştir (Cohn, 1986). Ön Yargısız Eğitim, çeşitliliği ve eşit olmayı öğrenmeyi bütün etkinliklerle bütünleştirilen sınıflarda bulunur (Hohensee & Derman-Sparks, 1992). Yanlış bilgilendiren, kalıp yargısal, göstermelik ve önemsiz resimlerin kullanılmasından kaçınılmalıdır.

Aile katılımı. Ön Yargısız Eğitim'de ailelerle iş birliği yaparak onların katılımlarına sağlamaya önem verilmelidir. Ebeveynler, kendi kültürlerini paylaşmaları için davet edilerek öz saygılarının artması sağlanabilir. Daha sonra ebeveynlerin kültürleri tartışılmalıdır (Cohn, 1986). Başarılı bir Ön Yargısız Eğitim Programı ve çok kültürlü eğitim stratejileri uygulamak için, ebeveyn katılımının önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir (Barta & Winn, 1996). Ebeveynler sınıf ortamını değiştirmek için harika araçlar olabilir. Derman-Sparks ve Ramsey (2000), ebeveynlerle sorunları aşmak için iş birliği yapmanın, kaynakları paylaşmanın ve stratejiler geliştirmenin uygulamaları geliştireceğini söylemektedir. Ebeveynler sınıflara kendilerinin ve çocuklarının tecrübelerini tartışmak için çağrılabilirler. Daha sonra ebeveynler çocukların kültürel, etnik, ırka dayalı ihtiyaçlarını veya özel gereksinimlerini karşılamak için neler yapabileceklerine yönelik belirli stratejiler önerebilir.

Birçok ebeveyn öğretmenler gibidir. Eğitime değer verirler ve çocuklarının en iyiyi yapmasını isterler; böylece kendi kültürlerinin yanı sıra ana akım kültürü de öğrenmeleri gerektiğini düşünürler. Aguado, Ballesteros ve Malik (2003), ebeveynlerin farklı kültürden

gelseler bile, hepsinin çocuklarının okulda en iyiyi yapmasını istediğini bulmuştur. Ek olarak, çocukların aile yapıları ve kültürel birikimleri hakkında daha az bilgiye sahip olan öğretmenlerin, ailede sağlanan eğitimi yetersiz buldukları bulunmuştur. Kültürel ve dilsel olarak çeşitlilik gösteren çocukların eğitimini geliştirmek için, öğretmenlerin çocukların ev kültürü ve okuldaki öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi anlaması gerekmektedir (Gunderson, 2007). McIntyre, Kyle ve Moore (2001,) öğretmenler çocukların evlerini ziyaret ettiğinde, çocukların kültürüne yönelik varsayımlarının yok olduğunu ve daha sonra çocukların okulda daha başarılı olduğunu bulmuşlardır.

Yansıtma. Garmon (2005), öğretim boyunca düzenli yansıtma yapmanın öğretmenler için önemli bir uygulama olduğunu ve çok kültürlülük bilgisi ve duyarlılığı geliştirmede de katkısı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler Ön Yargısız Eğitim Programı'ndaki rollerini ve çocuklardaki etkilerini genişleterek ve kendi profesyonel gelişimlerini ilerleterek içerik temasını keşfetme ve cevaplama teşvik edilebilir. Öğretmenler günlük tutarak aynı zamanda genel olarak öğretim uygulamalarına, uyguladıkları belirli ön yargısız stratejilerine, bu stratejilerin nasıl çalıştığına ve bunların kullanımını nasıl geliştireceğine yönelik yansıtma yapabilmektedirler.

Rol yapma. Çocuklar kendilerine okunan hikayeler sonrası veya sınıfta oluşan olaylar sonucunda birtakım roller oynarlar ve bu rollere bürünürler. Kolh (2002), rol yapmanın çocuğun kendi ırkçılığıyla yüzleşmesini sağladığını belirtmiştir. Ön Yargısız Eğitim Programı öğretmenlerin ve çocukların, ön yargı ve kalıp yargılarını örtbas etmek yerine onlarla yüzleşip üstesinden gelmelerini ve yeni davranışlar edinmelerini sağlar (Derman-Sparks ve Ramsey, 2000). Rol yapma, katılımcıların çeşitli rolleri tecrübe etmelerine fırsat sağladığı için kültürel yeterliliği geliştirmede yararlıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin eğitimci olarak kendi kimlik, tutum ve uygun eğilimlerinin şekillenmesinde önemli bir araçtır.

Ön Yargısız Eğitim Unsurları

Kissinger (2017), Ön Yargısız Eğitim'in sosyal kimlik kategorilerini içerdiğini, bu kategorilerin ise cinsiyet, ırk, kültür, sosyo-ekonomik durum, cinsel yönelim, aile yapısı ve yeterlilik (özel gereksinimli olma- olmama/ fiziksel özellikler) oluştuğunu belirtmiştir. Çocukların olumlu kişilik gelişimlerini tam olarak desteklemenin ise ancak kendi sosyal kimliklerini sorgulayarak gerçekleşeceğini belirtmiştir.

İrk. Derman-Sparks ve Edwards (2010)'a göre ırk, insanları hileli bir şekilde üstün ve aşağı olarak sıralanmış gruplara ayırmanın bir yolu olarak kullanılan sosyal olarak tanımlanmış yapıdır. Çocuklar ırkla alakalı fiziksel özellikleri erken yaşlarda fark eder; bu özelliklere merak ve özgün duygular beslerler. Çocuklar ırkçılık hakkında suçlu hissetmek yerine, ona karşı çalışmayı seçmelidir (Wolpert, 2002). Copenhaver- Jonhson (2006)'a göre, öğretmenler kalıp yargıları kırmak ve çocukların ön yargılı inanışlarını durdurmak için çocuklarla ırk hakkında açık tartışmalar yapmaktan çekinmemelidirler. Kissenger (2017) de çocukların kendi ırklarını bilmeleri ve tanımlamaları gerektiğini; herhangi bir şiddet, dışlanma ve ön yargı korkusu hissetmeden kendi ırkları ile gurur duymalarının ve özgür olmalarının desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Derman-Sparks ve Edwards (2010), ırka dayalı kimlikler ve bu konuda sorunlar yokmuş gibi davranmanın çocukların kendilerini yanlış bilgi, karışıklık ve hasar içinde bulmalarına neden olacağını belirtmiştir. Aynı zamanda, öğretmenlerin çocukları görünüşe yönelik farklılıklar ve benzerlikler hakkında ten rengi, saç ve gözler gibi fiziksel unsurları keşfetmeye teşvik etmelerini önermişlerdir. Böylece çocuklar şu amaçlara ulaşabilir: Çocuklar ırka dayalı kimliklerine bağlı fiziksel özellikleri konusunda doğru bilgi edinir ve rahat hisseder; ırka dayalı kimlikleri hakkında olumlu hisseder, kendi ırklarının üstün veya aşağılık olduğunu düşünmez; diğer insanların bireysel fiziksel özellikleri hakkında doğru bilgi edinir ve saygı duyar; insanların ortak fiziksel özelliklerini takdir eder; ırk hakkında yanlış ve kalıp yargısal düşünceleri tanımlama ve meydan okuma için uygun becerileri edinir; ırka dayalı farklılıklara ön yargısız tepkiler geliştirir; ön yargılı davranışlara son verme ve daha adil bir sınıf ortamı oluşturma için beceriler gösterir.

Wolpert (2002), ırka dayalı ön yargıların giderilmesi için öğretmenlerin sınıflarında bulunan medya ve kitapların içeriğini kontrol etmesi gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda, çeşitliliğin olumlu özelliklere sahip olduğunu gösteren hikayeler okunmanın da önemli olduğunu söylemektedir. Çocukların kahramanların ailelerinde ve toplumlarında yer aldığının farkına varmalarının önemli olduğunu, bu nedenle hikayelerde kullanılan kahramanların, günlük kahramansal eylemleri (yardım etmek vb.) yapan bütün ırklardan insanlarla tekrar tanımlanmasının iyi bir değişim yaratacağını savunmaktadır. Toplumdaki dil çeşitliliğine yönelik farkındalık ve saygı geliştirmek de önemlidir. Farklı dil konuşan bir çocuk var ise, onun dilinde bir şarkı söylenebilir. Eşleştirme kartları hazırlanabilir. Etkinliklerde farklı ırktaki bireylerin baskın kültürle olan benzer ve farklı yönlerini gösterecek olayların ve fotoğrafların paylaşılması gerekir. Çocuklar, böylece farklılıkların ve benzerliklerin farkına vararak tartışmalar ve gruplamalar yapabilir (Wolpert, 2002).

Kültür. Kültür, bize büyüklerimiz tarafından devredilen, paylaşılan değerler, gelenekler ve etkinliklerden oluşmaktadır. İnsanların ne yedikleri, nasıl giydikleri, neleri kutladığı, nasıl tatile çıktığı, boş vakitlerini nasıl yaşadığı vb. bütün özellikler kültür ile ilgilidir (Kissinger, 2017). Bütün çocukların, herkesin ve ailelerinin kültürel oluşumlar olduğunu anlamaları ve gelenekleri, dilleri, uygulamaları ve tarihleri ile gurur duymaları sağlanmalıdır. Çocukların var olmanın birden çok yolu olduğunu fakat bu farklılıkların ilginç ve önemli olduğunu anlaması gereklidir (Kissinger, 2017).

Aile yapısı. Ailede kimlerin olduğu, toplumda en çok ne tip aile yapılarının önemsendiği ve model alındığı ile ilgili sosyal kimlik kategorisidir (Kissinger, 2017). Turner-Vorbeck (2005) öğretmenlerin aile yapısını programa dahil etmeleri ve ailelerle ilgili ön yargılarını ve hükümlerini keşfetmesi için çeşitlilik hakkındaki görüşlerini genişletmeleri gerektiğini savunmaktadır. Çeşitlilik içeren aile yapılarını barındıran program ve okul kültürleri, her öğrencinin bir aileyi neyin oluşturduğuna ilişkin içinde gizlenmiş güçlü kalıpyargılarına ve ön yargılarına benzersiz kişisel erişim sağlar. Sınırlı sayıda erişim ise öğrencileri kendilerinin ve diğerlerinin aileleri hakkında asılsız fikirlere sahip olmaya iter.

Ailelerin çeşitliliğini desteklemek için başta sınıfın ailesi olmak üzere birçok aile fotoğrafı toplanması gerektiği belirtilmektedir (Wolpert, 2002). Aileler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar da böylece tartışılabilir.

Cinsiyet. Cinsiyet, çocuklar tarafından farkına varılan ilk özelliklerden biridir. Bu nedenle, öğretmenler bütün çocuklara cinsiyete yönelik kalıp-yargılarla şekillenen beklentileri değiştirmelerinde destekçi olmalıdır (Derman-Sparks ve Edwards, 2010). Derman-Sparks ve Edwards (2010) çocukların cinsiyet ve cinsiyet kimliğini anlamlandırmalarını desteklemek için çocuklarla cinsiyetin vücutlarında nelere bağlı olduğu ve kıyafetlerle belirlenemeyeceğini konuşma gibi stratejiler önermiştir. Anatomi ve kimliğin farklı olduğunu keşfetme okul öncesi öğretmenlerin çocukları destekleyebileceği sağlıklı bir cinsel kimliğini oluşturmanın bir parçasıdır (Derman-Sparks ve Edwards, 2010; Kissinger, 2017). Wolpert (2002), cinsiyete yönelik algıların saptanması ve kalıp-yargıların kırılmasının sağlanması için birtakım önerilerde bulunmuştur. Görsel olmadan, erkek veya kadın ismi olabilecek isimde karakterleri içeren bir hikâyenin anlatılması ve karakterleri çizmeleri veya tanımlamaları istenerek cinsiyete yönelik algıları saptanabilir. Daha sonra, neden öyle düşündükleri sorularak karşılaştırma ve tartışmalar yapılır. Kalıp-yargısal olmayan görseller kullanılarak benzer işleri yapan eşleştirme oyunu da kullanılabilir. Tırmanan, marangozluk yapan kızlar; bebeklerle oynayan, ev işi yapan erkekler vb. Kadınların birçok rolü olduğunu vurgulayan hikayeler okunabilir. Kalıp yargı ve gerçek oyunu oynanır. “Yalnızca erkekler futbol oynar”- Kalıp yargı mı gerçek mi?

Sosyal sınıf/Sosyo ekonomik durum. İnsanların sahip oldukları, nerede yaşadıklarına ve yaptıkları işe göre değerinin belirlendiği sosyal kimlik kategorisidir (Kissinger, 2017). Derman-Sparks ve Edwards (2010), sınıfın ve sınıfçılığın eşitsizliğin en çok görmezden gelinen ve yanlış anlaşılan dinamiği olduğunu düşünmektedir. İrk ve cinsiyet gibi, çocuklar kültürel materyallerin önemi, ailevi istihdam ve üstünlük ya da azınlık gibi sosyal sınıflarla ilgili sosyal mesajları toplar. Çocuklar okul öncesi dönemde insanlara giydiklerine, yaşadıkları yere, sürdürdükleri araçlara, ne kadar oyuncağı olduğuna vb. bazı

özelliklere göre değer biçildiğinin farkına varmaktadır (Kissinger, 2017). Öğretmenler, sınıfsal olmayan etkileşimleri destekleyerek çocukların ekonomik sınıfları ve adil olmayı öğrenmesini desteklemelidir. Bu da güne başlama zamanında materyallere bağlı etkinliklerdense tecrübeleri paylaşarak, bütün çocukların iş birliğini ve katkısını sağlayan paylaşımcı ve planlı projelere teşvik eden sınıf gereçlerini kullanarak sağlanabilmektedir.

Yeterlilik/Fiziksel Özellikler. Değişebilen tek sosyal kimlik kategorisidir (Kissinger, 2017). Sahip olunan özel gereksinimlik, yetersizlik sonucu bir bireye yönelik herhangi bir küçümseyici tutum, eylem ya da geleneksel davranışa karşı ayrımcılık (handicappism) denmektedir (Derman-Sparks 2010). Çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren dış görüşüne bağlı farklılıkların farkına varırlar. Doğal olarak yetersizliklerden doğan farklılıkları merak ederler ve sorgularlar (Ekmişoğlu, 2007). Bu nedenle, çocuklara her bireyin potansiyel bir özel gereksinimli birey olma adayı olduğu belirtilmeli; çocukların özel gereksinimli bireylerle empati kurmaları sağlanmalıdır. Çocukların her insanın bazı konularda yeterli, bazı konularda ise yetersiz olduğunu fark etmeleri teşvik edilmelidir. Kendileri için ve diğer insanlar için neler yapabilecekleri konusunda yeterli ve donanımlı hissetmeleri sağlanmalıdır (Kissinger, 2017).

Okul Öncesi Dönemde Ön Yargısız Eğitim

Piaget (1924)'ye göre, işlem öncesi dönemdeki çocuklar egosantriktir; bu nedenle kendi görüşlerinden saparak diğerlerinin bakış açısını anlama yetisine sahip değildir (akt. Kohler, 2008). Aboud (2003) da yapmış olduğu araştırmada ırka dayalı düşünmenin bilişsel önkoşulları ile ilgili deneysel çalışmalar gerçekleştirmiş ve etnik kendini tanımanın 3 bileşenden oluştuğunu bulmuştur: etnik grubu tanımlayan bir etiket veya sıfat; birinin farklı bir etnik gruptan olduğunun farkına varma ve etnik kökenin her zaman ve her bağlamda daimî kalması. Bu becerilerin 7 yaşın altındaki çocuklarda olmadığını; bunun nedenin ön yargılı olmalarından değil tutum ve tanımlamalarını genelleştirecek bilişsel kapasiteye sahip olmamalarından kaynaklandığını vurgulamıştır. Ancak, ön yargının 5 yaşına kadar arttığını, daha sonra azalmaya başladığını, çünkü 5 yaşından önce çocukların kategorize etmek için

birden çok özelliğe odaklanamadıklarını belirtmiştir. Bu duruma ise egosantrik olmaları ve diğerlerinin bakış açılarını anlayamamalarının neden olduğunu belirtmiştir. Oysa, daha sonra yapılan araştırmalar çocukların çok erken yaşlarda farklılıkların ve çeşitliliklerin farkına vardıklarını ve farklılıklar ve çeşitlilikler hakkında çeşitli yargılara sahip olduklarını göstermektedir (Aboud, 2008; Bigler & Wright, 2014; Hirschfeld, 2008; Patterson & Bigler, 2006).

Ramsey (1992)'e göre, ırk ve sosyal bağlama yönelik tutumlar anaokulu yıllarında başlamaktadır. Derman-Sparks ve Edwards (2010)'da çocukların doğumdan üç yaşına kadar, cinsiyet ve ırksal farklılıkları fark etmeye başladıklarını ve bu dönemin çok önemli olduğunu belirtmiştir. Çocukların farklılıklara yönelik algılarının oluşma evreleri şu şekilde sıralanabilir:

- 6 ay civarı: bebekler farklı ten renklerinin farkına varır.
- 1-2 yaş civarı: ırksal ve cinsiyete bağlı farklılıkları fark eder ve yorum yaparlar. İki yaşındaki çocuklar cinsiyeti ifade edecek doğru etiketleri kullanabilir. Renk bilgilerini deri rengini söylemek için kullanabilir (Ramsey, 2018).
- 3 yaş civarı: ırksal kimlik, dil, cinsiyet ve fiziksel yetersizlikleri de içeren kendi özellikleri hakkında sorular sorabilirler (Derman-Sparks ve Edwards, 2010).
- 4 yaş civarı: Sınıflarındaki ekonomik sınıfların ve aile yapılarının farkına varır (Tatum, 2003).
- 5 yaş civarı: Kendilerine benzeyen ve kendisinden farklı olanlara göre benlik kavramı ve saygısı algılarının toplamı olarak sosyal kimlik oluştururlar (Derman-Sparks ve Edwards, 2010)

Görüldüğü üzere, çocukların farklılıklara olan algıları çok erken dönemlerde oluşmaktadır. Bu nedenle erken çocukluk döneminde Ön Yargısız Eğitim oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitimden başlayarak fırsat eşitliğinin sağlanması ve çocukların akademik ve

sosyal gelişimlerinin desteklenmesi ancak çocukların farklılıklarına duyarlı olarak ve sınıfta demokratik bir ortam oluşturularak gerçekleştirilebilmektedir (Ünlü ve Örtten, 2013). Ekmişoğlu (2007)'na göre, bu dönemde çocukların önyargılarını ortadan kaldırmak, oluşabilecek önyargıları engelleyebilmek ve farklılıklara saygıyı oluşturabilmek için kazandırılacak tutum ve beceriler şu şekildedir:

Olumlu Benlik / Öz Saygı Kavramı Kazandırma:

- Olumlu benlik geliştirmesini sağlamak.
- Duygularını ve hislerini etkileyebilmek.
- Diğerlerine yardım etme duygusunu oluşturmak.
- Başarmanın gururunu yaşamasını sağlamak.
- Aile bağlarını anlamasını sağlamak.
- İşbirliği içinde çalışmanın önemini anlamasını sağlamak.
- Bir grubun üyesi gibi hissetmesini sağlamak.
- Değişikliklere uyum gösterebilmesini sağlamak.
- Empati kurabilmesini sağlamak.

İki Taraflı Bakma/ Empati Gelişimi:

- Tüm kültürlere, ırklara ve inançlara çift yönlü bakabilmesini sağlamak.
- Herkesin öz değerlerinin olduğunu anlamasını sağlamak.
- Kişinin cinsiyetine ve buna bağlı olarak gelişen yeteneklerine her zaman saygılı olması gerektiğini anlamasını sağlamak.

Aktif Gözlem Yaparak ve Dinleyerek Benzerlik ve Farklılıkları Anlama:

- Benzerlik ve farklılıkları tanımlayabilmesini sağlamak.
- Başkalarını dinleme alışkanlığı kazanmasını sağlamak.

- Adaleti ve adaletsiz davranışları ayırt edebilmesini sağlamak.
- Problem çözme becerisini geliştirmesini sağlamak.
- Olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamak.
- Farklılıklarla ilgili düşünmesini ve olumlu sonuçlar çıkarmasını sağlamak.
- Hoşuna giden ve gitmeyen durumlar arasında seçimler yapabilmesini sağlamak.
- Farklılıkları olan insanları takma isimle çağırmaktan ve kızdırmaktan kaçınmak gerektiğini anlamasını sağlamak.
- Kalıp-yargısal düşüncelerin her zaman doğruyu göstermediğini anlamasını sağlamak (Ekmişoğlu, 2007).

Hall (1998), okul öncesi dönemden itibaren ön yargıları yıkmaya yönelik alınan eğitimler sonunda çocukların özerk ve ayrı bir birey olduklarını, herkesin birbirinden farklı bireysel psikolojik karakterleri olduğunu, cinsel, ırksal ve fiziksel yeterliliğe ait durumların çeşitlilik gösterebilir olduğunu, bir aileye ait olduğunu (kültürel kimliğin temelleri, dil ve tutumlar), ailesiyle beraber daha büyük bir gruba ait olduğunu (etnik ve kültürel sınıf) ve tüm ailesiyle beraber sosyal bir ağ olarak toplumda yer aldığını, toplumun şehirde, şehrin de ülkede var olduğunu anlayacaklarını belirtmektedir. Derman-Sparks ve Edwards (2010), çocukların öğretmenleri ve diğer yetişkinlerle olan etkileşimlerinin Ön Yargısız Eğitim'in kalbi olduğuna inanmaktadır. Çocuklar yetişkinlerin davranışlarının farkındadır, insanların duygularını incelikle gösterme şekillerinin farkına varır ve yetişkinlerin hangi davranışları kabul edip hangilerini etmediklerini anlar. Öğretmenlerin savunucu rollerini anlamaları önemlidir (Derman- Sparks ve Edwards, 2010). Öğretmenlerin bütün çocuklar için en iyi uygulamaları geliştirmesi için, ırkçılığı, sınıfçılığı ve diğer bütün eşitsizliğe dayalı davranışları bırakması gerekir (Gayle-Evans ve Michael, 2006). Han ve Thomas (2010) da okul öncesi öğretmenlerinin farklılıkları çocuklara saygıyı ve savunuculuğu öğretme olarak görürlerse, her çocuğun ihtiyacına uygun destek ve bakımı sağlayabileceklerini

savunmaktadır. Çocuklar, öğretmenleri ırk ve çeşitlilik konularında sessiz kalırlarsa yalnızca önemli bir dersi kaybetmezler aynı zamanda kazara bu konuların tartışılmaya değer olmadığını ve ırksal sorunlar, yargılar ve eşitsizliklerin normal ve kabul edilebilir olduğunu düşünebilmektedir. Aynı zamanda bu tip bir sessizlik marjinal grupların sesini önemsizleştirebilir ve azınlık gruptaki öğrencilerin değersiz hissetmesine neden olabilmektedir (Vittrup, 2016). Fakat yapılan araştırmalarda öğretmenlerin ve destek personelin, programlarını çeşitliliğe sahip çocuklara uygun hale getirmede zorlandıkları bulunmuştur (Farago, 2016; Jones ve Derman-Sparks, 1992; Kintner- Duff, 2011; Samuels, 1994; Vittrup, 2016).). Okul öncesi sınıflarının sürekli değişen oluşumları, eğitimcileri çocukların çeşitli ihtiyaçlarına yönelik daha duyarlı olmaya itmektedir. Bu nedenle, çocukların ihtiyaçlarını karşılamada kültürel olarak duyarlı ve kapsayıcı bir program uygulamanın zorunlu olduğu vurgulanmaktadır (Gay, 2001). Aynı zamanda, eğitimciler ailelerin çocuk yetiştirme uygulamaları ve gelişimsel beklentileri hakkındaki görüşleri hakkında bilgi edinmelidir. Çocukların ve ailelerin iletişim stillerindeki, değerlerindeki, kültürlerindeki, karar verme ve beklentilerindeki farklılıklara karşı duyarlı olunmalıdır (Lynch ve Hanson, 1992). Fennimore (1994)'a göre Ön Yargısız Eğitimi benimseyen bir öğretmen şu özellikleri taşımalıdır:

- Öğretmenler sınıflarındaki çeşitliliği çocukların gerçekliğine açık olmayan bir yaklaşımla kabul eder.
- Öğretmenler çeşitliliğe, çocukların çok kültürlü bir dünyada yaşama başarılı bir şekilde hazırlanması adına değer vermeli.
- Öğretmenler, olumsuzlukları pekiştirdiği düşünülen öğrenme güçlüğü, işsiz ebeveyn veya aile ihmal durumları gibi çeşitliliklerin kendisini etkilemesine izin vermeden çocukların ne yapabileceklerini açıkça tanımlamalı.
- Öğretmenler, çeşitliliğe karşı olumlu ve üretken yaklaşımları ile okul lideri gibi hareket ederek, gönüllü olarak çocuklar için harika birer model olmalı.

- Öğretmenler çocukların kabulü ve olumlu değerlemesini etkileyebilecek olan sınıf etkileşimlerinin, profesyonel akran etkileşimlerinin ve sosyal etkileşimlerin oluşumu vasıtasıyla çocukların savunucusu olmalı.

Ön Yargısız Eğitim’de Okul Öncesi Eğitim Ortamları

Nolte(1982), sınıflar ve sınıflardaki merkezlerin her şeyden önce çocukların ve ebeveynlerin öz değerlerini ve insan onurunu öğrendikleri evler olması gerektiğini vurgulamıştır. Sınıf ortamı çocukların sosyal konumları anlamlandırmasını; aynı zamanda kendisi ve başkaları hakkındaki düşüncelerini de etkilemektedir (Aina ve Cameron, 2011). Richter (2019)’a göre Ön Yargısız Eğitimi benimseyen bir sınıfın özellikleri aşağıdaki şekildedir:

1. Sınıftaki bütün çocukların fotoğrafları açıkça sergilenmektedir.
2. Bireysel olarak çocukların ne ile ilgilendiklerini ve vakitlerini nasıl harcadıklarını öğretmenler görebilmekte ve tanımlayabilmektedir.
3. Çocuklar, inşa ettikleri, oluşturdukları ve ürettikleri ürünleri görebilmektedir.
4. Çocukların önem verdikleri, bağlılık kurdukları figürlerin fotoğrafları sınıflarda bulunmaktadır.
5. Tüm çocukların ana dillerine yönelik kaynaklar bulunmaktadır.
6. Bütün deri renklerinden farklı görünüşte oyuncak bebekler bulunmaktadır; oyuncak bebekler, yalnızca tek renk olmamalı ve bir tip baskın olmamalıdır.
7. Karakterlerin kız ve erkek çocuğu, kadın ve erkek, çeşitli kültürel gruplardan ve etnik kökenden insanlar, özel gereksinimli çocuk ve yetişkinlerden oluştuğu kitaplar, fotoğraflar, oyuncaklar, oyunlar ve CD’ler bulunmaktadır. Karakterler, kalıp-yargılara ve diğer niteliklere uymayan aktiviteler gerçekleştirerek de düzenli olarak tanımlanmaktadır.

8. Kostüm, oyuncak bebek ve dramatik oyun merkezlerinde, çeşitli mesleki grup ve aile kültürlerinden kıyafetler ve nesnelere bulunmaktadır.
9. Bir tesise yapılacak olan tur tesisinin bulunduğu yer ve yakın çevresi hakkında çocuklara ipuçları vermelidir. Tasarım öğeleri çocukların yaşam deneyimlerini yansıtmaktadır.
10. Koridorlar bilgi bulmak isteyenler ve toplantılar için bir yer olarak kullanılmakta ve davetkar bir şekilde tasarlanmıştır.
11. Çok dilliliğe yönelik işaretler kullanılmakta ve öğretmenlerin farklı dillerde konuşan ebeveynlere bilgi verme ve onlarla konuşmaya ilgili olduğunun göstergesi olarak kullanılmaktadır (Richter, 2019).

Ön Yargısız Eğitim için Kritik Uygulamalar

Bu eleştirel uygulamalar akademik ve sosyal-duygusal hedeflerin birlikte gerçekleştirildiği bir alan yaratmak için pratik stratejiler sunmaktadır. Aynı zamanda Kültüre Duyarlı Pedagojiyi uygulamaya yönelik önemli tavsiyeler içermektedir. Program, her sınıf düzeyinde Ön Yargısız Eğitim için ilk yol haritası olarak tanımlanmış ve Kimlik, Çeşitlilik, Adalet ve Eylem olarak dört alanda düzenlenmiştir. Bu dört alana ilişkin kazanımlar aşağıdaki şekildedir:

Kimlik

1. Öğrenciler, toplumdaki çeşitli gruplara üyeliklerine bağlı olarak olumlu toplumsal kişilik geliştirecektir.
2. Öğrenciler, çeşitli kişilik gruplarındaki üyeliklerini kabul eden ve tam olarak tanımlayan dili ve tarihsel ve kültürel bilgiyi geliştirecektir.
3. Öğrenciler, insanların çeşitli kişiliklerinin etkileşimde olduğunu ve eşsiz ve karmaşık bireyler yarattığının farkına varacaktır.

4. Öğrenciler, bir başkasının değerini ve onurunu yok saymadan gurur, güven ve sağlıklı benliklerini dile getirecektir.

5. Öğrenciler, baskın kültürün, kendi ana kültürlerinin ve diğer kültürlerin özelliklerinin farkına varacak ve kendi kişiliklerini farklı alanlarda nasıl tartışacaklarını anlayacaktır.

Çeşitlilik

1. Öğrenciler, kendileriyle benzer olan ve kendilerinden farklı olan insanlarla rahatlığı ve bütün insanlarla saygılı bir şekilde çalışacaktır.

2. Öğrenciler, insanların birbirleriyle ve diğer kişilik gruplarıyla nasıl benzer ve farklı olduklarını tam olarak ve saygılı bir şekilde tanımlamak için dil ve bilgi edinecektir.

3. Öğrenciler, diğerlerinin tarihleri ve yaşadıkları tecrübeler hakkında meraklarını dile getirir ve açık fikirli bir şekilde fikirlerini ve inançlarını paylaşacaktır.

4. Öğrenciler, empati, saygı, anlayış ve bağ oluşturarak çeşitliliğe tepki verecektir.

5. Öğrenciler, çeşitliliği yüzeysel veya aşırı basitleştirilmiş biçimlerden ziyade sosyal, kültürel, politik ve tarihsel bağlamlarda inceleyeceklerdir.

Adalet

1. Öğrenciler, kalıp yargıların farkına varacak ve insanları bir grubun temsilcilerindense birey olarak ilişkilendireceklerdir.

2. Öğrenciler, bireysel seviyede haksızlığın (örneğin ön yargılı konuşma) ve kurumsal veya sistematik seviyede adaletsizliğin (örneğin ayrımcılık) farkına varacaktır.

3. Öğrenciler, geçmişte ve bugün dünyada yapılan ön yargı ve adaletsizliğin zararlı etkilerini analiz edecektir.

4. Öğrenciler, güç ve imtiyazın kişilerarası, gruplar arası ve kurumsal düzeylerdeki ilişkileri etkilediğini fark edecek ve bu dinamiklerin kendilerini nasıl etkilendiklerini dikkate alacaklardır.

5. Öğrenciler, dünyadaki sosyal adalet eylemi ve tarihi ile ilgili temel figürleri ve grupları, yeni ufuklar açan olayları ve çeşitli strateji ve felsefeleri tanımlayacaktır.

Eylem

1. Öğrenciler, insanlar kişilikleri nedeniyle dışlandıklarında veya kötü muamele gördüklerinde empati gösterecek ve kendileri ön yargıya maruz kaldıklarında endişe duyacaklardır.

2. Öğrenciler, dışlanma, ön yargı ve adaletsizlik karşısında kendi sorumluluklarını anlayacaklardır.

3. Öğrenciler, kendileri ya da bir başkası ön yargılardan zarar gördüğünde ya da haksızlığa maruz kaldığında cesaret ve saygı ile konuşacaklardır.

4. Öğrenciler, günlük yaşamlarında ön yargı ve adaletsizliğe karşı ne zaman ve nasıl tavır alacakları konusunda ilkel kararlar alacak ve bunu olumsuz akran veya grup baskısına rağmen yapacaklardır.

5. Öğrenciler, dünyada ön yargı ve adaletsizliğe karşı kolektif eylem planlayacak, uygulayacak ve hangi stratejilerin en etkili olduğunu değerlendireceklerdir.

Program aynı zamanda öğretmenlerin ön yargısız değerleri;

- gruplar arası farkındalık, anlayış ve beceriler geliştirerek ve bunlardan yararlanarak,

- çeşitliliği, eşitliği ve adaleti yansıtan sınıf ortamları yaratarak,

- aileleri ve toplulukları anlamlı ve kültürel olarak yetkin şekillerde sürece dahil ederek,

- ön yargı ve adaletsizliğe seslerini yükseltmeleri için öğrencileri teşvik ederek,

- öğrencilerin kimliklerini destekleyerek ve tamamen kendileri olmalarını güvenli hale getirerek,

- çeşitli öğrenme stillerini destekleyen ve ön yargısız temaların derinlemesine keşfine izin veren öğretim stratejileri kullanarak hayata geçireceğini belirtmektedir (Teaching Tolerance, 2018).

Ön Yargısız Yapı Blokları

Bir ilkokul programı olarak hazırlanan bu program, Ön Yargısız Eğitim ile ilgili 5 öğretim ünitesine ayrılmıştır. Her ünite K-2 ve 3-5 sınıf düzeylerine göre gruplanmıştır. Program, güvenli, kapsayıcı ve saygılı bir sınıf ve okul ortamı oluşturmak için ön yargısız kavramları öğretmek isteyen öğretmenlere rehber olmak amacıyla tasarlanmıştır. Aynı zamanda, program öğretmenlere, öğrencilerin kendi kimliklerini yansıtmaya, farklılıkları anlayıp değer vermelerine, ön yargı ve ayrımcılıktan doğan toplumsal konuları keşfetmelerine, tarihsel olarak insanların ön yargı ve adaletsizlikle nasıl başa çıktığını anlamalarına ve okullarında, topluluklarında ve toplumlarında adalet ve eşitliği sağlamada nasıl liderlik rolü üstlenmeye teşvik eden dersler sunmaktadır (Epstein vd, 2016).

Gelişime Uygun Uygulamalar

NAEYC (2020) Gelişime Uygun Uygulamaları "her çocuğun optimal gelişimini destekleyen yöntemler ile güçlü yönler ve oyuna dayalı, eğlenceli ve katılımlı öğrenme" olarak tanımlamaktadır. Eğitimciler, Gelişime Uygun Uygulamaları, eşsiz bireylerin ve ailelerinin ve toplumun birer üyeleri olarak bütün çocukların erken öğrenme programlarına getirdiği çeşitli özelliklerin farkına vararak uygularlar. Eğitimciler, her bir çocuğun güçlü yönlerine ve fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal yönden zarar görmemesine dikkat ederek, çocukların tüm gelişim alanlarında tam potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmak adına öğrenim ortamlarını düzenler ve uygularlar. Gelişime Uygun Uygulamalar, her çocuğu toplumun değerli bir üyesi olarak algılar ve destekler. Sonuç olarak, uygulamaların kültürel, dilsel ve yetenek açısından her bir çocuğa uygun olması gerekir (NAEYC, 2020).

Gelişime Uygun Uygulamaların etkin şekilde gerçekleşmesi için öğretmenlerin öncelikle çocukların bireysel ve grup olarak buldukları seviyeyi dikkate alması gerekmektedir. Aynı zamanda her çocuğun gelişim ve öğrenmesini destekleyen, zorlayıcı ama ulaşılabilir hedeflere ulaşmalarını sağlayacak çeşitli ve amaçlı stratejiler kullanmalıdırlar (Copple ve Bredekamp, 2006). Bununla birlikte, öğretmenlerin birbirleriyle bağlantılı beş rolü bulunmaktadır (NAEYC, 2020).

1. Duyarlı Öğrenciler Topluluğu Yaratma: Çocuk ve yetişkinlerin sıcak, olumlu ilişkiler kurduğu, birbirlerine karşı saygılı oldukları ve birbirlerinden ve beraber öğrendikleri sınıf ya da gruplar oluşturma.

2. Gelişim ve Öğrenmeyi İlerletmek için Öğretme: Çocukları çok iyi tanıma, çocukların gelişim ve öğrenmesini desteklemek için çeşitli öğretim teknikleri kullanma, sosyal sorumluluk sahibi, öz düzenleyici, topluma katkı sağlayan bireyler olabilmesi için çocuklara rehberlik etme.

3. Önemli Amaçlara Ulaşmak için Program Planlama: Çocukların bireysel farklılıklarının ve kültürel çeşitliliğinin dikkate alındığı, esnek ve uyarlamaları mümkün kılan program tasarlama.

4. Çocukların Öğrenme ve Gelişimlerini Değerlendirme: Sınıftaki çocukların gelişim ve öğrenmelerini takip edebilmek için sürekli ve sistematik bir süreçle çocuklara ilişkin yapılan değerlendirme bilgilerini kullanma.

5. Ailelerle Yakın İlişkiler Kurma: Çocukların yetkinlikleri, ilgileri, ihtiyaçları ve kültürel deneyimleri gibi bilgileri aile üyelerinden öğrenme, karşılıklı yakın ilişkiler geliştirme.

Bununla birlikte, NAEYC (2020) yeni bir bildirge çıkarmış, bu bildirgede özellikle çeşitliliğe vurgu yapılmıştır. Bu bildirgeye göre, Gelişime Uygun Uygulamalar erken çocukluk eğitimcilerinin 3 temel hususu kullanmayı bilmeye ve anlamaya çalışmaları ve bu bilgi ve anlayışı kazanmasını gerektirmektedir. Bu hususlar çocukların gelişim ve

öğrenmelerindeki ortak yönler, çocukların eşsiz özellikleri ve tecrübelerini yansıtan bireyselliği ve gelişimin ve öğrenmenin meydana geldiği bağlam.

- Ortak yönler: Bütün gelişimin ve öğrenmenin belli bir sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamda meydana geldiğini bilme. Erken çocukluk eğitimciler, çocukların gelişim ve öğrenmelerindeki ortak yönleri bilmeli ve bu ortak yönlerin oluştukları sosyal ve kültürel çerçevede nasıl eşsiz bir yapı oluşturduğunu anlamalıdır (NAEYC, 2020).

- Bireysellik: Aileleri ve toplulukları bağlamında her çocuğa özgü, gelişimlerinin ve öğrenmelerinin en iyi şekilde nasıl destekleneceğine dair sonuçları olan özellikler ve deneyimler. Erken çocukluk eğitimcileri, her çocuğun erken çocukluk öğrenme ortamlarına katkıda bulunacak varlıkları ve güçlü yönleri olan eşsiz bireyler olduğunun bilincinde olarak, çeşitliliğin ve çeşitliliğin bütün çocukların öğrenmesini destekleyecek fırsatlarının farkına varmalıdır (NAEYC, 2020).

- Bağlam: Her çocuk, her eğitimci ve bir bütün olarak program için sosyal ve kültürel bağlamlar hakkında fark edilen her şey. Erken çocukluk eğitimcileri, kendilerinin ve bir bütün olarak programların hem daha dar hem de daha geniş tanımlarla kendi deneyimlerini ve bağlamlarını karar alma mekanizmalarına taşıdıklarının farkında olmalıdır. Bu durum özellikle eğitimciler sınıflarındaki çocuklarla aynı kültürel bağlamda olmadığında önemlidir. Giderek çeşitlenen bir toplumda, çocukların optimal gelişimini ve öğrenimini tam olarak desteklemek için, erken çocukluk eğitimcilerinin bu bağlamların sonuçlarını anlamaları gerekir. Çocukların deneyimlerinin onların sosyal kimlikleri tarafından (ırk, dil, cinsiyet, sınıf, yetenek, aile yapısı, ekonomik durum, vb.) çeşitlendiğini ve gelişimleri ve öğrenmeleri üzerinde farklı ve kesişen etkileri olduğunu kabul ederek, erken çocukluk eğitimcileri her bir çocuğun sosyal kimliklerinin olumlu gelişimini onaylamak ve desteklemek için uyarlamalar yapabilir (NAEYC,2020).

Görüldüğü üzere, Gelişime Uygun Uygulamalarda çocukların ortak özellikleri, bireysel özellikleri ve sosyal ve kültürel bağlamları oldukça önemlidir. Ön Yargısız Eğitim'de de Gelişime Uygun Uygulamalarda olduğu gibi, çocukların ortak yönlerinden ve bireysel

özelliklerinden doğan farklılıkların onaylanıp, bütün çocuklar için kapsayıcı bir çevre oluşturmak ve çocukların olumlu bir sosyal kimlik geliştirmesi amaçlanmaktadır (Derman-Sparks ve Edwards, 2010). Bu kapsamda ailelerin sosyal ve kültürel bağlamdaki özelliklerini bilmek önemlidir. Çocukların mantıksal çerçevesi ve yeni deneyimlere tepkileri, alışık oldukları sosyal ve kültürel bağlamda şekillenmektedir. Çocukların sosyal ve kültürel bağlamlarına duyarlı uygulamalar yapmak için öğretmenlerin çocukların sosyal ve kültürel bağlamları hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Böylece, öğrenme deneyimleri daha anlamlı ve çocukların yaşamları ile ilişkili olacak, aynı zamanda onlara ve ailelerine saygılı uygulamalar gerçekleştirilecektir (Breedekamp, 2014). Kültürel olarak duyarlı olmak, Gelişime Uygun Uygulamaların da önemli bir boyutudur (Copple ve Bredekamp, 2009). Çocuklara yönelik bazı çatışmalar çocukların kendi kültürel senaryoları hakkında edindikleri erken anlayışları ve diğer kişilerin senaryoları hakkındaki sınırlı anlayışlarını yansıtmaktadır (Isik-Ercan, 2017). Ailelerin bakış açıları ve bağlamlarına saygılı olduğunda, özellikle baskın kültürden farklı kültürdeki çocuklar olmak üzere küçük çocuklarda sosyal ve duygusal gelişimin önemli bir yönü olan aile bütünlüğü desteklenir (Isik-Ercan, 2017).

Kültüre Duyarlı Pedagoji

Ön Yargısız Eğitim, öz farkındalığa odaklanır. Aynı zamanda Ön Yargısız Eğitim’de kültürel olarak anlamlı materyaller ve öğretim stratejileri kullanarak çocuklar ve aileler hakkında doğru bilgiler edinmeye çalışılır (Nganga, 2015). Kültürel olarak duyarlı olmak, bu nedenle Ön Yargısız Eğitim’de oldukça önemlidir. Kültüre Duyarlı Pedagoji, etnik olarak farklı öğrencilerin kültürel bilgisini, yaşantılarını, referans çerçevesini ve performans stillerini dikkate alarak öğrenme çıktılarını öğrencilerle daha ilişkili ve onlar için daha etkili hale getirme olarak tanımlanmaktadır (Gay, 2014). Öğrencilerin güçlü yönlerine göre ve bu güçlü yönler aracılığı ile öğretim amaçlanır. Aynı zamanda, öğrenmede ırksal ve kültürel çeşitliliğin önemini dikkate alan bilgi, inanç ve değerlerin davranışsal ifadesidir (Gay, 2014). Kültürel olarak duyarlı bir eğitim, öğretmenlerin düşük beklentiler, olumsuz kalıp yargılar ve kültürel yanlış anlamaları tanımlamaları, analiz etmeleri ve yeniden oluşturmalarına

yardımcı olmakta oldukça önemli bir role sahiptir (Pohan ve Adam, 2007). Ladson- Billings (1992) kültürel olarak duyarlı öğretmenlerin bilgi, beceri, değer ve tutumları öğretmek için kültürel kaynakları kullanarak zihinsel, sosyal, duygusal ve politik öğrenmeleri geliştireceğini belirtmektedir. Gay (2014) Kültüre Duyarlı Pedagojinin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- Kapsamlı ve kapsayıcıdır.
- Çok boyutludur:
- Güçlendiricidir.
- Dönüştürücüdür.
- Özgürleştiricidir.
- İnsancıdır.
- Normatif ve etikdir.

Kültüre Duyarlı Pedagojide öğretmenlerin bazı ana rol ve sorumlulukları bulunmaktadır. Kültürel düzenleyici olarak öğretmenler, kültürün günlük sınıf dinamiğini nasıl etkilediğini anlamalı, kültürel ve ırksal çeşitliliği dikkate alan öğrenme ortamı oluşturmalı ve bütün çocuklar için yüksek akademik kazanımları kolaylaştırmalıdır. Kültürel arabulucu olarak öğretmenler ise, kültürlere yönelik oluşan fikir ayrılıkları hakkında eleştirel diyaloglara teşvik eden ve ana akım kültürel idealler ve gerçekler ile farklı kültürel sistemler arasındaki uyumsuzlukları analiz etmek adına çocuklara fırsatlar sunmalıdır. Son olarak, sosyal bağlamın orkestra şefi olarak öğretmenler, kültürün öğrenmedeki önemli etkisinin farkına varmalı ve etnik olarak çeşitlilik gösteren çocukların sosyokültürel bağlamı ve referans çerçevesi ile uyumlu öğrenme süreçleri oluşturmalıdır (Gay, 2014).

Wlodkowski ve Ginsberg (1995), kültüre duyarlı öğretim modelinin içsel motivasyona dayandığını, modelin farklı kültürlere saygılı ve bütün öğrencilerin kabul edebileceği ortak bir kültür yaratmaya çalıştığını belirtmektedir. Model, öğretmenlere ve öğrencilere devamlı olarak yarattıkları ve geliştirdikleri dört motivasyon koşulu sunmaktadır:

- Kapsayıcı olma: öğrenciler ve öğretmenlerin birbirlerine saygı duydukları ve birbirlerine bağlı olduklarını hissettiği bir öğrenme ortamı oluşturma.
- Tutum geliştirme: kişisel ilgi ve seçim yolu ile öğrenme deneyimine karşı olumlu bir eğilim yaratma.
- Anlamı geliştirme: öğrenci bakış açılarını ve değerlerini içeren, zorlu, düşünmeye teşvik eden öğrenim deneyimleri yaratma.
- Yetkinlik oluşturma: öğrencilerin değer verdikleri bir şeyi öğrenmede etkili olduklarına dair anlayış yaratma.

İlgili Araştırmalar

Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar

Turnšek (2013), 52 okul öncesi eğitimi öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği araştırmada Ayrımcılığa Karşı Olma ve Çeşitlilik Eğitimi programının katılımcıların ayrımcılığa yönelik bilgilerinde ve tutumlarında değişiklik oluşturup oluşturmadığını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, Ayrımcılığa Karşı Olma ve Çeşitlilik Eğitimi programı, öğretmen adaylarının eşitlik ve çeşitlilik konularındaki eğilimlerini tekrar şekillendirmelerine yardım etmiştir. Öğretmen adaylarının eğitimden sonra inançları ve bilgilerinde önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır. Katılımcılara göre grup içinde tecrübelerini ve görüşlerini paylaşmak ve karşılıklı tartışmak onların eşitlik ve çeşitliliğe dair ana kavramlara yönelik bilinçlerini artırmıştır. Bu eğitim aynı zamanda, bireylerde saklı ayrımcı davranışların tanımlanmasında önemli olan karşılaştırmalı durumlar kavramı ile görünürde nötr kavramların kullanımıyla ayrımcılığın tanımlanmasını sağlayan durumları tanımlamalarında belirleyici etkiler yaratmıştır. Öğretmenleri ayrımcılık bilgisi ile donatmak onların profesyonel rollerinin savunucu yönünü ileri sürmelerinde iyi bir başlangıç noktası görevi görmüştür. Aynı zamanda kapsayıcılığın uygulanmasında her türlü özel muamelenin adaletsizliği temsil ettiğine dair mevcut inanç gibi bir ana bariyerin ortadan kaldırılmasına katkıda bulunmuştur. Özel gereksinimli çocuklar, en çok desteğe ihtiyaç duyulan çocuklar

olarak görülmektedir. Öğretmen adayları tarafından çaresizlik ve sorumluluğun özel muamele gerektiren durumların belirlenmesinde önemli bir role sahip olarak görüldüğü bulunmuştur. Fakat ana dili konuşmayan ya da farklı kültürel geçmişten gelen çocukların öğrenme ve sosyalleşmede eşit derece desteğe ihtiyacı olduğu düşünülmemektedir. Öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarının profesyonel gelişimlerinin ve bilgilerinin gelişiminde eğitimden daha güvenilir bir belirleyici olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin özalgularının çeşitlilik ve eşitliğe karşı eğilimlerinde önemli bir faktör olduğu da bulgular arasındadır. İnsanlar arasındaki kültürel farklılıklardan hoşlanma, özellikle diğer insanları anlamaya ve onların hayatı yaşama yollarına olan ilgi ile başkalarının arkadaşlık ağında olma ile birleştiğinde öğretmenlerin çeşitlilik ve eşitliğe karşı tutumlarını belirlemede ana belirleyici faktör olduğu belirtilmiştir.

Vittrup (2016), 77 okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmeni ile öğretmenlerin ırk bazlı tartışmalarla ilgili algı ve uygulamalarını incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışmaların amaçlardan biri okul öncesi veya sınıf öğretmenlerinin ırk konusunu sınıfta tartışmayı açıkça önemli bulup bulmadıklarını ve sınıflarında bunu yapıp yapmadıklarını incelemektir. Ayrıca ırk konusunu tartışmayı neden tercih ettiklerini veya etmediklerini; sınıflarındaki herhangi bir çocuğun ırka bağlı yargıya maruz kaldığını fark edip etmediklerini ve bu durumlar üzerinde kendi ırklarının etkisinin olup olmadığı da incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun ırkla ilgili konuları çocuklarla tartışmanın önemli olduğunu düşündüğü bulunmuştur. Öğretmenler, genellikle ırkla ilgili konuları tartışmada rahat hissettiklerini belirtmişler. Öğretmenlerin yarısına yakını günlük akışlarında ırka dayalı etkinliklere yer verdiğini belirtmiştir; fakat onların da sadece yarısı belirli bir tartışma tanımlayabilmiştir ve çoğu ırkla ilgili olmayan sohbetlerden bahsetmiştir (eşitlik ve farklılıklar, sanat ve edebiyat, önemli günler vb. konularda belirsiz atıflar yapmışlardır). Öğretmenler, cevaplarına göre renge duyarlı yaklaşım (ırkı tartıştığını söyleyen ve ırksal eşitlik, ırk ilişkileri, yargı ya da ayrımcılık gibi ilgili başlıkları belirten) ya da renk-dilsiz (color-mute) yaklaşım (ırkı tartışmadığını ve o konuda herhangi bir başlık belirtmeyen) olarak

değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin yalnızca %30'u renge duyarlıdır. En duyarsız öğretmenlerin ise beyaz öğretmenler olduğu saptanmıştır. Yalnızca üç öğretmen (2'si beyaz, 1'i Hispanik) bazı ırksal grupların yüzleştigi modern günler ilişkileri, yargılamaları ve sıkıntıları gibi mevcut eşitsizliği ve ayrımcılığı tartıştığını belirtmiştir. Fakat onlar da belirli örnekler veya etkinlikler sunamamış; bu nedenle onların dönüşümsel veya toplumsal eylem yaklaşımı kullanıp kullanmadıkları tespit edilememiştir.

Park (2010), çocukların ırk ve etnik köken hakkındaki bilgilerinin nasıl şekillendiğini ve öğretmenlerin bu konular hakkındaki öğretim ve dil uygulamalarının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla yaptığı etnografik araştırmada, 14 çocuk ve 7 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre, deri rengi ve saç rengi gibi fiziksel özellikler çocukların ırk ve etnik köken hakkındaki bilgilerinde önemli bir yere sahip iken; çocukların ırksal ve etnik grupları anlamlandırmak için birden fazla sınıflandırma kategorisi kullanabilmesi onların coğrafi kökenleri ve kültürel uygulamaları da dikkate aldığını göstermektedir. Çocukların ırk ve etnik köken ile ilgili konuşmalarının sınıflarındaki etkileşimlerinden etkilendiği görülmüştür. Öğretmenlerin uygulamalarını şekillendirmede, kimliklerinin, tarihlerinin, yaşamlarının ve okul bağlamlarının, öğretmen eğitimlerinden, program materyallerinden, iş arkadaşlarından ya da mesleki gelişim fırsatlarından daha etkili olduğu bulunmuştur.

Samuels (1994), yaptığı araştırmada AMCAS (Ön yargısız ve Çok Kültürlülük Programını Değerlendirme Anketi) ve AMCAP (Ön yargısız ve Çok Kültürlülük Programını Değerlendirme Profili)'nin geçerlik ve güvenilirliğini incelemeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü ve Ön Yargısız Eğitim Programı ilgili algılanan beceri düzeyleri ile birlikte önemine yönelik inançlarını karşılaştırmak, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlülük ve Ön Yargısız Eğitim Programını uygulamanın önemine yönelik algıları, algılanan beceri düzeyleri ve gözlenen öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemek, okul öncesi öğretmenlerin algılanan beceri düzeyi ve gözlenen öğretim uygulamaları ile ilgili olarak öğretmen demografik değişkenlerinin ve program değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek de diğer amaçları arasındadır. Bu doğrultuda 252 öğretmenin

görüşlerini almış; bu 252 öğretmenin 30'unu sınıflarında gözlemlemiştir. Araştırma sonucunda her iki ölçme aracının da geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü ve ön yargısız bir eğitim programını çok önemli buldukları fakat bu konuda kendi algıladıkları beceri seviyelerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıflarında en az iki farklı ırktan/etnik kökenden çocuk olduğunda kültürel olarak duyarlı öğretim stratejilerini daha çok uyguladıkları saptanmıştır. Aynı zamanda daha homojen bir sınıfta çalışan öğretmenlerin bu konudaki becerilerinin de daha az olduğu görülmüştür. Öğretmenler Ön Yargısız Eğitim'in önemine inansa da sınıflarında kültürel olarak çeşitlilik yok ise uygulamaya gerek duymamaktadır.

Kintner- Duff (2011), farklı kültürel gruptaki çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin bu çocuklar ile ilgili inanış, bilgi ve sınıf uygulamaları arasındaki ilişkiyi sorgulamak ve öğretmenlerin çok kültürlülük ile ilgili konulardaki tecrübelerini incelemek amacıyla 41 öğretmen ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçları, nicel ve nitel bulgular okul öncesi öğretmenlerin farklı kültürdeki çocuklara karşı olumlu inançlara sahip olduğu göstermektedir. Fakat, öğretmenler bu inançlarını uygulamaya yansıtamamaktadır. Özellikle, nicel verilere göre öğretmenlerin inanç ve bilgileri ile bilgi ve uygulamaları arasında ilişki bulunsa da inanışları ile gözlenen ve raporlanan uygulamalar arasında ilişki bulunmamaktadır. Nitel bulgularda ise, öğretmenlerin olumlu inançları ile uygulamaları arasında bir bağlantısızlık olduğu bulunmuştur. Bulgular, aynı zamanda öğretmenin eğitimi ile inançları, bilgileri ve uygulamaları arasındaki ilişkinin ya mevcut olmadığını ya da öğretmenlerin bakış açısıyla belirgin olmadığını göstermiştir. Bu ilişkinin eksikliği, öğretmenlerin eğitim deneyimlerinde kültüre yüzeysel odaklanma veya bu yapıların ölçülmesindeki sorunlardan kaynaklanıyor olabileceği belirtilmiştir. Kişisel ve profesyonel deneyimler öğretmenlerin inanışlarını, bilgilerini ve sınıf uygulamalarını şekillendirmede oldukça önemli unsurlar olarak bulunmuştur. Hem nicel hem nitel bulgulara göre öğretmenler farklı kültürdeki ve farklı dili konuşan çocuklara karşı bir ön yargı içindedirler. Öğretmenlerin bu gruptaki çocuklara olumsuz ön yargıları bulunsa da onların hoşgörülü ve

duyarlı sınıflar oluşturmalarını sağlayacak anlayışlar hakkında yardıma ihtiyaçları olduğunu belirttikleri görülmektedir. Nicel olarak, öğretmenlerin inanışları bilgilerini yordamamaktadır. Daha olumlu inanışlara sahip olan öğretmenler çok kültürlü sınıflarda öğretim konusunda da daha bilgilidir. Benzerliklere daha çok odaklanan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların kültürleri hakkında belirli bilgileri edinmediği görülmüştür. Farklılıkları önemseyen öğretmenlerin ise kültürü sınıf materyal ve etkinliklerine uyarlamada daha başarılı olduğu görülmüştür. Birçok öğretmen çok kültürlü sınıflarla ilgili, çocukların kültürlerini öğrenme isteği ve çocukları bir birey olarak anlamaya önem verme gibi olumlu inanışlar sergilemektedir. Fakat, öğretmenlerin betimlediği uygulamalara göre kültürel çeşitlilik konusunda eksiklikleri olduğu görülmektedir. İnanışları ve uygulamaları benzer olan öğretmenlerin bile çoğu zaman çocukları aynı gördükleri ve çocukların kültürlerini dikkate alacak şekilde değişiklikler yapmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin farklılıkları ve benzerlikleri konuşma konusunda çekimserlikleri bulunmakta; bu da onların inanışlarını uygulamalarına engel olabilmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin, “bütün çocuklar aynıdır ve çocukların benzerliklerine odaklanmak uygundur” mitini benimsemiş olduğu; her çocuğa eşit ilgi gösterirlerse, eşit bir öğretim uygulaması yapmış olacakları inancında oldukları saptanmıştır. Fakat bu mitin, çocukların ve ailelerin farklılıklarını reddettiği ve yıkıcı veya zarar verici olabildiği belirtilmiştir. Aynı zamanda öğretmenler inanışlarını sorgulamaktan çekindikleri için farklı kültürel gruptaki çocukları dışladıklarının farkına varmamaktadır.

Blackmon (2018), yaptığı araştırmada elit bir okulda Sosyal Adalet Eğitiminin (SAE) nasıl tasarlandığını ve uygulandığını incelemek ve okulun erken çocukluk öğretmenlerinin SAE çevresindeki mesleki gelişim programlarına katılımlarında edindiklerini incelemiştir. Durum çalışması olarak tasarlanan bu araştırmada okul bir bütün olarak incelenmiş ve çalışmaya 5 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmada öğretmene, öğretime, devamlı mesleki gelişime ve topluluğa önem veren nazik ve destekleyici bir okul kültürü olduğu gözükse de toplumsal seviyede baskın ve güçlü olarak tanımlanan “tek bir oluşum” a dayalı bir kültürün olduğu görülmektedir: beyaz, zengin, Hristiyan, heteroseksüel ve cinsiyete uygun. SAE'nin

tarihsel olarak dışlanmış grupları da dahil ederek geniş çapta farklı kişilikleri kabul eden hoşgörölü ve samimi bir okul topluluğu yaratmak adına öğretmenler ve yöneticiler tarafından çoğunlukla kavrandığı bulunmuştur. SAE öğretmenler tarafından öğrencilerin program aracılığıyla eşitsizliklere karşı çıkmaya hazırlanması olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin kendilerini okul kültürüne göre konumlandırma şekillerini öğrenmelerini, SAE çerçevelerini ve / veya sınıf uygulamalarını etkilediğı saptanmıştır. Bu çalışmadaki her öğretmen kendini bir şekilde okul kültürüne yabancı olarak konumlandırmıştır. Aynı zamanda öğretmenler SAE öğrenmenin onların hem mesleki hem de kişisel hayatlarına katkısı olduğunu belirtmiştir. Bütün öğretmenler okul ve mesleki kültürlerine odaklarını çevirmişler ve okullarının SAE öğrenim sürecinin bir parçası olarak nasıl daha eşitlikçi olabileceğı konusunda bazı yollar tanımlamışlardır. Aynı zamanda, öğretmenler çocuklarla sadece konuşmanın etkili olmadığını, uygulamalarla SAE'yi öğretebildiklerini belirtmişlerdir.

Farago (2016), okul öncesi öğretmenlerinin ırk ve cinsiyet hakkındaki görüş ve tutumları, bunların arasındaki ilişkileri ve konu ile ilgili uygulamaları ile tutumları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla iki okul öncesi öğretmeni ile birlikte bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler Ön Yargısız Eğitim'i uygulamayı birçok nüans, yorum ve karmaşık dinamikleriyle hem ödüllendirici hem de zorlu bir girişim olarak değerlendirmektedir. Eğitimciler, ırksal ve cinsiyete bağılı çeşitlilikleri tanımlamaya ihtiyaç duyduklarının farkında olsalar da bu farkındalığın Ön Yargısız Eğitime yansıtılmasında özellikle ırk konusunda bir belirsizlik mevcut olduğu saptanmıştır. Eğitimcilerin ebeveynleri rahatsız etmekten, yöneticileri kızdırmaktan ve çocuklara ön yargı uygulamaktan korkmalarının ırksal çeşitliliğı, ırk konusunu ve ırkçılığı çocuklarla tartışmalarını engellediğı düşünülmektedir. Eğitimciler, cinsiyeti tanımlamada ise daha rahat görölmüş; fakat cinsiyetin de sık sık dolaylı yollarla tartışıldığı bulunmuştur. Ayrımcılık, cinsiyetçilik ve ırkçılık hakkındaki açık mesajların eksikliğine rağmen şiddeti taklit eden oyuncakların ve oyunların yasaklanması gibi sınıf kurallarıyla ilgili çok açık ve somut

mesajların olduğu bulunmuştur. Öz yansıtma ve bir kişinin kendi ön yargılarını sorgulamasının öğretmenler açısından önemli olduğu da bulgular arasındadır.

Wu (1999), ön yargısız bir eğitim programı olarak hazırlanan The Little Egg Folks programının çocukların ihtiyaçlarını, ilgilerini ve beklentilerini karşılamaya yönelik etkilerini araştırmıştır. Araştırma, bir okul öncesi öğretmeni ve 16 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Bulgular, The Little Egg Folks Ön Yargısız Eğitim Programı'nın çocukların gelişimini desteklemede uygun bir yaklaşım olduğunu göstermiştir. Yapılan görüşmelerde hem yöneticiler hem öğretmenler hem de ebeveynler programın çocukların ihtiyaçlarını karşıladığını belirtmişlerdir. Program çocukların, insanların ortak özelliklerine bağlı olarak farklılıklarının farkına varmasında etkili olmuştur. Güvenli ve rahat bir öğrenme ortamında, çocuklar farklı duyguları açıklama, insanlara eşsiz bireyler olarak saygı duyma, sahip olduklarını muhtaç oldukları ile paylaşma ve küçültücü ve ayrımcı tutum ve davranışlara karşı çeşitliliği kabul eden olumlu bir dil kullanma konularında teşvik edilmiştir. Bu programı uygulayarak, öğretmenler ön yargısız çevrenin çocuklar için önemini farkına varmışlardır. Yapılan durum çalışması, aile desteğinin programı çocukların günlük hayat tecrübeleriyle bütünleştirilmesi gerektiğini ve ev öğrenmelerinde de devamının önemli olduğunu göstermiştir. Ek olarak, yetişkin merkezli öğretimler çocuk merkezli oyunlarla dengelendiğinde öğretim sürecinin etkililiğinde ilerleme olduğu; sınıftaki etkileşimlerin bireysel olarak daha etkili olduğu ve karışık öykülerin daha yaşamı yansıtan hikayelerle yer değiştirmesi gerektiği bulunmuştur.

You (2000), okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlülük ve Ön Yargısız Eğitime yönelik inanışlarını ve uygulamalarını incelemiştir. 86 öğretmen biyolojik ve mesleki özellikleri, sınıflarındaki çocukların özellikleri, çalıştıkları okul öncesi eğitim kurumunun özelliklerine göre değerlendirilmiştir. 10 öğretmen sınıf gözlemlerine dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çok kültürlülük ve Ön Yargısız Eğitime yönelik inanışları oldukça yüksektir. Öğretmenlerin 6 değişkene göre çok kültürlülüğe ve Ön Yargısız Eğitime yönelik inanışlarında farklılık bulunmuştur: etnik köken,

mesleki deneyim, iş durumu, çocukların ırksal bileşimi (composition), çocuk sayısı (sınıftaki) ve personelin ırksal bileşimi. Öğretmenler öğretimlerinde ve sınıf ortamlarında çeşitli şekillerde çok kültürlü ve Ön Yargısız Eğitim örnekleri uygulamıştır. Daha yüksek inanışa sahip öğretmenlerin konu ile ilgili daha iyi uygulamalar yaptığı bulunmuştur.

Simangan'ın 2012 yılında gerçekleştirdiği araştırmanın amacı kültürel olarak duyarlı, Ön Yargısız Eğitim'in farklı ırk/etnik kökenden olan okul öncesi dönem çocuklarının farkındalıklarına olan etkisini incelemektir. Araştırmaya çeşitliliğin olduğu sınıflardaki 18 okul öncesi çocuk katılmıştır. Bu çocuklar, 4 hafta boyunca ECEAP adlı kültürel olarak duyarlı ve ön yargısız aktivitelerin uygulandığı bir programa katılmışlardır. Programın amacı, çocukların sınıflarındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlamaları, takdir etmeleri ve saygı duymalarını sağlamak ve çocukların birlikte öğrenebilecekleri ve çeşitliliklere değer verecekleri güvenli ve destekleyici bir sınıf topluluğu yaratmak olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularında, kültürel olarak duyarlı, ön yargısız dersler ve etkinlikler düzenlemenin çocukların birbirlerine yönelik farkındalıklarını artırdığı bulunmuştur. Çocuklar ECEAP uygulandıktan sonra sınıf topluluğu çizimlerinde tasvir edilen insan figürlerinin sayısını artırmıştır. Çocukların farklı deri renklerinin farkında oldukları ama bunun ne anlama geldiğini bilmedikleri de araştırmanın bulguları arasındadır.

Sandra ve Lestari (2021), Ön Yargısız Eğitim'in erken çocukluk dönemine etkileri ile bu çocukların öğrenmeleri için güvenli bir Ön Yargısız Eğitim'in nasıl yaratılacağını sorgulamak amacıyla daha önce yapılan araştırmaları incelemiştir. Elde ettikleri sonuçlara göre, ön yargısız eğitim programı okullarda daha iyi ve güvenli çok kültürlü ortamlar yaratmak için sınıflarda kültürel geçmişe yönelik oluşan ön yargı ve yanlış anlaşılımları önlemektedir. Bununla birlikte, Ön Yargısız Eğitim'in dört ana amacının gerçekleştirilmesi ile çocukların daha iyi eleştirel düşünme becerisi kazanacağını ve sosyal adalet için hem kendileri hem de başkaları adına mücadele edeceklerini belirtmiştir. Araştırmacılar, farklılıklara saygı duymayı öğrenme, karşılaştırma yapmayı azaltma, eşit öğrenme fırsatı elde etme, farklılıklarla dolu ortamlarda rahat çalışabilme gibi kazanımlardan da

bahsetmektedirler. Olumlu etkilerinin yanı sıra, ön yargısız eğitim programı dikkatli ve uygun bir şekilde hazırlanmadığında çocukların kimliklerini kaybetme olasılığı da olduğu; bazı kültürlerin cinsiyet eşitliği gibi kavramları kabul etmemesi sonucu çatışmaların olabileceği de söylenmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin programı çok dikkatli hazırlaması gerektiği, Ön Yargısız Eğitim'in asıl amacının çocukların davranışlarını değiştirmek veya etkilemek değil; birbirlerinin kültürel geçmişlerine daha saygılı, hoşgörülü ve takdir edici olmalarını sağlamak olduğunu vurgulamaktadırlar.

Villari (2021), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal adaleti öğrenme ve empati kültürü oluşturma aktivitelerine katıldığında ne olduğunu ve resimli kitaplar ve ön yargısız derslerin çocukların akranlarıyla olan ilişkilerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Sesli okumalar, sınıf tartışmaları, etkinlikler, ses kayıtları, anketler, öğretmenin araştırma günlüğü, çocukların ürünleri ve çocuklarla yapılan görüşmeler veri analizinde kullanılmıştır. 5-6 yaş grubundaki 19 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, kültürel olarak duyarlı uygulamaların sınıf tartışmalarına dahil edilmesi, çocukları katılım konusunda teşvik etmektedir. Bununla birlikte, ön yargısız eğitim programının sınıfları daha eşit ve güvenli yaptığı bulunmuştur. Çocukların sosyal becerileri gelişmiştir ve çocuklar belirli konularda kendilerini daha çok ifade ederek fikir paylaşmışlardır. Çocukların kimlik, çeşitlilik, adalet ve eylem konularını ele alan bir eğitim almasının onların çeşitliliğin olduğu bir ortamda etkileşime geçmelerini sağlayacak bilgi ve beceriyi edinmelerini sağladığı da belirtilmektedir. Son olarak, çocukların resimli kitaplar sayesinde kendi kültürel geçmişlerini daha iyi ortaya çıkardığı savunulmuştur.

Kok ve Yang (2021), mozaik yaklaşımı aracılığıyla, COVID-19 döneminde çocukların Ön Yargısız Eğitim etkinliklerine katılmalarının onların kimlik, çeşitlilik, adalet ve eylem konularındaki anlayışlarına olan etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya Singapur'da yaşayan 11 çocuk katılmıştır. Öncelikle çocukların oyun alanları hakkındaki algıları incelenmiştir. Daha sonra, çocuklarla birlikte kimlik, çeşitlilik, adalet ve eylem konularında 4 adet etkinlik gerçekleştirilmiş ve programın çocuklara olan etkileri saptanmıştır. Elde edilen

bulgulara göre, erken çocukluk döneminde çocuklar insan çeşitliliği ve ön yargısız olma ile ilgili kavramlara, varsayımlara ve ön yargılara sahiptir. 4 yaşındaki çocukların da ön yargısız fikirleri ve uygulamaları anlama ve sergilemeye yönelik ilgi ve yeteneklerinin olduğunu bulmuşlardır. Aynı zamanda, çocukların COVID-19 dolayısıyla Asyalılara yönelik oluşan ön yargıya meydan okumayı öğrendiklerini de vurgulamışlardır. Son olarak, çocukların ön yargısız fikir ve tutumlarının empatik anlayış ve mantıksal akıl yürütme sayesinde hem kalplerinde hem de akıllarında geliştirildiği belirtilmiştir.

Nguyen (2021), beyazların ağırlıkta olduğu bir anasınıfında çocuklar ve öğretmenlerin ön yargısız resimli kitaplarla etkileşimli sesli okuma etkinliklerine ve ilgili etkinliklere nasıl tepkiler verdiğini araştırmıştır. Vaka araştırması olarak tasarlanan bu çalışmaya, okul öncesi eğitime devam eden 21 çocuk katılmıştır. Bulgulara göre, ön yargısız resimli kitaplar erken yaştaki çocukların ırk, cinsiyet ve kesişimsellik konularında zor ama önemli sohbetlere katılmaları için başlangıç noktası olmuştur. Bununla birlikte, küçük çocukların eylem odaklı bir duruş sergilemeleri için teşvik edilmeleri gerektiğini ve öğretmenlerin, haksız muamelelere ve adaletsiz sistemlere aktif bir şekilde meydan okumak için ve adaletsizliği tanımanın ötesine geçebilmeleri için çocuklara rehberlik ve destek sağlamaları gerektiği de bulunmuştur. Ek olarak, dikkatli ve stratejik bir şekilde uygulandığı takdirde, ön yargısız yüksek sesle okuma programının, küçük çocukları resimli kitaplarla düşünceli etkileşimlerini ve ön yargısız olma ve sosyal adalet konularında eleştirel tartışmalara katılmalarını teşvik etmede büyük bir potansiyele sahip olduğu belirtilmektedir.

O'Donnel (2022), okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kültürel yeterliliklerinin çevrimiçi bir şekilde gerçekleştirilen Ön Yargısız Eğitime katılmakla artıp artmayacağını ve katılımcıların bu eğitimi kabul edilebilir ve uygulanabilir bulup bulmadığını araştırmıştır. 17 öğretmen Ön Yargısız Eğitim için Kritik Uygulamalar adlı eğitime katılmış ve Çok Kültürlü Öğretim Yeterliliği Ölçeği'ni program uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra doldurmuştur. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin kültürel yeterliliklerinin Ön Yargısız

Eğitimlerle arttığını göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenler bu eğitimi kabul edilebilir ve uygulanabilir bulmaktadır.

Yurt içinde gerçekleştirilen araştırmalar

Koşan, Kuru, Korkmaz, Karademir ve Akman'ın 2017 yılında yapmış oldukları araştırmada olgu bilim deseni kullanılarak öğretim üyelerinin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programlarına (AKEP) yönelik metaforlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 17 üniversitenin Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda görev yapan 22 öğretim üyesi, ve bu üniversitelerin Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dallarının 4. sınıflarında okuyan 71 okul öncesi öğretmen adayı, 9 farklı ilden 36 okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 129 katılımcı oluşturmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde; genel olarak eğitimcilerin "eğitimde eşitlik, hakların eşitliği ve fırsat/imekân eşitliği, metaforlarına değindikleri görülmüştür. Bu araştırmanın çalışma grubuna alınan öğretim üyelerinin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının AKEP'e ilişkin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde daha çok eğitimde eşitlik, hakların eşitliği ve fırsat eşitliği metaforlarına yoğunlaştıkları saptanmıştır. Diğer yandan çalışma grubunun ülkemizde halen var olan cinsiyetçi tutumu, eğitim sistemimize entegre edilmiş kaynaştırma eğitimi olmasına rağmen engel durumunu, çok kültürlü bir ulus olmamıza karşın etnik ve kültürel çeşitlilik gibi metaforları ayrımcılık olarak dile getirmemiş olmaları oldukça şaşırtıcı bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim üyesi, öğretmen ve öğretmen adaylarının metaforlarında cinsiyetçilik kavramına ilişkin hiçbir bulguya rastlanılmamıştır.

Onur-Sezer ve Bağçeli-Kahraman (2017), yaptıkları araştırmada, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalı ve büyüdükleri yerleşim yeri değişkenlerine göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında ve kültürlerarası

duyarlılıklarında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada durum saptamaya yönelik genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden 110 sınıf ve 103 okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formu, Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin öğrenim gördükleri anabilim dalına ve büyüdüğü yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılığa yol açmadığı tespit edilmiştir. Büyüdüğü yerleşim yeri “İ” olan öğretmen adaylarının puanlarının, “İlçe” ve “Köy” olan öğretmen adaylarının puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ekmişoğlu (2007), “Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirliği incelemek ve okul öncesi öğretmenlerin farklılıklara saygıya yönelik görüşlerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Bu amaçlar doğrultusunda 712 öğretmen ve 122 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin çeşitli farklılıkları olan çocukların eğitim ve öğretim ortamlarını kullanmalarında eşit fırsatlar sağlanması gerektiğini düşündükleri; farklılıklara karşı hoşgörülü ve farklılıkları olan bireylere karşı haksız davranışlar sergilemediklerini belirttikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin en çok Türkçe ve Drama etkinliklerinde farklılıklara yönelik kavramlara yer verildiği saptanmıştır. Öğretmenler, farklı özelliklere sahip materyallerin sınıflarında bulunmasını önemsediklerini; fakat sosyo ekonomik duruma yönelik ayrımcılıklarla müdahaleleri benimsemedikleri saptanmıştır. Çocukların ilk fark ettiği farklılıkların çoğunlukla bedensel engel durumları ile ilgili olduğu saptanmıştır. Daha sonra ise farklı ten rengine sahip kişilerin “diğeri” olarak nitelendirildiği görülmüştür. Aynı zamanda, çocukların farklılıklar kavramı konusunda yeterince bilgi ve yaşantıya sahip olmadıkları saptanmıştır. Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği'nin ise geçerlik ve güvenilirliğinin sağlandığı tespit edilmiştir.

Eren (2015), MEB'e bağılı ilkokullara bağılı anasınıflarına devam eden beş yaş grubu çocuklarla öyküleştirme (Storyline) yöntemine dayalı bir eğitimi alan ve almayan çocukların farklılıklara saygı kazanımları arasında farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu amaçla beş yaş çocuklarına farklılıklara saygı kazanımına yönelik öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim programı örneğı hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Ankara İli Çankaya İlçesinde MEB'e bağılı iki ilkokul bünyesindeki anasınıflarına devam eden toplam 104 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; ön test farklılıklara saygı puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının son test farklılıklara saygı puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu ve deney grubundaki çocukların farklılıklara saygı puanlarında gözlenen artış yönündeki farklılıkların, uygulanan eğitimden kaynaklandığını göstermiştir. Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin farklılıklara saygı kazanımını artırma etkisinin uzun süreli olup olmadığını sınamak için eğitimden bir ay sonra kalıcılık testi uygulanarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda hem deney hem de kontrol grubunun problem çözme becerisi son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Sonuçlar öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir. Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim alan ve almayan çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeğı'nden aldıkları puanlar çocukların cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında kız ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Hoş (2019), okul öncesi eğitimde, farklı kültürel altyapıdan gelen aileler ile çalışırken okul öncesi öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlar karşısında öğretmenlerin geliştirdikleri çözüm yöntemlerinin neler olduğunu tespit edilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim- öğretim yılında Diyarbakır ve Şırnak illerinde okul öncesi eğitimi veren okullarda farklı kültürel altyapıdan gelen çocukların bulunduğu sınıflarda görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma bulguları; okul öncesi öğretmenlerinin, aileler ile iletişim kurmada, bireysel görüşmeleri planlamada, aile eğitim çalışmalarının yürütülmesinde ve ev ziyaretlerinde bulunma

sürecinde çeşitli şekillerde sorunlar yaşadıklarını, bu sorunları gidermede ise yeterli çözüm yöntemleri geliştiremediklerini ortaya koymuştur. Bunun temel nedeni ise başta öğretmenlerin yörenin dilsel ve kültürel yapılarına yabancı olmaları ve yöre hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları olarak görülmüştür. Buna göre, araştırma yöresinde çalışacak öğretmen ve diğer kamu görevlilerinin çocukları ve aileleri kendi dinamiği ve kültürel çeşitliliği içinde benzersiz ve değerli kabul edebilecek donanıma sahip olmalarının sağlanması gerektiğinin kanısına varılmıştır.

Bulut ve Sarıçam (2016), okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerinin, çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Bu amaç doğrultusunda, nicel metot kapsamında betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama tekniği kullanılmıştır. 174 okul öncesi öğretmeni ve 350 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Çokkültürlü kişiliğin cinsiyet faktörüne göre değişimine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında; okul öncesi öğretmen adaylarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı görülürken; okul öncesi öğretmenlerinde kadınların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu araştırma için kadınların çokkültürlü kişilik toplam puanlarının erkeklerinkinden yüksek çıkması; okul öncesi eğitim kurumlarında erkek öğretmen sayısının az olmasından, dolayısıyla erkek ve kadın öğretmenlerden toplanan verilerin eşit sayıda olmamasından kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir. En yüksek çokkültürlü kişilik puanına sahip öğretmenlerin Ağrı ilinde olduğu tespit edilirken, en düşük puana sahip olan öğretmenlerin ise Erzurum ilinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma verilerine göre; okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özellikleri ve çokkültürlü eğitim tutumları okul öncesi öğretmen adaylarınıninkine göre daha yüksek bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeyleri ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çokkültürlü kişilik düzeyi arttıkça çokkültürlü eğitime olan tutumun da arttığı görülmüştür. Çokkültürlü kişiliğin alt boyutları çokkültürlü eğitim boyutlarının %39'unu yordamakta olduğu saptanmıştır.

Başak, Sarı, Çelik ve Şeker (2018), anne eğitim düzeyinin okul öncesi dönem çocuklarının farklılıklara saygı algısı üzerinde anlamlı fark oluşturma durumunu ortaya koymak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini Bursa İli Osmangazi İlçesinde bulunan anaokuluna devam eden 40'ı kız, 44'ü erkek olmak üzere toplam 84 beş-altı yaş çocuğu oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda araştırma kapsamına alınan çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin alt maddeleri olan Cinsiyet, Aile ve Sosyal Yapı, Engel ve Farklı Kültürel Geçmiş alanlarından aldıkları puanların anne eğitim düzeyine göre anlamlı derecede fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamına alınan çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin alt maddeleri olan Cinsiyet, Aile ve Sosyal Yapı, Engel ve Farklı Kültürel Geçmiş kategorilerine verdikleri cevaplar detaylı incelendiğinde; çocukların çoğunluğu, "babanın yaptığı işi anne, annenin yaptığı işi babalar yapar" sorusuna katılmıyorum dediği saptanmıştır. Yapılan araştırmada çocukların engel kategorisinde verdikleri cevaplardan yola çıkarak "Bence herhangi bir fiziksel engele (yürüme, görme, konuşma vb.) sahip çocuklar bizden farklıdır" maddesine büyük çoğunluğun katıldığı saptanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan çocukların, herhangi bir fiziksel engele (yürüme, görme, konuşma vb.) sahip çocukların spor, resim gibi faaliyetleri yapamayacaklarını düşündükleri bulunmuştur.

Üner (2011), 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren okul öncesi eğitim programına alınmış olan "Farklılıklara Saygı Eğitimi" konusunun uygulanmasını, çocukların edindikleri kazanımları, bu konuda program içerisinde karşılaşılan sorunları, olumlu ve olumsuz yanlarını, aksayan yönlerini, öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmaya Kayseri ilinde görev yapan 10 öğretmen dahil edilmiştir. Bulgulara göre, okul öncesi öğretmenleri farklılıklara saygı eğitiminin çocukların önyargıları yıkmasında, kendini tanıyıp empati geliştirerek bilinçli bir farklılık algısı oluşturmada böylece kendilerinde olumlu öz değer ve olumlu benlik algısı geliştirmesinde önemli rol oynayarak çocukların eleştirel düşünme becerisini kazanmada etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bununla birlikte öğretmenler okul öncesi eğitim

programında farklılıklara saygı eğitimine çok fazla yer verilmediğini düşünmekte ve bu eğitimin yalnızca sosyal duygusal alanda birkaç amaç ve kazanımla geçirildiğini düşünmektedir. Öğretmenler, farklılıklara saygı eğitimiyle çocukların çevrelerinde var olan kültürel benzerlikleri ve farklılıkları ayırt edebildiğini, çevrelerinde olan kendilerinden farklı görünüştekileri, farklı aile yapısında olanları, farklı meslektekileri kabul edip, eleştirel düşünerek onlara ön yargısız yaklaşabildiğini vurgulamışlardır. Öğretmenler bu eğitimle çocukların engellilere karşı tutumlarının değiştiğini, kurdukları empati sayesinde engellilere daha saygılı ve yardımsever davrandıklarını belirtmişlerdir. Çocukların çoğunluğunun bu eğitimden önce cinsiyet kavramına ilişkin farkındalığının olduğu ve cinsel kimliğe karşı önyargılı davrandığını ve ayrımcı tutum sergilediğini, farklılıklara saygı eğitimi verildikten sonra ise çocukların cinsel kimliğe karşı önyargılarının kırıldığı ve ayrımcılıktan uzaklaştığı belirtilmiştir. Farklılıklara saygı eğitimi uygulayabilecek öğretmenin üniversite mezunu olması gerektiği, yeterli alan bilgisi ve genel kültüre sahip olması, kendini tanıması ve başta öğretmenin kendisinin farklılıklara saygılı olması gibi özelliklerin gerekliliği belirtilmiştir. Öğretmenler farklılıklara saygı eğitiminin çocukların tüm gelişim alanlarına katkı sağladığı düşüncesindedir. Öğretmenler farklılıklara saygı eğitiminin başarılı şekilde uygulanabilmesine yönelik olarak, verilen eğitim aşamalarında uygulanan yöntem ve tekniklerin; hedef hakkında bilgilendirme, hedefi beceri haline getirme, kazanılan davranışla ilgili olumlu tutum oluşturma, dönüt alabilme adına da değerlendirme olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler 36-72 aylık çocuklara yönelik verilen farklılıklara saygı eğitiminin çocuğun seviyesine indirilmesinin ve algının kolaylaşmasının sağlanması amacıyla Türkçe etkinliğinde sohbet etmeye, hikaye anlatmaya, şiir okumaya yer verilmesi gerektiğini, müzik etkinliğinde şarkı söylemeye, enstrüman çalmaya, dans etmeye yer verilmesi gerektiğini, sanat etkinliğinde oyun oynamaya, resim yapmaya, kesme-yapıştırma yapmaya yer verilmesi gerektiğini, oyun hareket etkinliğinde dans çeşitlerine ve folklor gösterisi yapmaya yer verilmesi gerektiğini, fen matematik etkinliğinde deney yapmaya ve belgesel izlemeye yer verilmesi gerektiğini, ilgi köşesi çalışmalarında pano süsleme ve oyun oynama çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini, drama çalışması

yapılması gerektiğini, alan gezileri etkinliğinde ise bölgesel ve müze gezileri yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler farklılıklara saygı eğitimiyle ilgili etkinliklerin verilme sıklığı konusunda, bu eğitimi günlük rutin olarak farklı etkinliklerde uyguladıklarını ve bu etkinliklere her gün yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler farklılıklara saygı eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için aile katılımı yapılmasını, ailelerle birlikte çalışılmasını, medyanın etkin kullanılmasını ve alan gezilerinin yapılmasını önermişlerdir.

Özkabak-Yıldız (2018), Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programı'nın çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisinin incelenmesi amacıyla, 23 çocuk ile deneysel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya katılan çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği'nden aldıkları ön test puanlarında deney ve kontrol grubunda fark bulunmamışken; aldıkları eğitim sonrasında, deney grubunun farklılıklara saygı puanının kontrol grubunun puanından daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, kontrol grubuna uygulanan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına göre hazırlanan günlük eğitim programının farklılıklara saygı puanlarını anlamlı bir şekilde değiştirmedeği tespit edilmiştir.

İlgili Araştırmalar Özeti

Gerek ülkemizde gerek ülkemiz dışında yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında Ön Yargısız Eğitim ile doğrudan ve dolaylı olan uygulamalı eğitimlerin çocukların ve öğretmenlerin ön yargı ve çeşitliliğe ve eşitliğe yönelik tutum, bilgi, inanışlarını ve uygulamalarını olumlu etkilediği görülmektedir (Blackmon, 2018; Eren, 2015; Özkabak-Yıldız, 2018; Simangan, 2012; Turnsek, 2013; Üner, 2011; Wu, 1999). Fakat öğretmenlerin içsel motivasyonlarının, kültürel özelliklerinin, kişisel ve mesleki birikimlerinin daha belirleyici olduğu da birçok araştırmada belirtilmektedir (Farago, 2016; Kintner-Duff, 2011; Park, 2010; Turnsek, 2013, Vittrup, 2016). Aynı zamanda, öğretmenlerin farklılıklara yönelik farkındalıkları, tutumları, bilgileri veya inanışları yüksek bulunsa da uygulamalarında Ön Yargısız Eğitime yer veremedikleri veya uygulamalarına tam olarak yansıtamadıkları görülmektedir (Farago, 2016; Kintner- Duff, 2011; Samules, 1994; Vittrup, 2016). Araştırmalarda göze çarpan genel bulgulardan bir diğeri ise, çocukların öncelikle fiziksel

özelliklerle ilgili durumların farkında olmasıdır (özel gereksinimlilik, ten rengi, saç rengi vb.)
(Ekmişoğlu, 2007; Park, 2010; Simangan, 2012; Turnsek, 2013).

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin analizi ve geçerlik- güvenilirlik ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Türü

Bu araştırma, nicel ve nitel yöntemleri içeren karma yöntem araştırma özelliği göstermektedir. Karma araştırmada araştırmacı, nicel ve nitel yöntemlerin, yaklaşımları veya kavramlarının karışımları veya kombinasyonlarını tek bir araştırmada veya ilgili bir dizi çalışmada kullanır (Johnson ve Christensen, 2014). Araştırmanın deseni ise “iç içe karma desen”dir. Bu desende, nicel veya nitel yöntemlerden birine daha çok ağırlık verilir. Araştırmacı, nicel veya nitel desenlerden birini baskın tutar fakat diğer yöntemle elde edilen verilerle çalışma desteklenir (Creswell ve Plano-Clark, 2017). Bu araştırmada, nicel desen ağırlıkta kullanılmakla birlikte, nitel desenle de veriler desteklenmiştir. Nitel veriler, araştırmaya deneyler sonrasında eklenmiştir. Nitel verilerin deney sonrasında eklemenin amacı, sonuçların takibini yapmak ve istatistiksel bulgulardan daha detaylı açıklamalar yapılmasını sağlamaktır (Creswell, 2014b).

Nicel boyut

Araştırmanın nicel boyutunda Ön Yargısız Eğitim Programının okul öncesi öğretmenlerinin tutum ve Öz farkındalıkları ile çocukların tutumlarına olan etkisini incelemek amacıyla eşdeğer olmayan karşılaştırma grup yarı deneysel desen kullanılmıştır. Eşdeğer olmayan karşılaştırma grup deseninde deney ve kontrol gruplarına ön test uygulandıktan sonra, deney grubuna deneysel yaklaşım durumunun uygulanması ve sonrasında her iki gruba da son testin uygulanmasıdır (Johnson ve Christensen, 2014). Araştırmada bağımlı değişkenler okul öncesi öğretmenlerinin Ön Yargısız Eğitime ilişkin tutum ve Öz farkındalıkları ile çocukların farklılıklara saygı tutumu iken; bağımsız değişken “Ön Yargısız Eğitim Programı”dır.

“Ön Yargısız Eğitim Programı”nın etkisinin incelendiği bu araştırmada, uygulama öncesi deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen ve çocuklara ön test uygulanmıştır. Daha sonra deney grubu öğretmenlerine “Ön Yargısız Eğitim Programı”na ilişkin eğitimler verilmiştir. Eğitimler sonrasında öğretmenler sınıflarında Ön Yargısız Eğitim uygulamalarını çocuklarla birlikte gerçekleştirmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğretmenler ve çocuklara yönelik ise halihazırda kullanılan MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı dışında herhangi bir program uygulanmamıştır. Eğitimler ve uygulamalar sona erdikten sonra deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlere ve çocuklara son test uygulanmıştır. Bunun yanı sıra, programın uzun süreli etkilerini incelemek amacıyla son testler uygulandıktan yaklaşık bir ay sonra deney grubunda yer alan öğretmen ve çocuklara yönelik izleme testi gerçekleştirilmiştir.

Nitel boyut

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin program hakkındaki düşüncelerinin derinlemesine incelenmesi açısından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, gerçek hayatın, güncel bağlam veya ortamın içinde yer alan bir durumun araştırılmasıdır. Durum çalışması araştırmasında çoklu bilgi kaynakları (gözlem, görüşme, anket vb.) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplanmaktadır (Creswell, 2016). Nitel boyuttaki veriler, deney grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formları ve anketler ile elde edilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

İhtiyaç Analizi

İhtiyaç analizinin çalışma grubunu Türkiye'nin yedi bölgesinde okul öncesi eğitim kurumlarında aktif olarak görev alan 54 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılarak seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde yakın ve erişilmesi kolay olan bir durum seçilir (Merriam, 2013). Tablo 1'de öğretmenlerin demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1*İhtiyaç analizine katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler*

Değişkenler	Alt değişkenler	Sıklık
Yaş	23-29	22
	30-39	21
	40-50	11
	Toplam	54
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	21
	6-10 yıl	15
	11-15 yıl	9
	16+	10
	Toplam	54
Mezuniyet derecesi	Ön lisans	5
	Lisans	39
	Lisansüstü	10
	Toplam	54
Okul türü	Resmi anasınıfı	33
	Resmi anaokulu	12
	Özel anaokulu	5
	Kurum anaokulu	2
Görev yeri	İç Anadolu	15
	Karadeniz	14
	Marmara	8
	Doğu Anadolu	7
	G. Doğu Anadolu	4
	Akdeniz	3
	Ege	3

Araştırmaya dâhil edilen 54 okul öncesi öğretmeninin 22'si 23-29 yaşında, 21'i 30-39, 11'i ise 40-50 yaşları arasındadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bakıldığında çoğunluğunun (21) 1-5 yıl aralığında öğretmenlik mesleğini icra ettiği görülmektedir. Bu öğretmenlerin büyük çoğunluğu (39) lisans mezunu olduğunu bildirmiş; beş öğretmen ön lisans, 10 öğretmen ise lisansüstü eğitim aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu (33) Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı ilkokullar bünyesinde yer alan anasınıflarında görev yapmaktadır. Aynı zamanda katılım sağlayan öğretmenlerin 15'inin İç Anadolu Bölgesinde, 14'ünün Karadeniz Bölgesinde, sekizinin Marmara Bölgesi'nde olduğu görülmektedir. Yedi öğretmen Doğu Anadolu, dört öğretmen Güney Doğu Anadolu, üç öğretmen ise Akdeniz ve Ege Bölgeleri'nde görev yapmaktadır.

Ana uygulama

Araştırmanın ana uygulamasının çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'nin yedi bölgesinde MEB anaokullarında çalışan öğretmenler ve bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde araştırmacı ilgili evrenin özelliklerini belirler ve o özelliklere sahip kişileri örnekleme alır (Johnson ve Christensen, 2014). Ölçüt örnekleme yönteminde ise araştırmacı tarafından önceden belirlenen bir dizi ölçüte dayalı olarak kişilerin çalışmaya dahil edilmesidir (Marshall ve Rossman, 2014). Araştırmada kullanılan ölçütler şu şekildedir:

- Öğretmenlerin ve çocukların araştırmaya katılımında gönüllü olması
- Sınıflarda bulunan çocukların 60-72 ay yaş grubunda yer alması
- Öğretmenlerin farklı coğrafi ve ekonomik bölgelerde yaşamaları
- En az beş öğretmenin sınıfında en az bir farklı kültürel geçmişe sahip çocuk bulunması,
- En az beş öğretmenin sınıfında özel gereksinimli bireyin/bireylerin bulunması

Bu ölçütleri sağlayan 22 gönüllü katılımcı, araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcılar, istekleri doğrultusunda deney veya kontrol grubuna atanmıştır. Kontrol grubuna katılan üç öğretmen, ön testler sonrası araştırmadan istekleri doğrultusunda çıkarılmıştır. Son olarak, 12 öğretmen deney grubuna, yedi öğretmen kontrol grubuna dahil edilmiştir.

Tablo 2

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler

Değişken	Gruplar	n	%	Değişken	Gruplar	n	%
Grup	Deney	12	63	Öğrenim Durumu	Ön lisans	3	16
	Kontrol	7	37		Lisans	13	68
Yaş	23-29	7	37	Görev yeri	Lisansüstü	3	16
	30-34	10	53		Marmara	7	37
	35-39	2	10		İç Anadolu	6	21
Çalışılan kurum	Devlet	14	74	G. D. And.	G. D. And.	2	10
	Özel	5	26		Ege	1	8
Deneyim	1-5	6	31	Karadeniz	Karadeniz	1	8
	6-10	8	42		Doğu And.	1	8
	11+	5	27		Akdeniz	1	8
Sosyoekonomik durum	Düşük	2	10	Farklı kültürde öğrenci	Evet	9	47
	Orta	12	63		Hayır	10	53
	Yüksek	5	27	Özel gereksinimli öğrenci	Evet	8	42
Sınıf mevcudu	7-14	7	37	Hayır	Hayır	11	58
	15-22	12	63				

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %63'ü deney grubunda yer alırken, %37'si kontrol grubuna dahil edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu (%53) 30-34 yaş arasındadır ve çoğunluğu (%74) devlete bağlı anaokullarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %42'si 6-10 yıl arası, %31'i 1-5 yıl arası ve %27'si 11 yıl ve üstü mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin çoğunluğu (%68) lisans düzeyinde mezuniyet derecesine sahiptir. Her bölgeden en az bir öğretmen olmakla birlikte, Marmara Bölgesi'nden yedi (%37), İç Anadolu Bölgesi'nden ise öğretmen (%21) öğretmen katılım göstermiştir. Öğretmenlerin dokuzunun

(%47) sınıfında farklı kültürde çocuklar yer almaktayken, 10'unda (%53) bulunmamaktadır. Sınıfların %42'sinde özel gereksinimli birey bulunmaktadır ve çoğunluğu (%63) orta düzeyde sosyo-ekonomik duruma sahip ailelerden oluşmaktadır. Sınıfların %63'ünde 15-22 arası çocuk bulunmaktayken, %37'sinde 7-14 arası çocuk bulunmaktadır.

Tablo 3

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklara ilişkin demografik bilgiler

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kız	92	49.
	Erkek	93	50.3
Okul türü	Devlet	134	72.4
	Özel	51	27.6
Grup	Deney	142	76.8
	Kontrol	43	23.2
Ev yaşayan kişi sayısı	3 ve altı	43	23.2
	4	86	46.5
	5	38	20.5
	6 ve üstü	18	9.7

Araştırmaya katılan çocukların 92'si (%49.7) kız iken, 93'ü (%50.3) erkektir. Bu çocuklardan %72'si devlete bağlı anaokullarında, %28'i özel bir kuruma bağlı anaokulunda eğitim görmektedir. 142 çocuk (%77) deney grubunda, 43 çocuk (%23) kontrol grubunda yer almaktadır. Çocukların çoğunluğunun (%47) hanelerinde yaşayan kişi sayısı dördtür.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecine ilişkin adımlar Şekil 1'de aktarılmaktadır.

Şekil 1*Araştırmanın veri toplama süreci*

Gereklİ izinlerin alınması. Araştırmanın veri toplama sürecinin akışında ilerlemesi amacıyla uygulamalar öncesi öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan (EK-L) izin alınmıştır. Uygulamaların gerçekleştirildiği okullardan da uygulama izinleri alınmıştır. Katılımcıların gönüllü katılımlarını sağlamak amacıyla her çalışma öncesi gönüllü katılımları da alınmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmalarının yapılması. “Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeği” ile “Ön Yargısız Eğitim Öz Farkındalık Ölçeği”nin geliştirilmesi amacıyla yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler Veri Toplama Araçları başlığı altında verilmiştir.

Programın geliştirilmesi ve pilot uygulama. Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlere yönelik Ön Yargısız Eğitim Programının hazırlanmıştır. Ön Yargısız Eğitim Programı, öğrenme sürecinin ve ortamının her aşamasında çeşitliliği ve eşitliği dikkate alan ve günlük yaşamın parçası haline getiren bir programdır (Derman-Sparks, LeeKeenan ve Nimmo, 2015). Aynı zamanda Ön Yargısız Eğitim öğretmenlerin, var olan öğretim uygulamalarını ve planlanan deneyimlerini, çocukların kültürünü, ırkını, etnik farklılıklarını, öğretme stillerini, ailelerin önceliklerini ve sorunlarını kendi ön yargısız davranışlarının farkına vararak sorgulamasını içerir (Derman-Sparks ve Ramsey, 2000).

Programın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin Ön Yargısız Eğitime yönelik Öz farkındalık kazanmalarını sağlama, Ön Yargısız Eğitimi anlama ve Ön Yargısız Eğitime ilişkin öğrenim süreçleri uygulamalarını sağlamaktır. Program tasarlanırken, Taba'nın (1962) 5 adım sıralaması dikkate alınmıştır (akt. Oliva ve Gordon, 2018).

Şekil 2

Taba'nın program geliştirme modeli

1. Her bir sınıf düzeyi için veya konu alanı için öğrenme üniteleri oluşturmak	• Teori ve uygulama arasında köprü
2. Pilot Üniteleri Uygulamak	• Ünitelerin gerçek sınıf ortamında işleyip işlemediğini görmek
3. Tekrar Gözden Geçirmek ve Bir Araya Getirmek	• Gereksinimler ve farklı öğrenme stilleri göz önüne alınarak kapsayıcı bir biçimde tekrar tasarlama
4. Yapıyı Belirlemek	• Programın geliştiricisi tarafından ünitelerin düzenlenmesi
5. Yeni öğrenme ünitelerini oluşturmak ve uygulamak	• Belirlenen yapının sınıf ortamlarında uygulamaya konması, gerekli eğitimlerin verilmesi

Öncelikle programın kuramsal temeli belirlenmiştir. Ön yargısız Öğretmen Eğitim Programı'nın temelinde Gelişime Uygun Uygulamalar ve Kültüre Duyarlı Pedagoji yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Daha sonra eğitim programının tanımı yapılmış, sonrasında içerik belirlenmiştir. Ön yargısız Öğretmen Eğitim Programı, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm Ön Yargısız Eğitim ile ilgili temel bilgiler ve öğretmenlerin öz farkındalığına yönelik çalışmalar içermektedir. Bu bölümde alan yazında Ön Yargısız Eğitim

ile ilgili elde edilen bilgiler verilmiş; çevre düzenlemesi ve öz farkındalığa yönelik çalışmalarda Kissinger (2017)'in "Erken Çocukluk Sınıflarında Ön Yargısız Eğitim: El Ele, Adım Adım [Anti-Bias Education in the Early Childhood Classroom: Hand in Hand, Step by Step]" adlı kitabında yer alan uygulamalardan yararlanılmıştır. Bu bölüm, 6 oturum şeklinde tasarlanmıştır.

İkinci bölümde öğretmenlerin sınıflarında uygulayabilecekleri etkinlik örnekleri bulunmaktadır. Bu bölümde öğrenme yaşantıları belirlenmiş, Derman-Sparks (2019)'ın belirttiği Ön Yargısız Eğitim'in amaçları, Teaching Tolerance (2018)'in "Ön Yargısız Eğitim için Kritik Uygulamalar [Critical Practices for Anti-bias Education]" adlı çerçeve programında yer alan çıktılar, ve Epstein vd. (2016) 'ın "Ön yargısız Yapı Blokları [Anti-Bias Building Blocks]" adlı rehber kitabında yer alan etkinliklerin okul öncesi döneme uyarlanması ile öğretmenlerin sınıflarında çocuklarla uygulama yapmasına yönelik etkinlikler tasarlanmıştır. Programda kullanılan etkinliklere yönelik çıktılar ve etkinlik isimleri EK-A'da yer almaktadır.

Ön yargısız Öğretmen Eğitim Programı'nın etkililiğini değerlendirmek amacıyla öncelikle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın çalışma grubunu İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde görev yapan dört öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan 37 çocuk; İstanbul ili Üsküdar ve Ümraniye ilçelerinde bulunan özel bir anaokulunda görev alan dört öğretmen ile bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan 57 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu, amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Bu çalışma grubunun İstanbul ili, Beyoğlu, Üsküdar ve Ümraniye ilçelerinden oluşturulmasında ilçenin etnik köken dağılımı, sosyo-ekonomik durumu ve eğitim düzeyinin çeşitliliği göz önüne alınmıştır.

Öğretmenlerin üçü Üsküdar, biri Ümraniye bölgesindeki özel bir anaokulunda, dördü Beyoğlu bölgesinde yer alan Belediyeye bağlı anaokullarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin deneyimleri altı ile 20 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin hiçbiri daha önce Ön Yargısız Eğitim ile ilişkili bir eğitim, konferans seminer vb. bilgilendirici toplantıya katılmamıştır. Öğretmenlerin yanı sıra, öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuklarla Ön

Yargısız Eğitim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden altısı deney grubunda, ikisi kontrol grubunda yer almaktadır.

Pilot uygulamaya katılan 94 çocuktan 44'ü kız, 50'si erkek çocuktan oluşmaktadır. Çocukların 41'i dört yaşında, 53'ü beş yaşındadır. 74 çocuk deney grubunda yer alırken, 20 çocuk kontrol grubunda yer almaktadır.

Pilot çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre:

- Deney grubunda yer alan öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitim oturumları sonrasında Ön Yargısız Eğitime yönelik tutum ve Öz farkındalıklarında artış olduğu;
- Deney grubunda yer alan çocukların etkinlikler sonrasında farklılıklara yönelik saygı tutumları ile kültürel geçmiş boyutuna ilişkin saygı tutumlarının arttığı;
- Ön Yargısız Eğitim etkinliklerinde olumlu kazanımların elde edildiği ve çoğunlukla sorunsuz gerçekleştirildiği;
- Ön Yargısız Eğitim Programına yönelik genel memnuniyetin sağlandığı saptanmıştır.

Bu bulgular doğrultusunda, Ön Yargısız Eğitim Programı'nda gerekli düzenlemeler yapılmakla birlikte; programın asıl uygulama için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışma gruplarının belirlenmesi. Ana uygulamada çalışma grubu öğretmenleri farklı kültürel ve sosyo-ekonomik özellikler göstermeleri açısından Türkiye'nin farklı bölgelerinde çalışan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarında en az bir kültürel olarak farklılık gösteren çocuğun olmasına dikkat edilmiştir. Her öğretmen "Gönüllü Katılım Formu"nu (EK-B) doldurmuş ve araştırmacıya ulaştırmıştır. Çocuklar ise araştırmacı tarafından hazırlanan "Çocuk Onam Formu"nu (EK-C) öğretmenler aracılığı ile onaylamıştır.

Ön testlerin uygulanması. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenler, eğitimler başlamadan önce 21.12.2021- 30.12.2021 tarihleri arasında kendilerine yönelik

düzenlenen tutum ve Öz farkındalık ölçeklerini doldurmuşlardır. 03.01.2022-20.01.2022 tarihleri arasında ise çocuklarla birebir görüşmeler gerçekleştirilerek çocukların Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği'ne olan yanıtları öğretmenler tarafından kaydedilmiştir. Öğretmen formlarının bütünü çevrimiçi bir şekilde toplanmış; çocuk formları ise öğretmenlerin imkanları dahilinde çevrimiçi veya elle doldurularak araştırmacıya ulaştırılmıştır.

Ana uygulamanın yapılması.

Öğretmen eğitimi. Öğretmenler kendilerine yönelik formları doldurduktan sonra öğretmenler kendi istekleri doğrultusunda deney ve kontrol gruplarına dahil edilmiştir. 03.01.2022 tarihinde öğretmen eğitimlerine başlanmıştır. Deney grubu öğretmenleri devlet ve özel kurumlarda çalışanlar olarak iki gruba ayrılmıştır. Dönem sonu olması nedeniyle, çocuklarla uygulamanın 2021-2022 Eğitim- Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmen eğitimleri her iki deney grubu için altı hafta sürmüştür.

Deney grubunda yer alan öğretmenlere program uygulanması sırasında araştırmacılar tarafından çevrimiçi bir şekilde eğitimler verilmiş ve devamlı koçluk sağlanmıştır. Her grup için eğitimler ayrı ayrı düzenlenmiş ve altı oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her bir oturum 75-100 dakika arasında gerçekleşmiş, oturumlara katılmayan öğretmenler olması durumu göz önüne alınarak öğretmenlerin onayları alınarak bütün oturumlar çevrimiçi ortamlarda kaydedilmiştir. Eğitimlerin konu başlıkları şu şekildedir:

- 1. Oturum: Tanışma ve program hakkında bilgilendirme
- 2. Oturum: Ön Yargısız Eğitim nedir?
- 3. Oturum: Ön Yargısız Eğitim Programının özellikleri ve kapsamı nelerdir?
- 4. Oturum: Ön Yargısız Eğitim ortamları oluşturma
- 5. Oturum: Ön Yargısız Eğitime yönelik Öz farkındalık oluşturma-1
- 6. Oturum: Ön Yargısız Eğitime yönelik Öz farkındalık oluşturma-2 ve genel değerlendirme

Oturumlarda öğretmenlere belirlenen konular hakkında bilgiler verilmiş, konular ile ilgili oturumlar boyunca öğretmenlerin konular hakkında ön bilgileri, tutumları ve algılarını fark etmelerini sağlayacak 18 etkinlik gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda her konu sonrasında öğretmenlere değerlendirme soruları yöneltilmiştir. Birinci oturumda öğretmenlerle tanışılmış ve öğretmenlerin birbirleriyle etkileşime geçmesi sağlanmıştır. Aynı zamanda uygulanacak olan programın konusu ve işleyişi hakkında bilgi verilmiştir. İkinci oturumda Ön Yargısız Eğitim'in tanımı, amaçları, önemi, okul öncesi eğitimdeki yeri hakkında bilgi verilmiştir. Üçüncü oturumda ise, Ön Yargısız Eğitim Programı'nın tanımı, özellikleri, kazanımları ve kapsamı hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Dördüncü oturumda Ön Yargısız Okul Öncesi Eğitim ortamları tartışılmış; ön yargısız bir sınıf ortamına sosyal kimlik kategorilerinin dahil edilmesi, kültüre duyarlı ortamların oluşturulması ve ön yargısız etkileşim kurulması konularında bilgilendirici paylaşımlar yapılmıştır. Beşinci ve altıncı oturumlarda öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitim'e yönelik öz farkındalık kazanmalarını sağlayacak konulara değinilmiştir. Öncelikle öz farkındalık oluşturmanın öneminden bahsedilmiş, daha ırk, yetersizlik/ farklı yeterlikler, toplumsal cinsiyet, sosyo-ekonomik farklılıklar, aile kültürü ve yapısı gibi konularda öz farkındalık sağlamanın ve bu konularda konuşmanın önemi tartışılmıştır. Aynı zamanda bu konuların sınıflarda nasıl işleneceği ve bu konulara ilişkin ön yargılarla nasıl baş edileceğine yönelik bilgiler verilmiştir. Son olarak, öğretmenlerin sınıflarında uygulayacağı etkinlikler incelenmiş ve öğretmenlerin yorumları alınarak tartışılmıştır.

Çocuklara yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulanması. Öğretmen eğitimleri sonrasında, 14 Şubat 2022 itibariyle öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitim'in dört ana amacı (kimlik, çeşitlilik, adalet, eylem) altında toplanan 20 etkinliği uygulaması istenmiştir. Etkinlikler, Teaching Tolerance'ın (2018) Ön Yargısız Eğitim için Kritik Uygulamalar programına uygun olarak oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra, Epstein vd. (2016)'ın K-2 düzeyinde hazırlamış olduğu etkinliklerde kullanılan üniteler örnek alınmıştır. Etkinlikler, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı dikkate alınarak bütünleştirilmiş, gelişim alanlarına

uygun kazanım ve göstergeleri içeren ve etkinlik formatına uygun olarak tasarlanmıştır. Programdaki üniteler şu şekildedir.

- Ünite 1: Güvenli ve Rahat bir Sınıf Ortamı Oluşturma
- Ünite 2: Güçlü Yönlerimi, Becerilerimi ve Kimliğimi Anlama
- Ünite 3: Farklılıkları Anlama ve Değer Verme
- Ünite 4: Ön yargı ve Ayrımcılığı Anlama
- Ünite 5: Ön yargı ve Zorbalıkla Yüzleşme/Onlara Meydan Okuma

Etkinliklerin başlıkları ve çıktıları Ek A'da gösterilmektedir.

Öğretmenler, her ünitenin etkinliklerini ardışık olarak çocuklarla uygulamıştır. Uygulamalar sırasında öğretmenlere devamlı koçluk sağlanmıştır. Her bir etkinlik sonrasında öğretmenler, araştırmacı tarafından hazırlanan “Ön Yargısız Eğitim Uygulamaları Değerlendirme Anketi”ni doldurmuşlardır.

Son testlerin uygulanması ve nitel verilerin toplanması. Uygulamalar sona erdikten sonra, 2 Mayıs 2022- 13 Mayıs 2022 tarihleri arasında öğretmenler tutum ve Öz farkındalık ölçeklerini son test olarak tekrar doldurmuşlardır. Aynı zamanda, çocuklarla birlikte farklılıklara saygı ölçeği son test olarak tekrar doldurulmuştur. Öğretmenlerin görüş ve önerilerini almak adına, yarı yapılandırılmış genel değerlendirme anketi ve görüş formu öğretmenlerle uygulanmıştır.

İzleme testlerinin uygulanması. Son testlerden yaklaşık bir ay sonra 6 Haziran-17 Haziran 2022 tarihleri arasında öğretmenlerin izleme testi olarak tutum ve Öz farkındalık ölçekleri ile çocuklara yönelik farklılıklara saygı ölçeğini doldurmaları istenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeği. Öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle alan yazın taraması yapılmış, Rohemberg (2004), Chen,

Nimmo ve Fraser (2009), Teaching Tolerance (2018), ve Epstein vd. (2016) kaynaklarından yararlanılarak ölçeğin boyutları ve alt boyutları belirlenmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda, ölçeğin pedagojik çevre ve aile ve toplumla ilişkiler olmak üzere iki boyuttan oluşmasına karar verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, pedagojik çevre boyutunda 17, ve aile ve toplumla ilişkiler boyutunda 11 madde yer almıştır. Ölçeğin “Tamamen katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)”, “Tamamen katılıyorum (5)”, olmak üzere 5’li likert tipinde olmasına karar verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Ön Yargısız Eğitime yönelik tutumlarını belirleyecek ölçeğin oluşturulması için Türkiye’nin 7 bölgesinde çalışan 270 okul öncesi öğretmenin görüşleri alınmıştır. Katılımcılar, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi aracılığıyla araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 4

Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeği katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	257	94
	Erkek	13	6
Yaş	19-25	34	13
	26-30	85	31
	31-35	52	19
	36-40	64	24
	41-55	35	13
Mesleki deneyim yılı	1-5	88	33
	6-10	77	29
	11-15	67	25
	16 ve üzeri	38	14
Çalışılan bölge	Marmara	80	29
	İç Anadolu	62	23
	Karadeniz	37	14

	Ege	27	10
	Akdeniz	23	9
	Doğu Anadolu	23	9
	G. Doğu Anadolu	18	6
Çalışılan yerleşim birimi	İl	115	43
	İlçe	120	44
	Köy/mahalle/kasaba/belde	35	13
Eğitim düzeyi	Lisans	213	79
	Lisansüstü	36	13
	Önlisans	21	8

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu kadın öğretmenler (%94) oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 19-55 arasında değişiyorken, en çok 26-30 yaş arasındaki öğretmenler (%31) katılım göstermiştir. Türkiye'nin 7 bölgesinde çalışan katılımcıların yer aldığı bu araştırmada, en çok Marmara (%29) ve İç Anadolu (%23) bölgelerinden katılım sağlanmıştır. Katılımcıların bu bölgelerde çalıştıkları okulların buldukları yerleşim birimleri çoğunlukla il (%43) ve ilçelerden (%44) oluşmakta iken, %13'ü bu yerleşim birimlerinde yer alan köy, mahalle, kasaba veya beldelerde görev yapmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%79) lisans mezunudur.

Uzman görüşleri sonrasında elde edilen maddelerin yapı geçerliliğini ve madde faktör yüklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Öncelikle, verilerin uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Homojenlik testleri ile analize başlanmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin .929 ve Bartlett Homojenlik Testi'nin ($\chi^2=4798,641$, $p=0.000$) anlamlı olduğu bulunmuştur. Veri setinin AFA için uygun olduğuna karar verilerek AFA uygulanmıştır.

Yapılan ilk AFA sonucunda faktör yükü birden büyük olan maddelerin dört faktör altında toplandığı ve bu dört faktörün ölçeğe ilişkin açıklanan varyans oranının %61,16 olduğu bulunmuştur. Faktör sayısı alan yazın dikkate alınarak ve çalışmanın amacı

doğrultusunda iki ile sınırlandırılarak AFA tekrarlanmıştır. Hiçbir faktöre yüklenmeyen iki madde ve birden çok maddeye yüklenen beş madde ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak, birinci faktör pedagojik çevre, ikinci faktör ise aile ve toplumla ilişkiler olarak isimlendirilmiştir. Pedagojik çevre boyutunda 12, aile ve toplumla ilişkiler boyutunda ise dokuz madde yer almıştır. Tablo 5'te AFA sonucunda maddelere ilişkin elde edilen faktör yükleri görülmektedir.

Tablo 5

Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeği AFA sonuçları

Sıra	Madde	Faktör 1	Faktör 2
	M14	.822	
	M15	.814	
	M9	.810	
	M7	.781	
	M8	.772	
	M17	.758	
	M2	.740	
	M4	.700	
	M10	.698	
	M3	.656	
	M1	.647	
	M12	.537	
	M24		.735
	M20		.731
	M19		.714
	M18		.711
	M25		.697
	M26		.689
	M27		.687
	M22		.668

M28

.607

Tablo 5'e göre, birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin .82 ile .53 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin ise .73 ile .60 arasında olduğu görülmektedir. Elde edilen modelin ölçeğe ilişkin açıklanan varyans oranı ise %56,408 bulunmuştur. Birinci faktörün açıklanan varyans oranı %32,484 iken, ikinci faktörün %23,924 olduğu saptanmıştır.

Ön yargısız Öğretmen Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliliğine ilişkin madde toplam korelasyon değerleri Tablo 19'da gösterilmektedir.

Tablo 6

Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliliğine ilişkin madde toplam korelasyon değerleri

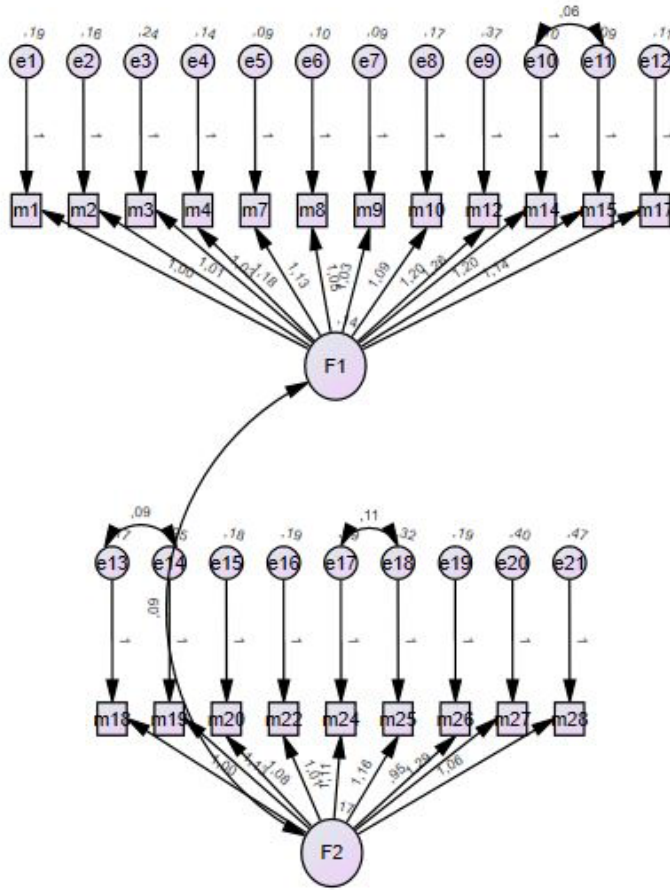
	Pedagojik çevre	Aile ve toplumla ilişkiler	Toplam
Pedagojik çevre	1	.546**	*.899
Aile ve toplumla ilişkiler		1	*.858
Toplam			1

**p<0.01

Tablo 6'ya göre, toplum puan ile alt boyutlar arasında yüksek, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (p<0.01). Alt boyutların birbirleri ile olan ilişkilerinin de pozitif ve anlamlı olduğu saptanmıştır.

Şekil 3

Ön yargısız Öğretmen Tutum Ölçeği'ne ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi



CMIN=453,693; DF=185; CMIN185=2,452
;RMSEA=,073; CFI=,921

Şekil 3'te, ölçeğin yapı geçerliliğinin uyumunu test etmek amacıyla yapılan DFA sonucu elde edilen madde faktör yükleri, modifikasyon indeksleri, ve model uyum indeksleri gösterilmektedir. Modelin uyum indekslerine bakıldığında, uyumun kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır ($\chi^2/df=2.452$, RMSEA=.073, CFI=.921).

Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeği'nin güvenilirliğini test etmek amacıyla toplam puan ve alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 4'te Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 7*Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeğinin Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayıları*

	Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayıları
Pedagojik Çevre	.930
Aile ve Toplumla İlişkiler	.879
Toplam Puan	.929

Tablo 7'ye göre, ölçeğin Pedagojik Çevre alt boyutu .93, Aile ve Toplumla İlişkiler alt boyutu .87 oranında iç tutarlılık katsayılarına sahipken, ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı .92 bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda ölçek ve alt boyutları güvenilir olarak yorumlanabilir (EK-D).

Ön Yargısız Eğitim Öz Farkındalık Ölçeği. Öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitime yönelik Öz farkındalıklarını incelemek amacıyla öncelikle alan yazın derinlemesine incelenmiştir. Alan yazında Ön Yargısız Eğitime yönelik kaynaklardan Chen, Nimmo ve Fraser (2009), Rhomberg (2004)'in ve Epstein vd. (2016) kontrol listelerinden yararlanarak, Ön Yargısız Eğitime Yönelik Öz Farkındalık Ölçeği'nin tek boyutlu olmasına karar verilmiş ve ölçeğin maddeleri belirlenmiştir. Oluşturulan deneme ölçeğinde 11 madde yer almıştır. Ölçeğin "Tamamen katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Kararsızım (3)", "Katılıyorum (4)", "Tamamen katılıyorum (5)", olmak üzere 5'li likert tipinde olmasına karar verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitime yönelik Öz farkındalıklarını belirleyecek ölçeğin geliştirilmesi için Türkiye'nin yedi bölgesinde çalışan 271 okul öncesi öğretmenin görüşleri alınmıştır. Katılımcılar, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi aracılığıyla araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8*Ön Yargısız Eğitim Öz Farkındalık Ölçeği katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler*

	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	258	95
	Erkek	13	5
Yaş	19-25	34	12
	26-30	86	32
	31-35	52	19
	36-40	64	24
	41-55	35	13
Mesleki deneyim yılı	1-5	88	33
	6-10	78	29
	11-15	67	25
	16 ve üzeri	38	14
Çalışılan bölge	Marmara	80	29
	İç Anadolu	62	23
	Karadeniz	37	14
	Ege	27	10
	Akdeniz	24	9
	Doğu Anadolu	23	8
	G. Doğu Anadolu	18	7
Çalışılan yerleşim birimi	İl	115	42
	İlçe	121	45
	Köy/mahalle/kasaba/belde	35	13
Eğitim düzeyi	Lisans	214	79
	Lisansüstü	36	13
	Önlisans	21	8

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu kadın öğretmenler (%95) oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 19-55 arasında değişirken, araştırmaya en çok 26-30 yaş arasındaki öğretmenler (%32) katılım göstermiştir. Türkiye'nin yedi bölgesinde çalışan katılımcıların yer aldığı bu araştırmada, en çok Marmara (%29) ve İç Anadolu (%23) bölgelerinden katılım sağlanmıştır. Katılımcıların bu bölgelerde çalıştıkları okulların buldukları yerleşim birimi çoğunlukla illerden (%42) ve ilçelerden (%45) oluşmakta iken, %13'ü bu yerleşim birimlerinde yer alan köy, mahalle, kasaba veya beldelerde görev yapmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%79) lisans mezunudur.

Uzman görüşleri sonrasında elde edilen maddelerin yapı geçerliliğini ve madde faktör yüklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından AFA ve DFA yapılmıştır. Öncelikle, verilerin uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Homojenlik testleri ile analize başlanmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin .840 ve Bartlett Homojenlik Testi'nin ($\chi^2=794,814$, $p=0.000$) anlamlı olduğu bulunmuştur. Veri setinin AFA için uygun olduğuna karar verilerek AFA uygulanmıştır.

Yapılan ilk AFA sonucunda faktör yükü birden büyük olan maddelerin iki faktör altında toplandığı ve bu iki faktörün ölçeğe ilişkin açıklanan varyans oranının %47,946 olduğu bulunmuştur. Faktör sayısı alan yazın dikkate alınarak ve çalışmanın amacı doğrultusunda bir ile sınırlandırılarak AFA tekrarlanmıştır. Tablo 21'de AFA sonucunda maddelere ilişkin elde edilen faktör yükleri görülmektedir.

Tablo 9

Ön Yargısız Eğitim Öz Farkındalık Ölçeği Madde Faktör Yükleri

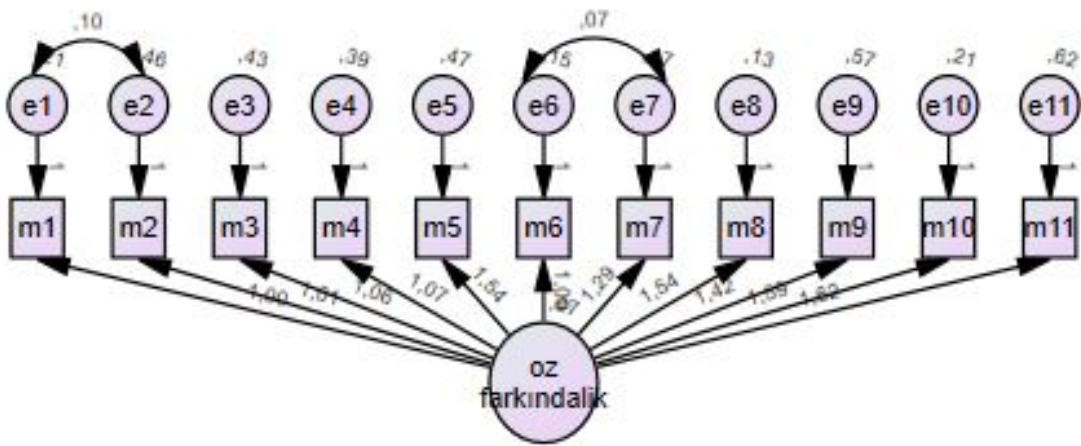
Sıra	Madde	Faktör 1
1	M8	.750
2	M7	.702
3	M10	.702
4	M6	.685
5	M1	.606

6	M5	.595
7	M11	.540
8	M9	.518
9	M4	.491
10	M2	.480
11	M3	.480

Tablo 9'a göre, ölçek maddelerinin faktör yükleri .75 ile .48 arasında değişmektedir. Elde edilen modelin ölçeğe ilişkin açıklanan varyans oranı ise %36,37 bulunmuştur.

Şekil 4

Ön Yargısız Eğitime Yönelik Öz farkındalık Ölçeği'nei İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi



CMIN=102,717; DF=42; CMIN42=2,446
;RMSEA=,073; CFI=,919; GFI=,930

Şekil 4'te, ölçeğin yapı geçerliliğinin uyumunu test etmek amacıyla yapılan DFA sonucu elde edilen madde faktör yükleri, modifikasyon indeksleri ve model uyum indeksleri gösterilmektedir. Modelin uyum indekslerine bakıldığında, uyumun kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır ($\chi^2/df=2.446$, RMSEA=.073, CFI=.919, GFI=.930).

Ön yargısız Öğretmen Farkındalık Ölçeği'nin güvenilirliğini test etmek amacıyla toplam puana ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 10'da Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 10*Ön Yargısız Eğitim Öz Farkındalık Ölçeği Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı*

	Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayıları
Öz Farkındalık Ölçeği	.802

Tablo 10'a göre, ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı .802 olarak bulunmuş ve ölçeğin güvenilirliği sağladığı düşünülmüştür (EK-E).

Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği. Çocukların farklılıklara olan tutumlarını belirlemek amacıyla, "Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeği kullanmak için gerekli izinler alınmıştır (Ek G). Ekmişoğlu (2007) tarafından geliştirilen Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin cinsiyet boyutunda beş, aile sosyal yapı boyutunda dokuz, engel durumu boyutunda sekiz ve farklı kültürel geçmiş durumu boyutunda sekiz madde olmak üzere toplam 30 madde yer almaktadır. Toplam puan üzerinden değerlendirme yapmaya olanak tanıyan bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan ise 30 olarak saptanmıştır. Ölçek 3'lü likert tipinde puanlama sistemine sahip olup "Katılıyorum", "Biraz Katılıyorum" ve "Katılmıyorum" olmak üzere yargılar içermektedir (EK-F). Her bir yargı için farklı yüz formatını gösteren görseller bulunmaktadır. Çocuklar sorulara katılma derecelerini bu görselleri göstererek belirtmektedir. Sorular öncesi çocuklara "Şimdi sana birkaç cümle okuyacağım. Eğer okuduğum cümle sence doğruysa gülen yüzü, doğru olup olmadığını bilmiyorsan karasız yüzü ve bu cümle sence doğru değilse mutsuz yüzü göstermelisin." şeklinde açıklama yapılmıştır. Her bir çocuk için ölçeğin tamamlanması 7-10 dakika arası sürmektedir.

Ön Yargısız Eğitim Öğretmen İhtiyaç Belirleme Formu. Araştırmanın amaçlarına bağlı olarak araştırmacılar tarafından "Okul Öncesi Öğretmenleri'nin Ön Yargısız Eğitime İlişkin İhtiyaç Analizi Formu" oluşturulmuştur. Araştırmanın COVID-19 pandemi döneminde gerçekleştirilmesi nedeniyle, bu form çevrimiçi platformda hazırlanmış ve katılımcılara ulaştırılmıştır. Form iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada öğretmenlerin demografik bilgilerini sorgulamaya yönelik dokuz soru belirlenmiştir. İkinci aşamada ise öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik öncelikle sekiz soru ve 13 alt soru belirlenmiştir. İki alan

uzmanından alınan görüşler sonrasında açık uçlu olarak belirlenen soruların metaforik algıyı ölçmeye yönelik boşluk doldurma sorusuna çevrilmesine karar verilmiştir. Son olarak, soruların geçerliğini test etmek adına iki öğretmenden görüş alınmış ve anlaşılmayan ifadeler öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değiştirilmiştir. Formun son halinde demografik bilgilere yönelik altı soru; ihtiyaç analizini belirlemeye yönelik ise sekiz soru ve 11 altı soru olmasına karar verilmiştir (EK-H). Daha sonra oluşturulan formdaki soruları çevrimiçi platforma aktararak toplam 61 okul öncesi öğretmeninden veri toplamıştır. Bu 61 öğretmenden yedisi yalnızca demografik bilgi formunu doldurduğu için araştırma dışına alınmıştır. Araştırmaya katılan 54 öğretmenin sorulara vermiş olduğu cevaplar analiz edilmiştir.

Ön Yargısız Eğitim Uygulamaları Değerlendirme Anketi. Eğitim programına katılan öğretmenlerin uygulamış olduğu etkinlikleri değerlendirmeleri adına oluşturulan bu anket, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup uzman görüşü alınarak yapılandırılmıştır. Anket dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri ve etkinlik bilgisine ilişkin dört soru yer almaktadır. Ön hazırlık bölümünde iki, etkinlik süreci bölümünde beş, değerlendirme bölümünde üç soru bulunmaktadır. Her soru sonunda öğretmenlerin önerileri sorulmuştur (EK-I).

Ön Yargısız Eğitim Programı Genel Değerlendirme Anketi. Ön yargısız Öğretmen Eğitim Programı'na katılan öğretmenlerin program sonlandıktan sonra program hakkındaki genel düşüncelerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan bu anket, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüme öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin dört soru bulunmaktadır. İkinci bölüm ise genel değerlendirmeyi içeren beş altı bölümden oluşmaktadır. Program bölümünde dört soru; öğrenme materyalinin içeriği bölümünde dört soru, eğitimci desteği bölümünde 5 soru; motivasyon ve memnuniyet bölümünde ise altı soru bulunmakta ve katılımcıların Kesinlikle katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2), "Kararsızım (3)", "Katılıyorum (4)", "Kesinlikle (5)", olmak üzere beşli likert tipinde

yanıtlamaları istenmektedir. Son bölümde ise “Hiç memnun değilim(1) ve Çok memnunum (10)” olacak şekilde genel memnuniyet derecelerini puanlamaları istenmiştir (EK-J).

Ön Yargısız Eğitim Programı Görüşme Formu: Programa katılan öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan bu yarı yapılandırılmış görüşme formunda 9 soru bulunmaktadır. Bu sorulardan altısı açık uçlu, 3’ü evet/hayır sorusudur. Sorular genel olarak programın öğretmen ve çocuklara olan katkıları ile ilgilidir (EK-K)

Tablo 11

Veri Toplama Araçları

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı
Okul öncesi öğretmenlerinin Ön Yargısız Eğitime yönelik bilgileri nasıldır?	Ön Yargısız Eğitim Öğretmen İhtiyaç Belirleme Formu
Ön yargısız Öğretmen Eğitim Programının öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitime yönelik farkındalıklarına etkisi var mıdır?	Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeği Ön Yargısız Eğitime Yönelik Öz Farkındalık Ölçeği Ön Yargısız Eğitim Uygulamaları Değerlendirme Anketi Ön yargısız Öğretmen Eğitim Programı Genel Değerlendirme Anketi Ön yargısız Öğretmen Eğitim Programı Görüşme Formu
Ön yargısız Öğretmen Eğitim Programının çocukların ön yargısız tutumlarına etkisi var mıdır?	Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi. Öğretmenlerin tutum ve farkındalıklarının uygulanan eğitim sonrasında farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yarı deneysel desen kullanılmış ve SPSS programı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Hangi testlerin kullanılacağını karar vermeden önce parametrik test varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Bu varsayımlar, verilerin nicel olması, normal dağılması ve varyansların homojen olması olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2018).

Normal dağılımın incelenmesi. Öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı betimsel istatistik sonuçlarından ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık değerleri ile normallik testi değerlerinin 0.05'ten büyük olmasına dikkat edilerek değerlendirilmiştir. Normallik testinde öğretmen sayısı 50 kişiden az olduğu için öğretmenlere ilişkin analizlerde Shapiro-Wilk; çocuk sayısı 50'den fazla olduğu için ise çocuklara ilişkin analizlerde Kolmogorov- Smirnov testi dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2018).

Tablo 12

Öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeği ön test ve son test puanlarının betimsel istatistik sonuçları

	N	Ortalama	Medyan	Çarpıklık	Basıklık	p
Öntest_genel toplam	19 19	93.05	93	.163	-1.392	.167
Sontest_genel toplam	19	95.95	99	-.465	-1.178	.041
Öntest_pedagogik çevre	19	54.26	53	-.005	-1.202	.157
Sontest_pedagogik çevre	19	55.42	57	-.553	-1.027	.035
Öntest_aile ve toplumla ilişkiler	19	38.78	37	.049	-1.543	.053
Sontest_toplumla ilişkiler	19	40.52	41	-.321	-1.200	.145

Öğretmenlerim tutum ölçeğinden aldığı puanların betimsel istatistik değerlerine bakıldığında, ölçeğin genelinde ve alt faktörlerinden alınan puanların son testlerde ön testlere göre daha yüksek olmakla birlikte; ortalamalar ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri genel olarak -1.5 ile +1.5 arasındadır. Son test genel toplam ve son test pedagojik çevre toplamı haricinde de normallik değerlerinin sağlandığı görülmektedir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitim Öz Farkındalık Ölçeği ön test ve son test puanlarının betimsel istatistik sonuçları

	N	Ortalama	Medyan	Çarpıklık	Basıklık	P (Shapiro-Wilk)
Öntest_ozfarkindalik	18 19	49.15	49.00	.108	-.856	.227
Sontest_ozfarkindalik	19	50.42	50.00	-.564	-.431	.134

Öğretmenlerin Öz Farkındalık Ölçeğinden aldığı puanların betimsel istatistik değerlerine bakıldığında, ölçekten alınan toplam puanların son testlerde ön testlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Medyan ve ortalamalar birbirine yakınken; çarpıklık ve basıklık değerleri 1.5 ile +1.5 arasında yer almakta ve normallik değerlerinin sağlandığı görülmektedir. Betimsel istatistik yönünden her iki ölçekte de normallik sağlanmış gibi gözükse de katılımcı öğretmen sayısının 25'in altında olması nedeniyle parametrik olmayan testlerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 14

Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği ön test ve son test puanlarının betimsel istatistik sonuçları

	N	Ortalama	Medyan	Çarpıklık	Basıklık	p
Öntest_genel toplam	11 185	67.24	67.40	.033	1.108	.200
Sontest_genel toplam	185	73.29	73.90	-1.077	1.113	.00
Öntest_cinsiyet	185	10.79	11.00	-.103	-.699	.00
Sontest_cinsiyet	185	11.76	11.89	-.548	-.416	.00
Öntest_aile ve sosyal yapı	185	19.36	19.00	-.212	-.210	.00

Sontest_aile ve sosyaly apı	185	20.25	20.00	-.278	-289	.00
Öntest_engel	185	17.78	18.99	-.248	-.668	.00
Sontest_engel	185	19.81	20.00	-1.100	.880	.00
Öntest_kültürel geçmiş	185	19.31	19.39	1.469	12.536	.00
Sontest_kültürel geçmiş	185	21.45	21.85	-1.626	2.062	.00

Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği'ne ön ve son testlerde vermiş olduğu yanıtların betimsel istatistik sonuçlarına bakıldığında, ortalama ve medyanların birbirlerine yakın olması ve genel olarak çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması nedeniyle, ayrıca katılımcı sayısının 25'ten fazla olması nedeniyle verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin tutum ve öz farkındalık ölçeklerine ilişkin ön testten almış oldukları puanların gruplar arasında farklılık gösterip göstermediği parametrik olmayan bağımsız örneklem t-testi (Mann Whitney U) ile test edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin ön ve son testten almış oldukları puanlar arasındaki fark parametrik olmayan bağımlı örneklem t-testi (Wilcoxon İşaretli Sıralar testi) ile analiz edilmiştir. Deney grubu öğretmenlerinin ön, son ve izleme testleri parametrik olmayan tekrarlı ölçümler (Friedman) testi ile test edilmiştir.

Çocukların Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği'nden almış oldukları ön test puanlarının gruplar arasında farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Kontrol ve deney grubu çocukların ön ve son test puanları arasındaki fark ise ilişkili örneklem t-testi ile test edilmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların ön, son ve izleme testi arasındaki puanlarına ilişkin farklılıklara tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi. Öğretmenlerin ihtiyaç belirleme formuna verdikleri yanıtlar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İhtiyaç analizine ilişkin araştırmada nitel araştırma

desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında amaç, belirli bir duruma yönelik sonuçları ortaya koymaktır ve durum çalışmasının en belirgin özelliği bir veya birkaç durumun derinliğinin araştırılmasıdır; bir ortamın, konunun ya da bir özel olayın ayrıntılı bir şekilde incelenmesi söz konusudur. Bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri üzerine odaklanılır (Merriam, 2016). Araştırmada kullanılan durum çalışması deseni ise iç içe geçmiş tek durum desendir. Bu desende tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya birim ve birden fazla analiz birimi söz konusu olabilir (Merriam, 2016). Araştırma nitel araştırma özelliği göstermekte olup, durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yürütülen araştırmalarda birden fazla araştırmacının sürece dâhil edilmesinin, üzerinde araştırma yürütülen olgu ile ilgili ayrıntılı tanımlamalara yer verme ve doğrudan alıntılara yer verilmesinin söz konusu araştırmanın geçerliliğini artırdığı öne sürülmektedir (Glesne, 2012; Shenton, 2004). Bu nedenle, çalışmada görüşmeler esnasında öğretmenler tarafından sorularına verilen yanıtlara yer verilmiştir. Öğretmenler ÖX (Ö1, Ö2....) şeklinde kodlanmıştır. Aynı zamanda veriler iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından derinlemesine incelenmiştir ve inceleme sonucunda ortaya çıkan kavramlara göre kodlar belirlenmiştir. Elde edilen kodlar gruplandırılmış, daha sonra temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Belirlenen bu tema ve alt temalara göre frekans analizi de yapılarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda gerekli yerlerde öğretmenlerin yanıtlarından doğrudan alıntılarla bulgular desteklenmiştir.

Kodlayıcılar arası güvenilirliği test etmek amacıyla araştırmadan bağımsız, alanda uzman iki araştırmacı daha kodlayıcı olarak tanımlanmış ve Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı" olarak önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre; bu formül sonucunda elde edilen çıktının %70 ve üstü olması, güvenilirliğin sağlandığını göstermektedir. Araştırmacıların formu değerlendirdikten sonra verdikleri yanıtlar, bu formül uygulanarak analiz edilmiştir. Analiz

sonuçlarına göre kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğin %87,5 olduğu bulunmuş ve güvenilirliğin sağlandığı düşünülmüştür. Kodlayıcılar arasındaki farklılıkların çoğunlukla benzer kavramların farklı sözcüklerle ifade edilmesine bağlı olduğu görülmüş; bu uyumsuzluğu aşmak adına kodlayıcılar bir araya gelerek uygun kavrama karar verme yöntemine başvurmuşlardır.

Araştırmanın Geçerliliği

Araştırmanın nicel boyutunun iç ve dış geçerliliği

İç geçerlik. Bağımlı değişkende gözlenen değişimlerin yalnızca bağımsız değişkenle açıklanabilir olma derecesidir. İç geçerliliği zaman, denek seçimi, deneklerin olgunlaşması, veri toplama araçları, deneklerin geçmişi, denek kaybı etkisi, ön test etkisi, etkileşim etkisi, beklenti etkisi ve istatistiksel regresyon gibi faktörler etkilemektedir (Büyüköztürk vd., 2019; Karasar, 2013). Bu çalışmada araştırmanın iç geçerliliğini sağlayabilmek için alınan önlemler aşağıda belirtilmiştir:

Zaman. Zaman uzadıkça istenmedik değişkenlerin kontrolü güçleşmektedir. Bu durumu önlemek amacıyla araştırmacı, ön testleri eğitimler ve uygulamalar öncesi, son testleri eğitimler ve uygulamalar sonrası, izleme testlerini ise uygulamalar sona erdikten yaklaşık bir ay sonra gerçekleştirmiştir. Ön yargısız öğretmen eğitim oturumları arasında en çok bir hafta olmasına dikkat edilmiştir. Sınıflarda uygulanan ön yargısız etkinlikler ise peş peşe bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde deneklerin olgunlaşması faktörü de kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

Denek seçimi. Yansız atama olması amaçlanarak denekler, eğitime ve formları doldurmaya gönüllü olan öğretmenlerden seçilmiştir. İki ayrı gruba ayrılan öğretmenlerden ilk grup devlet okullarında çalışan, ikinci grup ise özel bir kurumun farklı şehirlerdeki şubelerinde çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri toplama aracı. Deney ve kontrol grupları, ön test, son test ve izleme testi olarak aynı veri toplama araçlarını üç kez doldurmuşlardır. Bu durum, farklı süreçlerin izlenmesini önlemiş ve karşılaştırmanın doğru bir şekilde yapılmasını sağlamıştır.

Denek kaybı etkisi. Denek kaybı etkisini yok etmek amacıyla, uygulamaların yapılacağı sınıf sayısı ve çocuk sayısı artırılmıştır.

Ön test etkisi. Aynı ölçme araçlarının aynı kişiler tarafından belirli aralıklarla doldurulması, ön testin içeriğine aşina olma faktörü nedeniyle son test puanlarını etkileyebilir. Bu sorunu ortadan kaldırmak için, son testler eğitim oturumları sonrası değil, öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları etkinlikler sonrası gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenler ve çocuklar ön testi 2021-2022 bahar dönemi başlamadan doldurmuşken, son testi 2021-2022 bahar dönemi bitmeden yaklaşık bir ay önce doldurmuşlardır.

Beklentilerin etkisi. Deneklerin veya araştırmacının deneysel işlem ile ilgili beklentileri araştırmanın sonuçlarını etkileyebileceğinden (Büyüköztürk vd., 2019), öğretmenlerle program hakkında bilgi vermeden ve ilk oturum gerçekleşmeden ön test uygulanmıştır. Aynı zamanda, öğretmenlerle çocuk formunun nasıl uygulanacağı tartışılmış; çocukların formları doldururken verecekleri cevapların doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmemesi için herhangi bir yönlendirme yapmamaları gerektiği söylenmiştir.

Dış geçerlik. Sonuçların deneklerin seçildiği büyük gruplara, evrene genellenebilirlik derecesi olarak tanımlanmaktadır. Dış geçerliği örnekleme etkisi, tepkisellik etkisi, ön test/deneysel değişken etkileşim etkisi, etki kalıcılığı vb. faktörler etkilemektedir (Büyüköztürk vd., 2019; Karasar, 2013).

Örnekleme etkisi. Sınırlı bir alandan seçilen kişiler, başka yerlerdeki kişileri temsil etmekte zorlanır. Bu durumu önlemek amacıyla, deney ve kontrol grubunun farklı şehirlerde devlet ve özel kurumlarda çalışan öğretmenlerden oluşmasına dikkat edilmiştir.

Tepkisellik etkisi. Bir deneye katıldığını bilen kişilerin deneysel işleme dair edindikleri bilgilerin bilgi sahibi olmayanlara göre davranışlarının farklılaşmasıdır. Bu

durumu önlemek amacıyla, etkinlikler MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na uygun olarak hazırlanmış ve öğretmenler tarafından çocuklara bizzat uygulanmıştır.

Etki kalıcılığı. Araştırma sonuçlarının tutarlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, son test uygulandıktan yaklaşık bir ay sonra izleme testi uygulanmış ve Ön Yargısız Eğitim Programı'nın kalıcılığı incelenmiştir.

Deneme tepkisi. Deneysel araştırmalarda, deneysel işlemin oluşturduğu etkiler sonucunda, denekler farklı tepkiler gösterebilir. Bu durum "Hawthorne etkisi" olarak bilinir (Karasar, 2013). Bu tehdidi önlemek amacıyla öğretmenlerin uygulamaları bizzat kendi sınıflarında yapmaları istenmiş, çocuklarda farklı bir eğitime tabii tutulduğu düşüncesinin oluşması engellenmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda, deney ve kontrol grubundaki çocuklar birbirlerinden bağımsız okullar ve şehirlerden araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunun iç ve dış geçerliği

Nitel araştırmada inanılabilirlik, gerçeklik ve güvenlik yerine kullanılmakta ve inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabirlik dört ana başlık olarak belirlenmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmalarda bulguların doğruluğunu teyit etmek için bu stratejilerden biri veya daha fazlası olması gerekir (Creswell,2014a).

İnanılabilirlik. İnanılabilirliği artırmak için uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi ve uzman incelemesi gibi yöntemler kullanılmaktadır (Holloway ve Wheeler, 1996). Bu araştırmada, uzman incelemesi yöntemi inanılabilirlik için kullanılmıştır. Uzman incelemesi, araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip kişilerin araştırmayı çeşitli boyutlarla incelemesidir (Creswell, 2014a). Bu araştırmada da nitel araştırma sonuçları dört alan uzmanı tarafından incelenmiştir.

Güvenilebilirlik. Güvenirliği sağlama yöntemlerinden biri olan üçgenleme bu araştırmada kullanılmıştır. Üçgenleme çeşitlerinden ise yöntem üçgenlemeye ve araştırmacı üçgenlemeye başvurulmuştur. Yöntem üçgenlemede pek çok veri toplama yöntemi araştırmada kullanılmaktadır (Houser, 2015; Streubert ve Carpenter, 2011).

Öğretmenlerin görüşleri ölçeklerle, anketlerle ve görüşmelerle alınmış ve analiz edilmiştir. Araştırmacı üçgenlemede ise verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında birden çok araştırmacı yer almaktadır (Houser, 2015; Streubert ve Carpenter, 2011). Bu araştırmada, verilerin analizi ve yorumlarında araştırmacı dışında araştırmacılardan yararlanılmıştır.

Onaylanabilirlik. Onaylanabilirlik için bu araştırmada denetleme yolu stratejisi kullanılmıştır. Bu stratejiye göre elde edilen veriler ham veriler olmalı, çalışma süreci, hedefleri, amaçları ve ölçüm araçları açıkça belirtilmelidir (Holloway ve Wheeler, 1996). Katılımcılardan alınan alıntılar ve hikayeler de onaylanabilirliği artırmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada, elde edilen bütün veriler saklanmış olup; bütün süreç detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Aynı zamanda katılımcıların yanıtlarından alıntılar yapılarak bulgular desteklenmiştir.

Aktarılabirlik. Çalışmanın sonuçlarının benzer katılımcı ve ortamlardaki durumlara aktarılabirliğidir (Houser, 2015; Streubert ve Carpenter, 2011). Nitel araştırmalarda aktarılabirliğin sağlanması örneklem seçiminin nasıl yapıldığı, katılımcıların özellikleri ve ortamın detaylı bir şekilde belirtilmesi ile mümkün olmaktadır (Sharts-Hopko, 2002). Bu araştırmada da belirtilen unsurlar detaylıca her aşama için açıklanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ön Yargısız Eğitime yönelik ihtiyaçlarına ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında öğretmenlerin bilgilerini test etmek amacıyla ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizi yapılırken aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Okul öncesi öğretmenlerinin:

- Görev yaptığı yer ile kendi kültürleri arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların etkileri nelerdir?

- Ön Yargısız Eğitime yönelik ihtiyaçları nelerdir?
- Ön Yargısız Eğitime yönelik algıları nasıldır?
- Sınıflarında rastladıkları farklılıklara göre eğitim ve öğretim ortamında ne gibi uyarlamalara ihtiyaç duymaktadırlar?

Araştırmaya katılan 54 öğretmenden 28'i görev yaptığı bölge ile kendi kültürü arasında benzerlikler bulunduğunu; 26'sı ise farklılıklar bulunduğunu belirtmiştir. Tablo 7'de kültürel benzerliklerin; Tablo 8'de kültürel farklılıkların öğretmenlere etkileri görülmektedir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre kültürel olarak benzer veya farklı bir bölgede görev yapmanın etkileri ebeveyn ve çocuklarla etkileşime etkileri, kişisel etkiler ve eğitim sürecine etkileri şeklinde üç temaya ulaşılmıştır.

Tablo 15*Benzerliklerin öğretmenlere etkileri*

Tema	Alt tema	Frekans
Ebeveyn ve çocuklarla etkileşime etkileri	Etkili iletişim	10
	Aile katılımını kolaylaştırma	3
	Ortak paydada buluşma	2
Eğitim sürecine etkileri	Gereksinimleri dikkate alma	8
	Profili dikkate alma	5
	Gerçek yaşam deneyimlerinden yola çıkma	2
	Farklı deneyimler sunma	2
Kişisel etkiler	Kolay uyum sağlama	7
	Güvende hissetme	2
	Pozitif olma	1
	Özgür hissetme	1

Tablo 15'e göre, okul öncesi öğretmenlerin görev yaptıkları yerlerin kültürleri ile kendi kültürleri arasındaki benzerliklerin öğretmenler üzerinde genellikle olumlu etkiler bıraktığı söylenebilir. Öğretmenler, kültürel benzerliklerin onların çocuklarla ve ailelerle olan iletişimlerini kolaylaştırdığını ve böylece onlarla daha samimi ve etkili iletişime geçebildiklerini belirtmiştir. Bunlara ek olarak, üç öğretmen kültürel benzerliklerin bulunması sonucu ailelerin ihtiyaçlarına göre aile katılımı çalışmalarını düzenlediklerini ve böylece aile katılımı çalışmalarının arttığını; iki öğretmen ise ailelerle ortak paydada buluşarak öğretim planını düzenleyebildiklerini belirtmiştir. Öğretmenlere göre etkili iletişim ve kolay uyum sağlama sonucu, onların çocukların gereksinimlerini daha çabuk anlayıp bu gereksinimleri dikkate alarak eğitim programlarını şekillendirmelerini de sağlamıştır. Aynı zamanda aile yapılarını daha iyi anladıkları için çocukların genel profillerini (aile yapısı ve kültürel geçmiş) dikkate alarak da programlarında uyarlamalar gerçekleştirdiklerini söylemişlerdir. Kişisel etkilere bakıldığında, öğretmenlerin kültürlerin benzer olmasının onların çevrelerine ve aile yapılarına kolay uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu söyledikleri görülmektedir. Aynı

zamanda, öğretmenlerden ikisi kültürel olarak benzer bir bölgede görev yapmanın güvende hissettirdiğini; biri daha pozitif olmasını sağladığını, biri ise özgür hissettiğini söylemiştir.

Ö5: Büyüyüp yetiştiğim yerde şu an görev yapmaktayım. Daha önce çok farklı kültürlerin olduğu yerlerde görev yapmışım. Öğretmenlik anlamında yine aynı performansım oluyor ama büyüyüp yetiştiğin yerde görev yapmak bence insanı güvende hissettiriyor. Yöreyle daha iyi hâkim olduğum için etkinliklerde yaratıcı fikirler üretmek süreç bakımından da faydalı olabiliyor.

Ö15: Evet büyüyüp yetiştiğim yerde görev yapmaktayım. İletişimde daha kolaylıklar sağlamak ve ben tanıdığım bir çevrede olduğum için sorunları önceden önleyebiliyorum. Çocukları daha yakından tanıma fırsatım olduğu için gereksinimlerini daha rahat belirleyerek planlama yapıyorum.

Ö41: Evet. Aşına olduğum bir ortam olduğu için veliler ile iletişimim daha kolay gerçekleşti. Çocukların nasıl bir kültür içinde yetiştiğini de az çok bildiğim için ihtiyaçlarının neler olduğunu belirlemek zamanımı aldı. Veliler ile daha samimi ilişkiler kurmamı sağladı. Çocuklar aile ortaları hakkında fikrimle olması aile katılımı çalışmalarımı nasıl planlayacağımı etkiledi. Mevcut olan duruma uygun katılımlara yer vermeye çalıştım. Ya da ailenin katılabileceği etkinlikler düzenledim. Güçlerini yetmeyeceği ya da ulaşmakta zorlandıkları şeyleri istemedim. Az çok çocuklarında hangi konulardan bilgilerinin olduğunu kestirebiliyordum. Bu yüzden daha önce deneyimlemedikleri konulara yer vermeye çalışıyordum. Örneğin bir etkinliğimde farklı kültür üzerinde konuşup çocuklara beş farklı kültürü tanıtmıştım. Bilmedikleri şeylere yoğunlaşmaya çalışıyordum.

Tablo 16*Farklılıkların öğretmenlere etkileri*

Tema	Alt tema	Frekans
Ebeveyn ve çocuklarla etkileşim	Farklı düşünce yapısından ve tutumdan rahatsız olma	5
	İletişim sorunu	4
Eğitim sürecine etkileri	Farklılıklara dayalı plan	9
	Yakın kültüre göre etkinlikler	2
	Materyal eksikliği	2
	Daha çok çaba sarf etme	1
Kişisel etkiler	Değişim	3
	Kültürel çeşitlilik	2
	Zaman içinde uyum sağlama	2
	Yeni tecrübeler edinme	2
	Yalnızlık	1

Farklılıkların öğretmenlere olan etkilerine bakıldığında, olumlu ve olumsuz etkileri olduğu söylenebilir. Ebeveyn ve çocuklarla etkileşim konusunda öğretmenlerden dördü, kültürel olarak farklı bir bölgede görev yapma sonucu farklı düşünce yapılarından rahatsızlık duyduklarını belirtmiş; dördü dil farklılığı gibi nedenlerden dolayı çocuklarla ve ebeveynlerle iletişim sorunu yaşadığını belirtmiştir. Eğitim sürecine etkilerine bakıldığında, Sekiz öğretmen farklılıkları göz önüne alarak öğretim sürecini planladıklarını ve öğretim ortamını şekillendirdiklerini belirtmiştir. İki öğretmen ise, çocukların kültürlerine yakın olan kültürlere dayalı etkinlikler gerçekleştirdiğini söylemiştir. Öğretmenlerden ikisi materyal eksikliğinin öğretim sürecini olumsuz etkilediğini ve materyal temin etmede sorun yaşadıklarını; biri ise farklılıklardan kaynaklanan sorunlar nedeni ile daha çok çaba sarf etmek durumunda kaldığını söylemiştir. Kişisel etkiler konusunda öğretmenlerin üçü zamanla tutum ve davranışlarında birtakım değişimler olduğunu; ikisi farklı kültürleri öğrenme şansı elde ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerden ikisi hemen uyum sağlayamadığını, zaman içinde uyum sağladığını; biri yalnız hissettiğini ifade etmiştir. Bir öğretmen ise farklı bir kültürel

bölgede yaşamının kendisine yeni tecrübeler kazandığını ve yaratıcılıklarının arttığını belirtmiştir.

Ö1: Farklı kültüre alışma sürecim oldu. Bu süreç içerisinde kendimi yeni durumlara karşı geliştirme ve ikili ilişkilerimde iyi iletişim kurma imkânı sağladı. Farklılıkları eğitim programımda esneklik sağlayarak ortadan kaldırdım.

Ö7: Evet elbette etkilemekte. Yaptıracağım çalışmanın ya da etkinliklerin malzemesinden tutunda şarkı seçimine kadar düşünerek yapıyorum. Çok yönlü düşünceleri imkânsız elimden geldiğince onların düşünceleri ile kendi düşüncelerimi ortak bir alanda toplamaya çalışıyorum.

Ö22: Evet. Kültürel çeşitlilik olarak algılıyorum ve bundan keyif alıyorum. Farklı kültürlere özgü değerleri tanımak güzel. Eğitim programlarımı uygularken çevrenin çocuklar üzerindeki etkileri yadsımam mümkün değil. Kültürel özelliklerin aktarılması boyutunda etkinliklerimde yer veriyorum ve olması gerektiğini düşünüyorum

Ö33: Şehir yaşamında büyümüş bir birey olarak köyde zorlanıyorum. Gerekli materyalleri temin etmekte sıkıntı yaşıyorum. Var olan materyalleri dönüştürerek etkinliklerimi hazırlıyorum. Her istediğine ulaşamamak ister istemez kısıtlılık durumu yaşıyor. Avantajları ise; çocuklarla iletişimim daha kuvvetli, aileleri daha yakından tanıma şansım oluyor. Merkezi bir okulda planlayamayacağım bedensel etkinlikleri rahatlıkla planlayıp uygulayabiliyorum

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 51'i Ön Yargısız Eğitime ilişkin herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir. Bir öğretmen empati ve insan ilişkileri ile ilgili bir konferansa, bir öğretmen "Ön yargıları Azaltmak Mümkün mü?" adlı söyleşiye ve bir öğretmen demokrasi konulu bir seminere katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin 38'i Ön Yargısız Eğitime yönelik öğretmen eğitimine ihtiyaç duyduğu; 16'sı ise bu konuda bir eğitime ihtiyaç duymadığını ifade etmiştir. Ön Yargısız Eğitime yönelik eğitime ihtiyaç duyma nedenleri Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17*Öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitime İhtiyaç Nedenleri*

Tema	Alt tema	Frekans
Mesleki gelişim	Farklılıklara uygun eğitim süreci ve ortam oluşturma	8
	Daha çok bilgi edinme	7
	Farklı kültürlere uyum sağlama	4
	Çocukları bilgilendirme	3
	Herkes için eşit eğitimi sağlama	2
	Daha verimli eğitim	2
Kişisel gelişim	Farkındalık	9
	Ayrımcılığa yönelik düşünce ve davranışları bırakmak	4
	Ayrımcılıkla baş etmek	3

Tablo 17'ye göre, öğretmenler mesleki ve kişisel gelişimlerini ilgilendiren nedenlerden dolayı Ön Yargısız Eğitime ilişkin öğretmen eğitimine ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Mesleki gelişim konusunda 8 öğretmen farklılıklara uygun eğitim süreci ve ortam oluşturma açısından; yedi öğretmen ise mesleki olarak gelişime açık olduklarından ve daha çok bilgi edinmek istediklerinden dolayı bu eğitime ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Dört öğretmen farklı kültürlere daha kolay uyum sağlamak için Ön Yargısız Eğitime ihtiyaç duyduğunu söylemiştir. Öğretmenlerden üçü çocukları farklılıklar konusunda bilgilendirme; ikisi herkes için eşit eğitimi sağlama, ikisi daha verimli bir eğitim sürecini gerçekleştirme amaçlı bu eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Kişisel gelişimi ilgilendiren nedenlere bakıldığında ise öğretmenlerin dokuzu farklılıklara yönelik kendilerinin ve çevrelerindeki diğer öğretmenlerin farkındalık sağlamanı gerektiğine inanmaktadır. Dört öğretmen, kendisi ve diğer öğretmenlerin farkında olarak veya farkında olmadan yaptıkları ön yargılı ve ayrımcı davranış ve düşünceleri bırakmaları için bu eğitimin gerekli olduğunu belirtmiştir. Üç öğretmen ise çevrelerinde tanık oldukları ön yargı ve ayrımcılık içeren davranışlarla baş etmeyi öğrenmek için ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.

Ö1: Her ne kadar objektif olunması gerekse de bazı öğretmenlerin zaman zaman dil, din, ırk vb. ayrıma gittiklerini düşünüyorum.

Ö5: Çok kültürlü bir toplumda yaşıyoruz. Bazı yörelerde konuşulan diller farklı olabiliyor. Ancak ülkemizde yaşayan her birey eşit eğitim hakkına sahiptir. Kendi yetiştiğim yörede eğitim vermek her ne kadar beni güvende hissettirse de eğitim planlaması açısından eşit davranmak her bireyin eşit haklara sahip olduğunu bilmek ve uygulamak bir öğretmen, eğitimci olarak görevimiz. Bu konuda ne kadar bilinçli olsam da olur elbette eksikliklerimin olabileceğini düşünerek, bu konuda bir eğitime katılmak isterim.

Ö18: Farklı öğrenciler ile meslek hayatımız boyunca karşılaşabiliriz. Daha iyi ulaşabilmek için neler yapacağımı belirlemede yardımcı olabilir.

Ö27: Ülkemizde çok fazla Suriyeli öğrenci var. Bu konuda gerek çift dillilik gerekse sosyal kabul açısından öğretmen olarak ne yapmalı (hem sınıf içi hem de aile ve toplum düzeyinde) ne tür önlemler almalı, öğrenme ortamını nasıl düzenlemeliyiz? Bu konuda ülke genelinde hizmet içi boyutunda ne tür eğitimler yürütülmeli??? gibi gibi..

Ö33: Çocukların farklı bireysel özelliklerini, ailevi özellikleri dikkate aldığımızda uygun bir ortamın sunulabilmesi amacıyla ihtiyaç duyulabildiğini düşünüyorum.

Ö41: Okul öncesi eğitimde ayrımcılığın sadece özel gereksinimli çocuklara yönelik bir aldığı olduğu düşüncesi içerisindeyim. Oysa ayrımcılığın birçok alt boyutu var çoğu öğretmenin bunların farkında olduğunu düşünmüyorum. Öğretmenlerin öncelikle hangi konularda ayrımcılık yapıyor öğrenmeleri ve kendilerinin yapmamaları için eğitim şart. Bir başka boyut olarak ise bu ayrımcılık karşıtı görüşü çocuklara nasıl kazandırılacağına öğretimi için de gerekli. Öğretmen bunu çocuklara nasıl aktaracağı konusunda bilgi sahibi olmalı.

Tablo 18*Ön yargısız olmak hakkındaki metaforik algılar*

Tema	Alt tema	Frekans
Olumlu algılar	Eşitlikçi olmak	15
	İnsan olmak	8
	Farklılıkları göz ardı etmek	5
	Adil olmak	5
	Ön yargıları yıkmak	4
	Zorunluluk	3
	Doğru düşünme	3
	İyi bir eğitimci olma	2
	Empati yapma	2
	Hoşgörülü olmak	1
	Ahlak göstergesi	1
Olumsuz algılar	İnsanca olmayan yaklaşım	1
	Öğrenme sürecini olumsuz etkileyen yaklaşım	1
	Değer verilmemek	1
	Adaletsizlik	1
	Bencillik	1

Tablo 18’de öğretmenlerin “Bence ön yargısız olmak.....” cümlesini tamamlayarak belirttikleri ön yargısız olmaya yönelik algılarını belirlemek üzere sorulan metaforik soruya verdikleri yanıt sonucu elde edilen metaforik algılar görülmektedir. Öğretmenlerin ön yargısız olmaya yönelik metaforik algılarının çoğunun olumlu olduğu söylenebilir. Tablo 5’e göre 15 öğretmen ön yargısız olmayı her bireye eşit davranmak ve eğitimi eşit bir şekilde herkese vermek olarak belirtmiştir. Öğretmenlerin sekizi ise ön yargısız olmayı insan olmanın göstergesi görmektedir. Beş öğretmen farklılıkları göz ardı etmenin; beş öğretmen ise adil olmanın ön yargısız olmak olduğunu ifade etmiştir. Dört öğretmen ön yargıları yıkmamanın ön yargısız olmak olduğunu düşünürken, Üç öğretmen ise ön yargısız olmanın zorunluluk olduğunu söylemiştir. Ön yargısız olmaya yönelik olumlu diğer algılar ise doğru düşünme (3), empati yapmak (2), iyi bir eğitimci olmak (2), hoşgörülü olmak (1) ve ahlakın

göstergesi (1) olarak belirlenmiştir. Ön yargısız olmaya yönelik olumsuz algılar ise insanca olmayan yaklaşım, öğretim sürecini olumsuz etkileyen yaklaşım, değer verilmemek, adaletsizlik ve bencillik olarak belirtilmiştir. Üç öğretmen anlamsız cevaplar vermiş (istiyorum, evet gibi); 2 öğretmen ise cevap vermemiştir.

Ö11: Gerek kültürel anlamda gerek eğitim, sağlık anlamında ve diğer tüm alanlardaki farklılıkların koşulların el verdiği sürece hiç olmaması anlamlarını içerdiğini düşünüyorum.

Ö18: Dil din ırk cinsiyet yönelim sosyo-ekonomik durum gözetmeden herkese eşit davranabilmek kimseyi etiketlemeden sadece insan olarak görebilmek

Ö25: İnsanları ırk din görünüş kültür sosyoloji ekonomik düzeye göre ayırmadan kapsamaktır kucaklamaktır.

Ö27: Tüm farklılıkları saygıyla kabul ederek öğrenme ortamında (müfredat da dahil) yer vermektir.

Ö32: İnsan olmaktır, adil olmaktır, düşünce, renk dil, din, ırk görmeksizin davranış görebilmektir. Ön yargının prangalarını, at gözlüklerini kırmaktır.

Tablo 19*Ön Yargısız Eğitime yönelik metaforik algılar*

Tema	Alt tema	Frekans
Olumlu algılar	Eşit koşullarda eğitim	14
	Her çocuğu kapsayan eğitim	8
	Olması gereken eğitim	8
	Ayırım yapılmayan eğitim	5
	İhtiyaçlara dayalı eğitim	3
	İnsana değer veren eğitim	3
	Çocuklar için rehber	2
	Koşullara uygun eğitim	2
	Bireyselliğe önem veren eğitim	2
	Okul-aile işbirliği gerektiren eğitim	2
	Adil eğitim	1
	Farklılıklara saygıyı öğreten eğitim	1
	Ön yargılardan arıtan eğitim	1
Özgürlük	1	
Olumsuz Algılar	Eşitsizlik	1
	Haksızlık	1
	Eğitim değil	1
	Mümkün değil	1
	Yanlış	1

Tablo 19’da öğretmenlerin “Bence Ön Yargısız Eğitim.....” cümlesini tamamlayarak elde edilen metaforik algılar görülmektedir. Öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitime yönelik metaforik algılarının çoğunun olumlu olduğu söylenebilir. 14 öğretmen Ön Yargısız Eğitim’in eşit koşullarda ve fırsatlarda eğitim olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin sekizi ise her çocuğu kapsayan eğitimin Ön Yargısız Eğitim olduğunu ifade etmiştir. Sekiz öğretmen olması gereken eğitimin Ön Yargısız Eğitim olduğunu; beş öğretmen ise ayırım yapılmayan eğitim olarak tanımlamıştır. Bunların dışında Ön Yargısız Eğitim insana değer veren (3),

ihtiyaçlara dayalı (2), çocuklar için rehber niteliğinde (2), koşullara uygun (2), bireyselliğe önem veren (2), okul-aile işbirliği gerektiren (2), adil (1), farklılıklara saygıyı öğreten (1), ön yargılardan arıtan eğitim ve özgürlük anlamına geldiği belirtilmiştir. Olumsuz algılarda ise Ön Yargısız Eğitim bir öğretmen tarafından eşitsizlik, bir başka öğretmen tarafından haksızlık olarak tanımlanmış; bir öğretmen eğitim olmadığını, bir diğer öğretmen ise bu eğitimin mümkün olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerden biri yanlış bir uygulama olarak nitelendirmiş; 2 öğretmen ise yanıtlamamıştır.

Ö11: Okul ortamında, sınıf ortamında bütün öğrencilerin geleceğin bir yetişkini olacağı göz önünde bulundurularak eşit koşullarda onları geleceğe taşımaktır.

Ö18: Tüm öğrencilere eşit mesafeden yaklaşım ailenin statüsü sosyo-ekonomik durumu ırkı dili dini konusunda ayırım yapmadan ihtiyaçları doğrultusunda eğitim sağlayabilmek

Ö33: Çocuklara eşit fırsatlar sunarak her çocuğun kendini gerçekleştirmesine imkân tanımak demektir

Ö53: Bireysel farklılıklar dikkate alınarak her bir bireyin gelişim sürecini destekleyici etkinliklerle eğitim planlaması yapmaktır

Araştırmaya katılan 54 öğretmenden 42'si sınıfında farklılıkları bulunan çocuklar olduğunu; 10'u ise olmadığını belirtmiştir. İki soruyu yanıtlamamıştır. Tablo 12'de öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların farklılık türleri bulunmaktadır.

Tablo 20

Çocukların farklılık türleri

Tür	Frekans
Sosyoekonomik	22
Aile yapısı	20
Kültür	18
Etnik köken	3
Yeterlilik	2

Tablo 20'ye göre öğretmenlerin sınıflarında en çok rastladıkları farklılık türünü sosyo-ekonomik durum (22) oluşturmaktadır. Ailelerin farklı düşünüş tarzları, yaşam biçimleri, çocuk yetiştirme tarzları, cinsiyet algısı vb. konuları içeren farklı aile yapıları (20) ise sosyoekonomik duruma yönelik farklılıklardan sonra en çok rastlanan farklılıklardır. Bunların yanı sıra 18 öğretmen kültüre dayalı kültürel deneyimler ve birikimler (9), dil (7), din ve inanç (3) farklılıkları olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin belirttiği diğer farklılıklar etnik köken (3) ve özel gereksinimliliği de içeren farklı yeterliliklerdir (2). Fark olmadığını belirten 10 öğretmenden yedisi çocukların benzer ortamda büyümelerinden; üçü her bireyi eşit görüp farklılıkları önemsememelerinden, biri ise adil olduğunu düşünmesinden kaynaklı farklılık saptamadığını belirtmiştir.

Ö5: Sınıftaki öğrencilerden bir tanesi Sudanlı olup farklı yöreye ve kültüre aittir. Bununla birlikte aile üyeleri sayesinde ikinci dil edinen öğrencilerim de bulunurken, Türkçeyi konuşurken zorlanan dil problemleri olan öğrencilerim de vardır.

Ö11: Sınıfımı sosyoekonomik olarak değerlendirdiğimde farklılıkların olduğunu görüyorum. Bu durumun aile yapılarına yansıdığını ve öğrencilerimin eğitimini etkilediğini görmekteyim.

Ö13: Her biri farklı ailelerde yetişiyor, yakın çevrede yetişmelerine rağmen farklılıklar var elbette ki. Eğitime bakış açıları, memleket farkları bu tür farkların temel nedenleri arasında.

Ö14: Kız çocukları daha erken gelişir. Erkek çocuklarına göre. Aile yapısı çocuğun sınıfta öğrendiklerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Dilde etkiler çocuk sizin söylediğinizi anlamazsa nasıl iletişim kuracağız.

Tablo 21*Çocukların farklılıkların öğretmenlere katkıları*

Tema	Alt tema	Frekans
Mesleki gelişime dair katkıları	Daha çok deneyim kazanma	8
	Mesleki gelişim	7
	Yeni öğrenme metotları	4
	Öğrenme ortamını zenginleştirme	3
	Uyarlama yapma	3
Çocuklara yaklaşıma katkıları	Çocuklara faydalı olma	3
	Bireysel ihtiyaçların farkına varma	1
	Farklı çocukları tanıma	1
	Pozitif ayrımcılık yapma	1
Farklılıklara yönelik algıya dair katkıları	Farklı kültürleri tanıma	3
	Farklılıklara saygı duymayı öğrenme	1
	Farklılıklardan öğrenme	1
	Farklılıkları en aza indirme	1
	Farklılıkları zenginlik olarak görme	1

Öğretmenlere farklılıkları bulunan çocuklarla çalışmanın mesleki görev ve sorumluluklarını gerçekleştirmelerine katkısı olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerden 36'sı etkisi olduğunu; 16'sı olmadığını belirtmiş, 2'si yanıtlamamıştır. Farklılıkları bulunan çocuklarla çalışmanın etkilerine bakıldığında ise en çok etkinin mesleki gelişime yönelik belirtildiği görülmektedir. Öğretmenlerden sekizi farklılıkları olan çocuklarla çalışmanın onların farklı deneyimler edinmesini sağladığını belirtmiştir. Yedisi doğrudan mesleki olarak gelişim sağladığını ifade etmiştir. Dört öğretmen farklılıklara yönelik yeni öğrenme metotları geliştirdiğini; 3 öğretmen farklılıklara uygun olarak öğrenme ortamında değişiklikler yapma ve zenginleştirmeler yaptığını; üç öğretmen ise farklılıklara yönelik uyarlamalar gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Farklılıkları olan çocuklarla çalışmanın öğretmenlerin çocuklara yaklaşımına olan etkilerine bakıldığında ise, çocuklara daha faydalı olduğunu hissettikleri (3); çocukların bireysel ihtiyaçlarının daha çok farkına varıldığı (1); farklı

çocukları tanıma fırsatı bulunduğu (1), negatif ayrımcılığı bırakıp pozitif ayrımcılık yapıldığı (1) ifade edilmiştir. Öğretmenler, farklılıkları olan çocuklarla çalışmanın onların farklı kültürleri tanımalarına olanak sağladığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda farklılıklara saygı duymayı öğrendiğini, farklılıklardan öğrendiğini, farklılıkları en aza indirebildiğini, farklılıkları zenginlik olarak görebildiğini belirten öğretmenler de bulunmaktadır.

Ö5: Bence Sürekli aynı kültür veya aynı eğitim düzeyindeki ailelerden gelen ailelerin öğrencileri ile çalışmak öğretmenlik alanımdaki kişisel gelişimimi yeteri kadar desteklemez. Ancak farklı kültürlerdeki çocuklarla çalışmak her zaman herkese farklı deneyimler kazandırır.

Ö9: Kolaydan zora eğitim programları, akranla öğrenme ve paylaşma adına grup etkinlikleri, Farklı gruplarda farklı çocuklarla çalışma imkanı sunan programlar hazırladım.

Ö11: Sınıfımdaki sosyoekonomik nedenler duygu durumumu etkileyip mesleğime duygusallığın karıştığını görmekteyim.

Tablo 22

Eğitim programında ve öğretim ortamında uyarlamaya ihtiyaç yaratan farklılıklar

Tema	Frekans
Yeterlilik	10
Dil	6
Sosyo ekonomik durum	4
Aile yapısı	3
Bireysel özellikler	2
Yaş	2
Kültür	1
Etnik köken	1

Öğretmenlere farklılıkları olan çocuklara yönelik eğitim programında ve öğretim ortamında uyarlamaya ihtiyaç duyup duymadığı sorulmuş ve 36 öğretmenin ihtiyaç duyduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin uyarlama yapmasına ihtiyaç yaratan farklılıklara bakıldığında

ise en çok çocukların özel gereksinimlerinden kaynaklanan farklı yeterliliklerinin uyarlama ihtiyacı doğurduğu belirtilmiştir. Dil farklılığı ise bir diğer nedendir. Bunların dışında çocukların sosyo-ekonomik durumlarının, farklı aile yapılarının, bireysel özelliklerinin farklılığının, farklı yaş gruplarında yer almalarının, farklı kültür ve etnik kökene sahip olmalarının uyarlamaya ihtiyaç yarattığı belirtilmiştir.

Tablo 23

Eğitim programında yapılan uyarlamalar

Tema	Alt tema	Frekans
Bireysel dikkate alma	farklılıkları İhtiyaca uygun beklenti	9
	Basitleştirme	8
	Destekleyici etkinlik	5
	Bireyselleştirilmiş etkinlik	2
	Sınıf dışı yardım	2
Farklılıkları dâhil etme	Farklılıklardan deneyim yaratma	4
	Farklılıkları bütünleştirme	3

Öğretmenlerin farklılıkları olan çocuklar için eğitim programlarında yapılan uyarlamalara bakıldığında, öğretmenler en çok çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların ihtiyaçlarına uygun beklentiler belirlediklerini ifade etmişlerdir. İkinci olarak öğretmenler, etkinlikleri farklılıklara uygun olarak basitleştirme, çocukların seviyesine uygun hale getirme şeklinde uyarlama yaptıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler, çocukların farklılıklarını destekleyici etkinlikler de tasarladıklarını belirtmiştir. Aynı zamanda iki öğretmen bireyselleştirilmiş etkinlik planları hazırladığını; iki öğretmen ise aile ve psikolojik danışman gibi sınıf dışında bulunan kişilerden yardım aldıklarını belirtmiştir. Bunlara ek olarak, öğretmenler çocukların farklılıklarını süreç içine dâhil ederek, farklılıkları olan çocuklarla birlikte farklılıklara yönelik deneyimler yarattıklarını, farklılıkları süreç içinde bütünleştirdiklerini de söylemiştir.

Ö5: Farklı kültürlerden gelen öğrencilerim olduğunda bireysel farklılıklar ve bunlara saygı konusunda Türkçe-dil, drama vb. Durumu anlama becerilerine daha çok önem vererek farklılıkları eğitim programlarımdaki sürece yansıttım.

Ö13: Programı esnetip bireye göre ele aldığım tabii ki oldu. Kolunda yara izi olan bir öğrencimle sınıftaki başka öğrencim dalga geçince empati kurması amaçlı konuyla ilgili hikâye okudum.

Ö24: Hiç kaynaştırma öğrencim olmadı ama sosyal açıdan daha yetersiz olan çocuklara görev verirken onları zorlamayacak ve kendilerini rahatsız hissetmeyecekleri görevler vermeye dikkat ettim

Ö31: Eğitim yaşantımı düzenlerken uygularken o çocuğuma daha esmek ve kolay yaşantı sunuyorum. Mesela maddi yetersiz bir çocuğumdan yerli malı etkinliğinde evindeki olan bir şeyi yazıyorum listesine tavuğu varsa ailenin Haşlanmış yumurta yazarak maddi olarak külfet olmamış oluyoruz.

Tablo 24

Öğretim ortamında yapılan uyarlamalar

Tema	Alt tema	Frekans
Materyallere erişim	Fiziki ayarlama	3
	Materyal temin etme	1
	Paylaşma	1
	Ellerinde olanı isteme	1
Dikkat çekici uyarlamalar	Destekleyici çevre	4
	Oturma düzenini ayarlama	4
	Görselleştirme	3
	Çeşitlendirme	1

Öğretmenlerin farklılıkları olan çocuklara yönelik öğretim ortamında yaptıkları uyarlamalara bakıldığında, materyallere erişim konusunda sınıftaki materyallere çocukların ulaşmasını kolaylaştıracak şekilde materyalleri fiziksel olarak uygun hale getirme,

sosyoekonomik durumu elverişli olmayan çocuklar için temin etme ve çocukların paylaşmasını sağlama veya ellerinde olan materyalleri sınıfa getirmelerini isteme gibi yollara gittikleri görülmektedir. Aynı zamanda farklılıkları olan çocukların dikkatlerini çekmek adına yaptıkları uyarlamaların görselleştirme, oturma düzenini farklılıklara uygun olarak hazırlama, destekleyici ortam hazırlama, çocuğu kendisine yakın tutma, çocuğun ilgisini çekecek ortam oluşturma ve çeşitli materyaller sağlama yoluna gittiklerini belirtmişlerdir.

Ö11: Sosyoekonomik olarak farklılıkları olan Öğrencilerim için öğretim ortamında gerekli malzemeleri materyalleri yardımcı olmak adına kendim karşılama yolunu seçtim.

Ö18: işitme problemi veya görme problemi olan çocukları kendime veya görsele daha yakın oturtuyorum.

Ö31: Maddi yetersizliği olan öğrencime sınıf ortamında bir malzemesi yoksa paylaşarak etkinlik yaptırmak uygulamalarım arasında

Ö50: Doğuştan bir kulağı olmayan öğrencimin oturma düzenini planlamam.

Tablo 25

Rastlanılan ön yargılı tutum türleri

Tema	Alt tema	Frekans
İstenmeme	Özel gereksinime dayalı	5
	Cinsiyete dayalı	1
	Sosyo- ekonomik duruma dayalı	1
	Etnik kökene dayalı	1
	Aile görüşüne dayalı	1
İmtiyaz tanıma	Aile statüsüne dayalı	2
	Sosyo- ekonomik duruma dayalı	1
İhmal etme	Akran zorbalığı	2
	İlgisiz davranma	1
	Tehdit etme	1

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 18'i daha önce ön yargı içeren bir tutum ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu ön yargıların ise özel gereksinime, cinsiyete, sosyoekonomik duruma, etnik kökene ve aile görüşüne dayalı istenmeme; aile statüsüne ve sosyoekonomik duruma göre imtiyaz tanıma; akran zorbalığına müdahale etmeme, ilgisiz davranma ve tehdit etme şeklinde ihmal etme şeklinde gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Dört öğretmen ön yargılı tutumu yapan kişilerle konu hakkında görüşerek, biri ise okul idaresine bildirerek müdahalede bulunduğunu söylemiştir. Üç öğretmen ise müdahale ettiğini belirtmiş ancak nasıl müdahale ettiğini bildirmemiştir.

Ö27: Özellikle kaynaştırma öğrencilerine ve erkek öğrencilere karşı öğretmen düzeyinde ayrımcılık gözlemliyorum. Sınıflarında kaynaştırma öğrencilerini hiç olmamasını, erkek öğrencininse az sayıda olmasını istiyorlar... Doğru bir davranış olmadığını bireylerin kendisine ifade ederken, okul idaresinden de bu konuda önlem almalarını talep ediyorum.

Ö29: Öğretmen arkadaşlarım çocukların aile statüsüne göre daha özenli davrandığını gördüm.

Ö33: Staj uygulamalarım sırasında sırf ailesi daha baskın düşüncesiyle bir çocuğa pek çok konuda ayrımcılık yapıldığına şahit oldum. Eğer çocuğa bazı özel haklar tanınmaz ise veli okul ile sorunlar yaşıyordu. Öğretmen bu davranışlara maruz kalmamak için denileni yapmaktaydı

Ö37: Irkı ve fakirliği yüzünden dışlananları gördüm maalesef.

Ön Yargısız Eğitim Programı'nın öğretmenlere olan etkisine ilişkin bulgular

Nicel bulgular

Öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitime ilişkin tutum ve öz farkındalık ölçekleri puanlarına yönelik bulgular. Araştırmanın ikinci sorusuna olan "Ön yargısız Öğretmen Eğitim Programının öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitime yönelik tutum ve öz farkındalıklarına etkisi var mıdır?" sorusuna yanıt bulmak amacıyla, öğretmenlerin tutum ve öz farkındalıkları program öncesi ve sonrası test edilmiştir. Öncelikle, öğretmenlerin tutum ve öz

farkındalıklarının ön testlerde deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir.

Tablo 26

Öğretmenlerin tutum ölçeği ön test puanları t- test sonuçları

Boyut	Grup	n	ST	SO	U	z	p
Tutum toplam	Deney	12	9.58	115.00	37.00	-.423	.71
	Kontrol	7	10.71	75.00			
Pedagojik çevre	Deney	12	9.96	119.5	41.5	-.043	.96
	Kontrol	7	10.07	70.5			
Aile ve toplumla ilişkiler	Deney	12	9.79	117.5	39.5	-.214	.83
	Kontrol	7	10.36	73			

Öğretmenlerin tutum ölçeğinden aldığı ön test puanlarına bakıldığında, ölçeğin genelinde (U=37, p=0.71), pedagojik çevre (U=41.5, p>0.96) ve aile ve toplumla ilişkiler alt boyutlarında (U=39.5, p=0.83) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Öz Farkındalık Ölçeği ön test puanları t- test sonuçları

Grup	n	ST	SO	U	z	p
Deney	12	9.75	117.00	39	-.256	.83
Kontrol	7	10.43	73.00			

Öğretmenlerin Öz Farkındalık Ölçeğinden aldığı ön test puanlarına bakıldığında, ölçeğin genelinde (U=39, p=0.83) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitime ilişkin tutum ve öz farkındalıklarına ilişkin ölçümlerde grup bazında fark olup olmadığı kontrol grubu için parametrik olmayan ilişkili örneklem t-testi ile; deney grubu için parametrik olmayan iki yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir.

Tablo 28

Kontrol grubu öğretmenlerinin tutum ölçeğinden aldığı puanların ilişkili örneklem t-testi sonuçları

Boyut	Ölçüm	\bar{x}	SS	Sıralar	N	SO	ST	z	p
Tutum genel toplam	Öntest	93.57	7.27	Negatif	6	3.5	21.00	-1.185	.236
	Sontest	95.57	6.82	Pozitif	1	7.00	7.00		
				Eşit	0				
				Toplam	7				
Pedagojik çevre	Öntest	54.57	3.64	Negatif	1	7.00	7.00	-1.192	.233
	Sontest	55.14	3.97	Pozitif	6	3.5	21.00		
				Eşit	0				
				Toplam	7				
Aile ve toplumla ilişkiler	Öntest	39.00	4.50	Negatif	1	7.00	7.00	-1.185	.236
	Sontest	40.42	3.20	Pozitif	6	3.5	21.00		
				Eşit	0				
				Toplam	7				

Kontrol grubu öğretmenlerinin tutum ölçeğinde ön ve son testlerde aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığı parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile test edilmiştir. Bu testin sonuçlarına göre, kontrol grubu öğretmenlerinin tutum ölçeğinin genel toplamında ($z=-1.185$, $p>0.05$), pedagojik çevre alt boyutunda ($z=-1.192$, $p>0.05$) ve aile ve toplumla ilişkiler boyutunda ($z=-1.185$, $p>.236$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 29

Kontrol grubu öğretmenlerinin Öz Farkındalık Ölçeğinden aldığı puanların ilişkili örneklem t-testi sonuçları

Ölçüm	\bar{x}	SS	Sıralar	N	SO	ST	z	p
Öntest	49.57	4.50	Negatif	2	4.50	9.00	-.851	.395
Sontest	40.00	4.08	Pozitif	5	3.80	19.00		
			Eşit	0				
			Toplam	7				

Kontrol grubu öğretmenlerinin Öz Farkındalık Ölçeğinde ön ve son testlerde aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığı parametrik olmayan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile test edilmiştir. Bu testin sonuçlarına göre, kontrol grubu öğretmenlerinin Öz Farkındalık Ölçeğinin genel toplamında ($z=-.851$, $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 30

Deney grubu öğretmenlerinin tutum ölçeğinden ön, son ve izleme testlerinde aldıkları puanlara ilişkin iki yönlü varyans analizi testi sonuçları

Boyut	Ölçüm	N	SO	χ^2	df	p
Tutum toplam	Öntest	11	1.27	12.667	2	.002*
	Sontest	11	2.09			
	İzleme	11	2.64			
Pedagojik çevre	Öntest	11	1.50	9.800	2	.007*
	Sontest	11	1.91			
	İzleme	11	2.59			
Aile ve toplumla ilişkiler	Öntest	11	1.27	11.556	2	.003*
	Sontest	11	2.18			
	İzleme	11	2.55			

Ön Yargısız Eğitim Programının etkililiğini test etmek amacıyla deney grubuna yönelik parametrik olmayan tekrarlı ölçümler Friedman testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre, deney grubu öğretmenlerinin ön, son ve izleme testinden aldıkları puanlar tutum ölçeğinin genel toplamında ($\chi^2=12.67$, $p < 0.05$), pedagojik çevrede boyutunda ($\chi^2=9.8$,

$p < 0.05$) ve aile ve toplumla ilişkiler boyutunda ($\chi^2 = 11.56$, $p < 0.05$) anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ölçümler arasındaki farkı belirlemek amacıyla, parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır.

Tablo 31

Deney grubu öğretmenlerinin tutum ölçeğinden aldığı puanların ilişkili örneklem t-testi sonuçları

Boyut	Ölçüm	\bar{x}	SS	Sıralar	N	SO	ST	z	p	
Tutum genel toplam	Öntest	92.09	8.30	Negatif	0	.00	.00	-2.536	.011*	
	Sontest	95.63	8.06	Pozitif	4	4.50	45.00			
				Eşit	7					
				Toplam	11					
	Sontest	95.63	8.06	Negatif	1	8.00		-1.409	.159	
	İzleme	98.18	8.23	Pozitif	7	4.00				
				Eşit	3					
				Toplam	11					
	Pedagojik çevre	Öntest	53.81	4.23	Negatif	0	.00	.00	-1.826	.068
		Sontest	55.45	4.56	Pozitif	4	2.5	10.00		
Eşit					7					
Toplam					11					
Sontest		55.45	4.56	Negatif	1	8.00	8.00	-1.404	.160	
İzleme		56.45	4.43	Pozitif	7	4.00	28.00			
				Eşit	3					
				Toplam	11					
Aile ve toplumla ilişkiler		Öntest	38.27	4.36	Negatif	0	.00	.00	-2.588	.010*
		Sontest	40.18	3.78	Pozitif	8	4.5	36.00		
	Eşit				3					
	Toplam				11					
	Sontest	40.18	3.78	Negatif	2	4.25	8.50	-1.334	.182	
	İzleme	41.72	4.14	Pozitif	6	4.58	27.50			
				Eşit	3					
				Toplam	11					

*p<0.05

Deney grubu öğretmenlerinin tutum ölçeğinde ön, son ve izleme testlerinde aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığı parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile test edilmiştir. Bu testin sonuçlarına göre, deney grubu öğretmenlerinin ön ve son test puanları tutum ölçeğinin genel toplamında ($z=-2.536$, $p<0.05$) ve aile ve toplumla ilişkiler boyutunda ($z=-2.588$, $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktayken; pedagojik çevre boyutunda ($z=-1.826$, $p=0.068$) bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre, deney grubu öğretmenlerinin tutum ölçeğinden aldığı puanlar genel olarak ve aile ve toplumla ilişkiler boyutunda program uygulanmadan önce ve program uygulandıktan sonra farklılık göstermekte; öğretmenlerin program uygulandıktan sonra tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. İzleme testi ile son test arasındaki farka bakıldığında ise, tutum ölçeği genel toplamında ($z=-1.409$, $p>0.05$), pedagojik çevre boyutunda ($z=-1.404$, $p>0.05$) ve aile ve toplumla ilişkiler boyutunda (-1.334 , $p>0.05$) anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. İzleme testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel tutumlarının daha sonra da korunduğu söylenebilir.

Tablo 32

Deney grubu öğretmenlerinin Öz Farkındalık Ölçeğinden aldığı puanların ilişkili örneklem t-testi sonuçları

Ölçüm	\bar{x}	SS	Sıralar	N	SO	ST	z	p
Öntest	49.00	4.31	Negatif	2	2.00	4.00	-2.209	.027*
Sontest	50.72	3.74	Pozitif	7	5.86	41.00		
			Eşit	2				
			Toplam	11				
Sontest	50.72	3.74	Negatif	1	9.00	9.00	-1.611	.107
İzleme	52.00	3.92	Pozitif	8	4.50	36.00		
			Eşit	2				
			Toplam	11				

* $p<0.05$

Deney grubu öğretmenlerinin Öz Farkındalık Ölçeğinde ön, son ve izleme testlerinde aldıkları puanlar arasındaki farka bakıldığında ise öğretmenlerin ön ve son testleri arasında

($z=-2.209$, $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu; izleme ve son testi arasında ise ($z=-1.611$, $p>0.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, deney grubu öğretmenlerinin Ön Yargısız Eğitime yönelik program sonrası Öz farkındalıklarının program öncesine göre daha iyi olduğunu ve farkındalıkların ilerleyen zamanda da korunduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin tutum ve Öz Farkındalık Ölçeğinden almış oldukları son test puanlarının gruplara göre farklılık gösterip göstermediği parametrik olmayan bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 33

Öğretmenlerin tutum ölçeği son test puanları t- test sonuçları

Boyut	Grup	n	SO	ST	U	z	p
Tutum toplam	Deney	12	10.17	122.00	40	-.170	.90
	Kontrol	7	9.71	68.00			
Pedagojik çevre	Deney	12	10.42	125.00	37	-.426	.71
	Kontrol	7	9.64	65.00			
Aile toplumu ilişkiler	Deney	12	10.21	122.5	35	-.212	.83
	Kontrol	7	9.64	67.5			

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin tutum ölçeği ve alt boyutlarında almış oldukları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı parametrik olmayan Mann Whitney U testi ile test edilmiştir. Bu bulgulara göre tutum ölçeğinin genelinde ($U=40$, $p=0.90$), pedagojik çevre boyutunda ($U=37$, $p=0.71$), ve aile ve toplumla ilişkiler boyutunda ($U=35$, $p=0.83$) gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 34

Öğretmenlerin Öz Farkındalık Ölçeği son test puanları t- test sonuçları

Grup	n	SO	ST	U	z	p
Deney	12	10.54	126.5	35.5	-.554	.59
Kontrol	7	9.07	663.5			

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin Öz Farkındalık Ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı parametrik olmayan Mann Whitney U testi ile test edilmiştir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin Öz Farkındalık Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ($U=35.5$, $p=0.59$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitime ilişkin tutum ve Öz farkındalıklarının ön ve son testler arasındaki farkın gruplar arasında değişip değişmediği parametrik olmayan t-testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 35

Öğretmenlerin tutum ölçeği ve alt boyutları ön test ve son test puanları arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları

Faktör	Grup	n	SO	ST	U	z	p
Toplam puan	Deney	12	9.04	1108.5	30.5	-.987	.340
	Kontrol	7	11.64	81.5			
Pedagojik çevre	Deney	12	9.00	108.00	30.00	-1.057	.340
	Kontrol	7	11.71	82.00			
Aile ve toplumla ilişkiler	Deney	12	9.75	117.00	39.00	-.261	.837
	Kontrol	7	10.43	73			

Katılımcı öğretmenlerin tutum ölçeğinden almış oldukları ön ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Mann Whitney U testi ile ölçülmüştür. Bu bulgulara göre, toplam puandan ($z=-0.987$, $p=0.34$), pedagojik çevre boyutundan ($z=-1.057$, $p=0.34$) ve aile ve toplumla ilişkiler boyutundan ($z=-0.261$, $p=0.837$) ön ve son testte aldıkları puanlar arasındaki fark anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Tablo 36

Öğretmenlerin Öz Farkındalık Ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları

Faktör	Grup	n	SO	ST	U	z	p
Toplam puan	Deney	12	10.29	123.5	33.5	-.300	.773
	Kontrol	7	9.5	66.5			

Katılımcı deney grubu öğretmenlerinin Öz Farkındalık Ölçeğinden almış olduğu ön ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Mann Whitney U testi ile ölçülmüştür. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin Öz Farkındalık Ölçeğinden almış olduğu ön ve son test puanları arasındaki fark ($z=-0.300$, $p=0.773$) bir farklılık oluşturmamaktadır.

Ön yargısız Öğretmen Eğitim Programı Genel Değerlendirme Anketine İlişkin

Bulgular. Bu ankete, eğitime katılan 13 öğretmen yanıt vermiş, bu öğretmenlerin görüşleri değerlendirilmiştir.

Tablo 37

Öğretmenlerin programa ilişkin değerlendirmesi

Program;	1 Kesinlikle katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Kararsızım	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle katılıyorum
1. Programın kapsamı ve içeriği yeterliydi.	-	-	-	4	9
2. Programın uygulama ortamı uygundu.	-	-	-	4	9
3. Programın oturum süresi yeterliydi.	-	-	-	3	10
4. Programın toplam süresi yeterliydi.	-	-	-	3	10

Programa ilişkin görüşlere bakıldığında, öğretmenlerin genel anlamda programı yeterli bulduğu görülmektedir.

Tablo 38*Öğretmenlerin öğrenme materyalinin içeriğine ilişkin değerlendirmeleri*

Öğrenme Materyalinin İçeriği	1 Kesinlikle katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Kararsızım	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle katılıyorum
1. Program kapsamında hazırlanan ders sunumları - açık ve anlaşılırdı.	-	-		1	12
2. Sunumlarda verilen örnekler yeni yöntem ve stratejileri anlamam için yeterliydi.	-	-		3	10
3. Konu anlatım sunumları dışında sunulan kaynaklar - (örnek etkinlikler) yeterliydi.	-	-		1	12
4. Değerlendirme soruları sunulan eğitim materyalleri - içeriği ile örtüşüyordu.	-	-		2	11

Öğrenme materyalinin içeriğine ilişkin değerlendirmelere göre öğretmenlerin genel anlamda öğrenme materyalinin içeriğinden memnun kaldığı söylenebilir.

Tablo 39*Öğretmenlerin eğitimci desteğine ilişkin değerlendirmeleri*

Eğitimci Desteği	1 Kesinlikle katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Kararsızım	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle katılıyorum
1. Eğitimcinin anlatımı açık ve anlaşılırdı.	-	1	-	1	11
2. Eğitimci ile öğrenmemi destekleyen bir süreç yaşadım. -	-	1	-	-	12
3. Eğitimci oturumlarda sıkıldığım, yorulduğum ve kafakarışıklığı yaşadığım zamanlarda beni motive edebildi.	-	1	-	1	11
4. Konuyla ilgili akademik bir yardıma ihtiyacımda eğitimciye rahatlıkla ulaşabildim.	-	1	-	1	11
5. Eğitimci ile geçirdiğim koçluk süreci verimliydi.	-	1	-	-	12

Eğitimci desteği ile ilgili görüşlere bakıldığında, bir öğretmen hariç diğer öğretmenlerin eğitimci desteğini yeterli bulduğu görülmektedir.

Tablo 40*Öğretmenlerin motivasyon ve memnuniyete ilişkin görüşleri*

Motivasyon ve Memnuniyet	1 Kesinlikle katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Kararsızım	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle katılıyorum
1. Ön yargısız Öğretmen Eğitim Programı zevkli bir uygulamaydı.	-	-	-	1	12
2. Eğitimde öğrendiğim konuları sınıfta uygulamaya çalıştım.	-	-	-	-	13
3. Ön yargısız Öğretmen Eğitim Programı beni konuyla ilgili daha detaylı çalışma yapmaya teşvik etti.	-	-	-	-	13
4. Konuyla ilgili akademik bir yardıma ihtiyaç duyduğumda eğitimciye rahatlıkla ulaşabildim.	-	-	-	-	13
5. Benzer bir eğitimi tekrar almak isterim.	-	-	-	-	13
6. Arkadaşlarıma katıldığım bu programı öneririm.	-	-	-	-	13
7. Programının Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemesi amacıyla yaygınlaştırılmasını öneririm.	-	-	-	-	13

Öğretmenlerin hemen hemen hepsi program konusunda yeterince motive olduğunu ve memnun kaldıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerden programa ilişkin genel memnuniyet derecelerini 1-10 arasında puanlamaları istenmiştir. 13 öğretmenin vermiş olduğu puanın ortalaması 9,84 olarak bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin memnuniyetlerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Nitel Bulgular

Öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitim Programına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, 12 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Tablo 41

Öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri

Temalar	Alt temalar	n
Mesleki katkılar	Çocuklarla ön yargısız iletişim kurma	5
	Daha bilinçli davranma	5
	Farklılıklara karşı olumlu tutum/düşünce/farkındalık değişimi	3
Kişisel katkılar	Ön yargıların farkına varma	7
	Ön yargılı davranışları bırakma	4
	Bakış açısını değiştirme	3
	Adaletli olma	1
	Empati becerisi kazanma	1
Çocuklarda gözlemlenen değişiklikler	Davranışlarda/ tutumlarda olumlu değişiklikler	8
	Farklılıklara/ çeşitliliğe karşı farkındalık kazanma	6
	Daha duyarlı çocuklar	3
Ebeveynlerden dönütler	Evde konularla ilgili konuşmalar	2
	Farklı kültürden ebeveynlerin dahil olma isteği	1
	Konulardan memnun kalma	1
	Çocuklarda ön yargısız davranışlar	1

12 öğretmenden alınan görüşlere göre, öğretmenler bu program sonrasında mesleki açıdan çocuklarla ön yargısız iletişim kurma (5), eğitim sürecinde ve öğrenme ortamında farklılıkları ve çeşitliliği dikkate alarak daha bilinçli davranma (5), farklılıklara karşı olumlu tutum, düşünce ve farkındalık geliştirme (3) gibi katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda belirtilen bazı görüşler aşağıdadır.

DÖ2: Sınıf içerisinde farkında olmadan takındığım yanlış tutumların farkına varmamı sağladı. Ön Yargısız Eğitim konusunda farklı ve zengin bir bakış açısı sundu. Sınıf içi ve dışı eğitsel sürecimi daha bilinçli ve donanımlı tasarlama önayak oldu.

DÖ5: Ben fark etmeden de olsa ön yargılı davranıyormuşum. Çocuğun kıyafeti, tokası saç modelini bile ön plana çıkarıyormuşum. Bu eğitimden sonra daha bilinçli davranıyorum.

DÖ8: Sınıf içerisinde çeşitlilikleri daha iyi gözleyebilmeyi arttırmakla birlikte, çeşitlilikler karşısında bir öğretmen olarak neler yapılabileceği konusunda bilgi düzeyimi de arttırmıştır. Günlük planlarımı hazırlarken farklılıklara daha çok dikkat edebilmemi sağladı. Ayrıca öğrenme ortamlarında çocukların bu farklılıkları daha iyi gözlemleyebileceği şekilde düzenleme becerilerimi geliştirdiğini düşünüyorum (Farklı tenlerde oyuncak, aitlik sağlayan materyaller ya da görseller vb.).

Kişisel katkılar hakkındaki görüşlere bakıldığında, öğretmenlerin program sonrasında en çok kendi ön yargılarının farkına varma (7) ve ön yargılı davranışları bırakma (5) konusunda programın katkısı olduğunu düşündüğü görülmektedir. Bakış açılarının değişmesi (3), adaletli olma (1) ve empati becerisi kazanma (1) gibi katkıların olduğu da belirtilmiştir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şu şekildedir:

DÖ4: Ön yargılarımızın ne kadar detaylı ve birçok alana yayılmış olduğunu bir kez daha gördüm. Değişirken değiştirmemiz gerektiğini anladım.

DÖ8: Sosyal ortamlarda var olabilecek ön yargı oluşturacak durumları daha erken fark edebilmemi ve var olma ihtimali olan adaletsizliğe yönelik olumlu davranışlar geliştirmemi sağlamıştır. Ayrıca hem öğrenme ortamlarında hem sosyal ortamlarda empati becerilerimi geliştirdiğini düşünüyorum. Kısacası bakış açımı olumlu yönde geliştirmiştir.

DÖ10: Farkında olmadığım yanlarımı fark etmemi sağladı. Daha geniş bir dünya görüşü kazandırdı. Ön yargılı olduğum konuları fark etmemi sağladı.

Öğretmenlerin etkinlikler sürecinde ve bittikten sonra çocuklarda en çok gözlemledikleri değişiklikler, çocukların farklılıklara ilişkin davranış ve tutumlarında olumlu değişiklik (8) ve farklılıklara ve çeşitliliğe karşı farkındalık kazanma (5) olarak belirtilmiştir. 3 öğretmen çocukların birbirlerine karşı daha duyarlı olduğunu belirtmiştir.

DÖ1: Birbirleriyle oyun sırasında sohbet sırasında etkinliklerin ana fikirlerini hatırlatıp birbirlerine karşı olan davranışlarında önemli değişiklikler fark ettim. Farklı milletten gelen arkadaşlarının farklı özelliklerini fark ettiler. Ve onların kültürlerini tanımak çocukları çok mutlu etti.

DÖ3: En bariz olanına bir örnek verecek olursam “evde her işi anneler yapar, erkek adam iş yapmaz” cümlesi kuran bir öğrencim bu fikrini değiştirip herkes birbirine yardım edebilir mantığına büründü veyahut “yabancı ve engelli kimseyi sınıfımda istemiyorum“ diyen öğrencim eğitimin sonlarına doğru “farklı çocuklarda aslında bizim gibi öğretmenim, bende onlarla arkadaş olmak isterim “cümlesini kurdu.

DÖ10: Çocuklarda farkındalık oluştu. Çevresine daha duyarlı olduklarını gözlemledim. Kendilerinin ve akranlarının duygularına daha duyarlı olduklarını gözlemledim.

6 öğretmen ebeveynlerden eğitim programı ile ilgili dönüt aldığını belirtmiş; bu dönütler evde de Ön Yargısız Eğitim ile ilgili konularla ilgili konuşmalara yer verme (3), konunun öneminden duyulan memnuniyet (1), farklı kültürdeki ebeveynlerin de etkinliklere katılma isteği (1), çocuklarında ön yargısız davranışların gözlenmesi (1) olarak belirtilmiştir.

DÖ2: Bazı ebeveynlerden etkinliklerin değiştiği konuların önemine ilişkin memnuniyetlerini ifade eden sözler işittim.

DÖ8: Özellikle serbest zamanda belirlediği bir grup arkadaşıyla etkinlik oluşturup, diğer arkadaşlarıyla iletişim kurmakta dirençli olan çocukların ailelerinden, ön yargısını azaltıp başka arkadaşlarıyla oynadığını içeren ifadeler aldım. Çocukların farklılıkları kabul ederek, bu çeşitlilik içerisinde (özellikle farklı ten ve farklı dil becerisi) arkadaş çevresini

genişlettiğini ebeveynlerin de gözlemlemesi etkili bir dönüt oldu. Ayrıca arkadaşları tarafından sosyal kabul alan çocukların da okula gelirken kendilerini daha iyi hissettiklerini belirttiler.

Öğretmenlere, programı başka bir öğretmene önerip önermeyecekleri sorulmuştur. Öğretmenlerin hepsi önereceğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, gelecek dönemde Ön Yargısız Eğitim etkinliklerinden yararlanmayı düşünüp düşünmedikleri sorulmuş ve bütün öğretmenler yararlanmak istediğini belirtmiştir. Programın uygulanmasından yaklaşık 8 ay sonra, öğretmenlere yeni sınıflarında etkinliklerden yararlanıp yararlanmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin %75'i etkinliklerden faydalandığını belirtmiştir.

Ön Yargısız Eğitim Programı'nın çocuklara etkisine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusuna yanıt aramak amacıyla, çocukların farklılıklara saygı ölçeğine vermiş oldukları yanıtlar ve öğretmenlerin uygulama değerlendirme anketlerine vermiş olduğu yanıtlar değerlendirilmiştir. Öncelikle, gruplar arasında ilgili ölçeğe ön testlerde verilen yanıtlar arasında fark olup olmadığı parametrik bağımsız örneklem t-testi ile belirlenmiştir.

Tablo 42

Çocukların Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği ön test puanları bağımsız örneklem t- test sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Toplam puan	Deney	142	68.19	9.62	183	2.421	.16
	Kontrol	43	64.12	9.73			
Cinsiyet	Deney	142	10.97	2.32	183	1.900	.060
	Kontrol	43	10.21	2.35			
Aile ve Sosyal Yapı	Deney	142	19.66	3.13	183	2.255	.025*
	Kontrol	43	18.38	3.68			
Engel	Deney	142	18.06	3.83	183	1.837	.068
	Kontrol	43	16.86	3.45			
Kültürel geçmiş	Deney	142	19.48	4.97	183	.958	.339
	Kontrol	43	18.67	4.61			

*p<0.05

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların program öncesi Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği'nden almış olduğu puanlar arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, yalnızca aile ve sosyal yapı alt boyutunda (t=2.255, p<0.05) farklılık bulunmaktadır. Toplam puanda (t=2.421, p>0.05), cinsiyet alt boyutunda (t=1.900, p>0.05), engel alt boyutunda (t=1.837, p>0.05), ve kültürel geçmiş boyutunda (t=0.958, p>0.05) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Çocukların farklılıklara saygı ölçeğine ilişkin ölçümlerde grup bazında fark olup olmadığı kontrol grubu için ilişkili örneklem t-testi ile; deney grubu için tekrarlı ölçümler varyans analizi ile test edilmiştir.

Tablo 43

Kontrol grubu çocuklarının Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği'nden aldığı puanların ilişkili örneklem t-testi sonuçları

Boyut	Ölçüm	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Genel toplam	Öntest	43	64.12	9.73	42	-2.880	.06
	Sontest	43	67.79	10.12			
Cinsiyet	Öntest	43	10.21	2.35	42	.412	.682
	Sontest	43	10.06	2.27			
Aile ve Sosyal Yapı	Öntest	43	18.38	3.68	42	.318	.752
	Sontest	43	18.24	2.92			
Engel	Öntest	43	16.86	3.45	42	-3.351	.002
	Sontest	43	18.74	4.19			
Kültürel Geçmiş	Öntest	43	18.67	4.61	42	-2.937	.005
	Sontest	43	20.74	4.04			

Kontrol grubunda yer alan çocukların Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği'nde ön ve son testlerde almış oldukları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı ilişkili örneklem t-testi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre cinsiyet ($t=0.412$, $p>0.05$) ve aile ve sosyal yapı ($t=0.318$, $p>0.05$) alt boyutlarında ve toplam puanda ($t=-2.880$, $p>0.05$) anlamlı farklılık yokken; engel boyutunda ($t=-3.351$, $p<0.05$) ve kültürel geçmiş boyutunda ($t=-2.937$, $p<0.05$) anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Deney grubu çocuklarının Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği'nden ön, son ve izleme testlerinden aldığı puanlar arasında fark olup olmadığını test etmek amacıyla öncelikle tekrarlı ölçümler varyans analizinin varsayımı olan küresellik testi uygulanmış ve Mauchly W istatistiği 0.744, $p=0.00$ olarak bulunmuştur. Varsayım sağlanmadığı için elde edilen bulgular Greenhouse-Geisser Epsilon ölçümleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 44

Deney grubu çocuklarının Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği'nden ön, son ve izleme testlerinden aldığı puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyut	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2	
Genel toplam	Gruplararası	Grup	35916.88	1.592	22563.066	403.617	.00*	.81
		Hata	8453.81	151.225	55.902			
	Grupiçi	Grup	1860258.57	1	1860258.57	15779.488	.00*	.99
		Hata	11199.63	95	117.981			
Cinsiyet	Gruplararası	Grup	58686.12	1	58686.12	7555.58	.00*	.98
		Hata	994.208	128	7.76			
	Grupiçi	Grup	287.20	1.797	159.6	69.6	.00*	.35
		Hata	528.158	229.970	2.297			
Aile ve sosyal yapı	Gruplararası	Grup	167604.29	1	167604.291	10960.335	.00*	.98
		Hata	1987.362	128	15.292			
	Grupiçi	Grup	165.332	1.824	90.664	13.685	.00*	.97
		Hata	1546.310	233.417	6.625			
Engel	Gruplararası	Grup	149081.71	1	149081.71	12477.06	.00*	.99
		Hata	1517.45	127	11.948			
	Grupiçi	Grup	405.402	1.565	259.008	29.028	.00*	.18
		Hata	1773.695	198.782	8.923			
Kültürel geçmiş	Gruplararası	Grup	176576.82	1	176576.82	9012.23	.00*	.98
		Hata	2507.905	128	19.593			
	Grupiçi	Grup	431.133	1.230	350.534	23.590	.00*	.15
		Hata	2339.36	157.431	14.86			

Tablo 44'e göre, deney grubu çocuklarının Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği'nden ön, son ve izleme testlerinden aldığı puanlar toplam puan ($F=403.617$, $p<0.05$) ile cinsiyet ($F=7555.58$, $p<0.05$), aile ve sosyal yapı (10960.33 , $p<0.05$), engel ($F=12477.06$, $p<0.05$) ve kültürel geçmiş ($F=9012.23$, $p<<0.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmaktadır.

Bu bulgulara göre, çocukların farklılıklara saygıları uygulanan program öncesi ve sonrası ile izleme testleri arasında fark olduğunu göstermektedir. Bu farkların hangi ölçümler arasında olduğunu karşılaştırmak amacıyla “Bonferroni testi” uygulanmıştır.

Tablo 45

Deney grubu çocuklarının ön, son ve izleme testi puanlarının gruplar arası ve ölçümler arası farklarına ilişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Boyut	Ölçüm	Ön test ortalama fark (i-j)	Son test ortalama fark(i-j)	İzleme testi ortalama fark (i-j)
Genel toplam	Öntest	-	-6.730*	-26.597*
	Sontest	-	-	-19.597*
	İzleme	-	-	-
Cinsiyet	Öntest	-	-1.485*	-2.041*
	Sontest	-	-	-.556*
	İzleme	-	-	-
Aile ve sosyal yapı	Öntest	-	-1.038*	-1.575*
	Sontest	-	-	-.537*
	İzleme	-	-	-
Engel	Öntest	-	-2.036*	-2.299*
	Sontest	-	-	-.263
	İzleme	-	-	-
Kültürel geçmiş	Öntest	-	-2.079*	-2.370*
	Sontest	-	-	-.291
	İzleme	-	-	-

*p<0.05

Bonferroni testi sonuçlarına göre, genel toplam, cinsiyet ve aile ve sosyal yapı boyutlarında ön ve son test, ön test ve izleme testi, son test ve izleme testi arasında anlamlı farklar olmakla birlikte; çocukların izleme testleri son ve ön testlerine; son testleri ise ön testlerine göre daha yüksektir. Engel ve kültürel geçmiş boyutunda ise ön ve son test ile ön test ve izleme testi arasındaki fark anlamlı iken; son test ve izleme testi arasındaki fark

anlamli bulunmamıştır. Bu bulguya göre de engel ve kültürel geçmiş boyutunda da çocukların izleme ve son testlerinin ön testlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 46

Çocukların Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği ön ve son test puanları bağımsız örneklem t- test sonuçları

Boyut	Grup	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Toplam puan	Öntest	184	67.24	9.80	183	-9.019	.00
	Sontest	184	73.29	8.65			
Cinsiyet	Öntest	184	10.79	2.34	183	-5.686	.00
	Sontest	184	11.76	2.51			
Aile ve Sosyal Yapı	Öntest	185	19.38	3.31	184	-3.400	.01
	Sontest	185	20.25	3.25			
Engel	Öntest	185	17.78	3.77	184	-1.4274	.00
	Sontest	185	19.80	3.16			
Kültürel geçmiş	Öntest	185	19.30	4.89	184	-1.4177	.00
	Sontest	185	21.43	3.36			

*p<0.05

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların program öncesi ve sonrası Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği'nden almış olduğu puanlar arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklem t -testi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, toplam puanda (t=-9.019, p<0.05), cinsiyet alt boyutunda (t=-5.686, p<0.05), aile ve sosyal yapı (t=-1.427, p<0.05), engel alt boyutunda (t=-1.427, p<0.05), ve kültürel geçmiş boyutunda (t=-1.417, p<0.05) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 47

Çocukların Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği ön ve son test puanları arasındaki farka ilişkin bağımsız örneklem t- test sonuçları

Boyut	Grup	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Toplam puan	Deney	141	6.77	9.22	182	1.975	.04*
	Kontrol	43	3.67	8.35			
Cinsiyet	Deney	141	1.31	2.24	182	3.715	.00*
	Kontrol	43	-.1395	2.22			
Aile ve Sosyal Yapı	Deney	142	1.17	3.58	183	2.196	.029*
	Kontrol	43	-.1403	2.89			
Engel	Deney	142	2.06	4.23	183	.259	.79
	Kontrol	43	1.88	3.67			
Kültürel geçmiş	Deney	142	2.15	5.04	183	.097	.92
	Kontrol	43	2.06	4.62			

*p<0.05

Çocukların Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği'nden ön ve son testlerde almış oldukları puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, toplam puan (t=1.975, p<0.05), cinsiyet (t=.3715, p<0.05) ve aile ve sosyal yapı (t=2.196, p<0.05) boyutlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Engel (t=0.269, p>0.05) ve kültürel geçmiş (t=0.097, p>0.05) boyutlarında ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Çocuklara uygulanan etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre çocuklara olan etkisine yönelik bulgular. Öğretmenlerin sınıflarda çocuklarla birlikte gerçekleştirdiği 20 Ön Yargısız Eğitime yönelik etkinlik sonrası, öğretmenlerden uygulamaları değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerden etkinliklerin çocuklara olan etkileri hakkında 74 yanıt alınmıştır. Öğretmenlerin etkinliklerin çocuklar üzerindeki etkisi konusunda görüşleri de alınmıştır. Bu ankette yer alan görüşlerde, etkinliklerin çocuklar için keyif verici (21), ilgi çekici (13) ve öğretici (5) olduğu, etkinlikler sonucunda çocukların katılımlarının

arttığı (10), çocukların kendilerini daha iyi ifade edebildikleri (5), etkinlik konularını daha sonraki günlük sohbet ve yaşantılarına aktarmaları (5), farklılıklara yönelik farkındalık kazanmaları (4), birbirlerinin farklılıklarını kabullenmeleri (4), farklı bakış açıları edinmeleri (4) gibi kazanımların edinildiği belirtilmiştir. Bunlara ek olarak, ailelerden olumlu dönüt alma (2), yardımlaşma (2), sınıf içi düzeni kolaylaştırma (2), duygulara yönelik farkındalık (2), ön yargılı davranışa karşı çıkma (1) gibi kazanımlardan da bahsedilmiştir. Belirtilen bazı görüşler aşağıda belirtilmiştir.

DÖ1: Genel olarak çocuklar etkinlikte keyif aldılar. Kendilerini çizmek çok hoşlarına gitti. Arkadaşlarının özelliklerini, kendilerinin özelliklerini belirtmekten keyif aldılar. Kitap okuma esnasında ilk kısımda biraz dikkatleri dağınıktı ama ilerledikçe konuya hakim oldukça dikkatlerini daha çok çekti.

DÖ4: Kısaca öğrendiklerimizi baştan sona tekrar ettik farklılıklar, engelli çocuklar ülkeler sınıfımızda astığımız afislerden hepsini tekrar ettik ve ön yargı nedir'i pekiştirdik. İlk başta daha net olan çocuklar farklılıklar ve çevresindeki çocuklara karşı farkındalık kavramı daha yumuşak oldu.

DÖ6: Kukla gösterisi fazlasıyla ilgi çekti tekrar tekrar istek yaptılar. Sınıfımıza yeni dahil olan arkadaşımızdan bir gün önce işlemiz olmamız sürece destek oldu. Davranışsal problemleri olan arkadaşımızı farklılıkları ile kabul ettiler, kucakladılar.

DÖ10: Sınıfta kendine veremeyen kimseyle arkadaşlık etmeyen çocuğun bile ilgisini çekti engelli bisikletleri kukla. Güzel hazırlanmış bir etkinlikti teşekkürler.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ön Yargısız Eğitime yönelik ihtiyaçlarına ilişkin tartışma ve yorum

İhtiyaç analizinde elde edilen bulgulara göre, katılımcılar görev yaptıkları yerler ile kendi kültürleri arasındaki benzerliklerin olumlu etkilerinin daha çok olduğu düşünmekle birlikte, farklılıkların hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, kültürel benzerliklerin ebeveynlerle ve çocuklarla etkili iletişim kurma, çocukların gereksinimlerinin farkına varma ve onları dikkate alma ile ortama daha kolay

uyum sağlama gibi etkileri olduğunu ifade etmiştir. Kültürel olarak farklı bir bölgede görev yapma konusunda ise öğretmenler, farklılıkları dikkate alarak eğitim-öğretim sürecini ve öğrenme ortamını düzenlediklerini belirtmiş; aynı zamanda ailelerle kendi düşünceleri ve tutumları arasındaki farklılıklardan rahatsız olduklarını da bildirmişlerdir. Benzer şekilde Hoş (2019), kültürel olarak farklı bir bölgede çalışan okul öncesi öğretmenlerinin en çok aileler ile iletişim kurma ve görüşmede, eğitim faaliyetlerini sürdürmede sorun yaşadıklarını bulmuştur. Aynı zamanda, farklılıklardan kaynaklı eğitim-öğretim süreci ve etkileşim konularında yaşanan sorunları çözmeye sorun yaşadıklarını saptamıştır. Çocukların ihtiyaçlarına, algılarına ve öğrenme çevrelerine aşina olmak, öğretmenlerin eğitim kaynaklarını seçmelerini ve eğitimsel hedeflerini etkilemektedir (Muschell & Roberts, 2011; Perez & Nordlander, 2004; Villegas & Lucas, 2014). Bu bulgular doğrultusunda, kendi kültürleri ile kültürel benzerliklere sahip bölgelerde görev yapan öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını daha kolay karşılayabildiği; kültürel farklılıklarla karşılaşan öğretmenlerin ise farklı kültüre uyum sağladıktan sonra çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama noktasına geldiği söylenebilir. Turnšek (2013), öğretmenlerin çeşitlilik ve eşitliğe karşı tutumlarını belirlemede insanlar arasındaki kültürel farklılıklara karşı olumlu tutumlarının olmasının önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Kintner-Duff (2011) ise, farklılıklara odaklanan ve farklılıkları önemseyen öğretmenlerin kültürü etkinliklerine uyarlamada daha başarılı olduğunu bulmuştur. Ön Yargısız Eğitim’de öğretmenlerin kendi kişisel ve kültürel birikimi ile mesleki birikiminin farklılıklara olan etkisini fark etmesi ve öz yansıtma yapması ilk adım olarak görülmektedir (Derman-Sparks ve Edwards, 2019). Bu nedenle, öğretmenlerin ön yargısız bir şekilde ailelere ve çocuklara yaklaşması ve uyum sürecini daha kolay hale getirmesi için öncelikle kendi tutum ve düşüncelerinin farkında olması gerektiği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin kendi kültürel özelliklerinden doğan tutum, inanış ve uygulamalarının farkına varmasının Ön Yargısız Eğitim ile mümkün olduğunu göstermektedir (Farago, 2016; Kintner-Duff, 2011; Park, 2010; Turnšek, 2013, Vittrup, 2016). Bu bağlamda, öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitime yönelik eğitime ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun Ön Yargısız Eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı saptanmış ve bu konuda eğitime ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Ekmişoğlu (2007) ve Pekdoğan (2018)'da yaptıkları araştırma sonucunda benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerin farklılıklara saygı konusunda eğitime ihtiyacı olduğunu tespit etmişlerdir. Farago (2017), öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitim hakkında bilgi sahibi olsalar bile, uygulama konusunda sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Kintner-Duff (2011) ise, yaptığı çalışmasında öğretmenlerin farklı kültürdeki çocuklara karşı olumlu inançlara sahip olsalar bile bu inançları davranışlara yansıtamadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da öğretmenler hem kişisel hem de mesleki açıdan farkındalık ve uygun eğitim-öğretim süreci ve ortam oluşturmadaki bilgi eksikliklerini gidermek adına bu eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitim'in ne olduğu ve nasıl uygulayacakları konusunda eğitime ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Öğretmenlerin ön yargısız olmaya yönelik metaforik algılarına bakıldığında ön yargısız olmayı daha çok eşitlikçi olmak olarak ifade ettikleri, bunun yanı sıra insan olmak, farklılıkları göz ardı etmek ve adil olmak olarak da tanımladıkları bulunmuştur. Ön Yargısız Eğitim ise benzer şekilde en çok eşit koşullarda eğitim olarak nitelendirilmiş; her çocuğu kapsayan, olması gereken ve ayırım yapmayan eğitim olarak da ifade edilmiştir. Ön yargısız olmak ve Ön Yargısız Eğitime yönelik olumsuz algılar oldukça az olmakla birlikte, bu algıların ön yargısız olmayı yanlış anlamaktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Kintner-Duff (2011), öğretmenlerin her çocuğun benzer olduğunu düşündüklerini ve her çocuğa eşit ilgi gösterilirse eşit bir öğretim yapacaklarına inandıklarını belirtmektedir. Koşan vd. (2017), yapmış oldukları araştırmada okul öncesi eğitimcilerinin ayrımcılık karşıtı eğitimi, eğitimde eşitlik olarak gördükleri saptanmış; cinsiyet, etnik ve kültürel çeşitlilik, özel gereksinimlilik gibi konulara değinmedikleri belirlenmiştir. Ekmişoğlu (2007) da benzer şekilde öğretmenlerin farklılıkları olan çocuklar için eşit fırsatlar sağlanması gerektiğini düşündüklerini ve öğretmenlerin kendilerini farklılıklara karşı hoşgörülü ve adil olarak

tanımladıklarını saptamıştır. Bu bulgular doğrultusunda, ön yargısız olmak ve Ön Yargısız Eğitime yönelik algıların eşitlikle bütünleştirildiği söylenebilir. Fakat Kintner-Duff (2011), bu anlayışın öğretmenlerin sınıflarındaki farklılıkları fark etmemesine ve bu farklılıkları reddetmelerine neden olabileceğini belirtmiştir. Derman-Sparks ve Edwards (2010) da Ön Yargısız Eğitim'in kalbinde, bütün çocukların ve ailelerinin başarılı hissedeceği, toplumlarına katkı sağlayan üyeler olacağı bir dünya vizyonu bulunduğunu ve bu amacın yerine getirilmesinin onların kimliklerinin ve kültürel var oluşlarının onaylanması; çeşitliliğe sahip ve kapsayıcı bir çevrede nasıl yaşayacaklarını ve çalışacaklarını bilmeleriyle mümkün olacağını ifade etmişlerdir. Bu bilgiler doğrultusunda, öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitime yönelik algılarının olumsuz olmamakla birlikte, bu algılarının onları çocukların bireysel farklılıklarını göz ardı edip her birinin benzer ve eşit ihtiyaçlara sahip olarak kabul etmelerine neden olabileceği düşünülmektedir. Bu durum onların Ön Yargısız Eğitime yönelik bilgi eksikliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında bulunan farklılıkların en çok sosyo ekonomik koşullar, aile yapısı ve kültüre bağlı olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra etnik kökene ve yeterliliklere dayalı farklılıklara da rastlanmaktadır. Samuels (1994), heterojen sınıflara sahip öğretmenlerin kültürel olarak daha duyarlı öğretim stratejileri kullandığını saptamıştır. Aynı zamanda Kintner-Duff (2011), öğretmenlerin farklı kültürdeki ve farklı dili konuşan çocuklara karşı ön yargılarının olduğunu bulmuştur. Benzerliklere daha çok odaklanan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların kültürleri hakkında bilgi eksiklikleri olduğu; farklılıkları önemseyen öğretmenlerin ise kültürü sınıfa, materyallere ve etkinliklere uyarlamada daha başarılı olduğunu bulmuştur. Bu araştırmada da öğretmenler sınıflarındaki çocukların farklılıklarının kendilerine daha çok deneyim kazanmalarını sağlama ve mesleki olarak devamlı gelişme; çocuklara daha çok faydalı olma ve farklı kültürleri tanıma gibi konularda katkıları olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin sınıflarında farklılıkları olan çocuklardan hoşnut olduğu ve bu farklılıkların onları hem mesleki hem de kişisel açıdan geliştirdiği düşüncesinde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim ortamında uyarlamaya ihtiyaç duydukları farklılıklara bakıldığında ise, en çok farklı özel gereksinimli çocuklar dahil olmak üzere farklı yeterlilikteki çocuklara ve farklı dilleri konuşan çocuklara yönelik uyarlamalara ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Öğretmenler en çok sosyo-ekonomik duruma yönelik farklılıklara rastladıklarını belirtmelerine rağmen, en çok özel gereksinimlilik ve farklı dile sahip olan çocuklara yönelik uyarlamalara ihtiyaç duyduklarını belirtmesi çarpıcı bir sonuç olarak düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin özel gereksinimlilik ve dil farklılığına yönelik ihtiyaçlara daha çok odaklandıkları söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin eğitim sürecinde ve ortamda farklılıklara dayalı yapmış olduklarını belirttikleri uyarlamalara bakıldığında da daha çok özel gereksinimliliğe odaklandıkları görülmektedir. Eğitim sürecinde yapılan uyarlamalar çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak etkinlikleri basitleştirme, etkinliği destekleyici hale getirme şeklinde belirtilmiştir. Öğretim ortamında yapılan uyarlamaların ise materyal erişimi için materyalleri fiziksel olarak çocukların farklılıklarına uygun hale getirme, görselleri daha çok kullanarak, oturma düzenini çocuğun en çok yararlanacağı şekilde ayarlayarak ve daha çok destek sağlayarak dikkat çekmeye çalışma şeklinde olduğu belirtilmiştir. Ekmişoğlu (2007) da benzer şekilde, öğretmenlerin sosyo-ekonomik farklılıklara yönelik ön yargılarla müdahaleleri benimsemediklerini; daha çok fiziksel görünüş, farklı yeterlilikler ve ırklara yönelik materyalleri desteklediklerini belirtmiştir. Oysa Ön Yargısız Eğitim sosyo-ekonomik farklılıklardan doğan sınıfsal ön yargıları da engellemeyi amaçlamaktadır (Wolpert, 2002). Öğretmenlerin sosyo-ekonomik farklılıklara yönelik uyarlamalara yer vermemesinin Ön Yargısız Eğitim'in kapsamı konusundaki bilgi ve davranış eksikliği neden olabileceği gibi; öğretmenlerin fiziksel ve dilsel farklılıklara yönelik algıları değiştirme konusunda uyarlamalara daha çok zaman ve enerji harcamak zorunda kalması da olabilir. Nitekim, daha önce ön yargılı tutumla karşılaştığını belirten öğretmenlerin en çok özel gereksinime dayalı ön yargıya rastladıkları bulunmuştur. Aynı zamanda, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) uyarlamalar bölümünde yalnızca özel gereksinimli bireylere yer verilmesi de öğretmenlerde en çok özel gereksinimli bireylerin uyarlamaya ihtiyaç duyduğu algısını oluşturmuş olabilir. Bunun yanı sıra ailenin

sosyoekonomik duruma bağlı olarak çocuğa imtiyaz sağlamayla da karşılaştığını ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin çocuklarda var olan bütün farklılıkların farkına varıp bu farklılıklara yönelik bireysel ihtiyaçları karşılamalarının önem arz ettiği; bunun da ancak Ön Yargısız Eğitim'in temel prensiplerini öğrenerek gerçekteşebileceği düşünölmektedir.

Ön Yargısız Eğitim Programı'nın öğretmenlere olan etkisine ilişkin tartişma ve yorum

Araştırmanın ikinci boyutunda, Ön Yargısız Eğitim Programı'nın erken çocukluk eğitimi kurumlarında yer alan öğretmenlere etkisi incelenmiştir.

Öğretmenlerin, Ön Yargısız Eğitim Programı'na katılımları sonrası Ön Yargısız Eğitime yönelik tutumlarında ve Öz farkındalıklarında farklılık olup olmadığına yönelik bulgulara bakıldığında, kontrol grubunda yer alan öğretmenlerde anlamlı farklılık bulunmadığı görölmektedir. Deney grubu öğretmenlerinin tutumlarında ve Öz farkındalıklarında ise anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubu öğretmenlerinin program uygulandıktan sonra Ön Yargısız Eğitime yönelik tutumlarının ve Öz farkındalıklarının arttığı; izleme testinde de bu tutumun ve farkındalığın korunduğu bulunmuştur. Yapılan araştırmalar da benzer eğitimlerin öğretmen ve öğretmen adaylarına katkısı olduğunu göstermektedir. Turnşek (2013) öğretmen adaylarının ön yargısız olma ve çeşitlilik eğitimi sonrasında öğretmenlerin inanç ve bilgilerinde farklılıklar oluşmuş ve çeşitliliğe dair bilinçleri arttığını saptamıştır. Benzer şekilde, Wu (1999) Ön Yargısız Eğitim sonrasında öğretmenlerin ön yargısız bir sınıf ortamı oluşturmaya yönelik farkındalık kazandıklarını belirtmiştir. Buna göre, Ön Yargısız Eğitim'in öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitime yönelik tutum ve Öz farkındalıklarını olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir.

Buna ek olarak, deney grubu öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, öğretmenler programın mesleki ve kişisel açıdan katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Blackmon (2018), Sosyal Adalet Eğitimi'nin öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerine katkısı olduğunu bulmuştur. Turnşek (2013), öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitim konusunda içsel motivasyonlarının yüksek olmasının onların kişisel ve mesleki gelişim ve

bilgilerini olumlu etkilediğini bulmuştur. Bu araştırmada konu edinilen eğitimde de öğretmenlerin özellikle tutum ve Öz farkındalıklarının farkına varmasını sağlayacak uygulamalar yaparak öğretmenler motive edilmeye çalışılmıştır. Genel değerlendirme anketi sonuçlarına göre de öğretmenlerin motivasyon ve memnuniyeti oldukça yüksektir. Bu bulgulara göre, Ön Yargısız Eğitim sonrası öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitim uygulamalarına ilişkin motivasyonlarının da sağlandığı söylenebilir.

Mevcut araştırmada öğretmenler, Ön Yargısız Eğitim sonrasında ön yargıların farkına varıp bu davranışları bırakma, ön yargısız iletişim kurma, Ön Yargısız Eğitim süreci ve ortamı oluşturma, farklılıkların ve çeşitliliklerin farkına varma, adil olma ve olumlu tutum değişimi gibi katkıları olduğunu belirtmiştir. Yapılan diğer araştırmalar da öğretmenlerin benzer eğitimler sonrasında adil olma (Blackmon 2016), Ön Yargısız Eğitim ile ilgili konularda tartışma (Farago, 2016), Ön Yargısız Eğitim ortamı oluşturma (Wu, 1999), farklılık ve çeşitliliklere yönelik bilinçlenme (Turnšek, 2013) gibi kazanımlar edindiğini göstermektedir. Bu bulgulara göre, Ön Yargısız Eğitim sonrasında öğretmenlerin tutum ve Öz farkındalıklarının yanı sıra, ön yargısız davranış ve iletişim gibi konularda da eğitimden etkilendiği söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmenler farklılıkların ve çeşitliliklerin farkına vararak farklılıklara yönelik uyarlamalar yaptıklarını belirtmiştir. Bu durumun, öğretmenlerin çocukların bireysel özelliklerine de daha duyarlı yaklaşmaya başladıklarını gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin program sonrası farklı kültürel geçmişe sahip çocuklar ve aileleriyle daha rahat iletişim kurdukları bulunmuştur. Kintner-Duff (2011) da benzer şekilde farklılıkları önemseyen öğretmenlerin, çocukların kültürlerine yönelik de etkinlikler düzenlediği ve çocukların kültürlerini öğrenme isteği gösterdiğini bulmuştur. Sandra ve Lestari (2021) de Ön Yargısız Eğitim'in kültürlere yönelik ön yargıları ortadan kaldırdığını belirtmiştir. O'Donnel (2022), öğretmenlerin kültürel yeterliliklerinin Ön Yargısız Eğitim sonrası arttığını belirtmiştir. Onur-Sezer ve Bağçeli- Kahraman (2017), çok kültürlü eğitime yönelik yüksek inancıya sahip öğretmenlerin kültürel yeterliliklerinin de

yüksek olduğunu bulmuştur. Bu bulgulara göre, Ön Yargısız Eğitim sonrasında öğretmenlerin çocukların kültürlerine yönelik farkındalıklarına olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerle yapılan genel değerlendirme anketinden elde edilen bulgulara göre, öğretmenler program, öğrenme materyali, eğitimci desteği, motivasyon ve memnuniyet konusunda almış oldukları eğitimden memnun kalmışlardır. O'Donnel (2022) de öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitim uygulamalarını etkili bulduğunu belirtmiştir. Bu bulgulara göre, deney grubu öğretmenleri için Ön Yargısız Eğitim Programı'nın etkili olduğu söylenebilir. You (2000) çok kültürlülük ve Ön Yargısız Eğitime yönelik daha yüksek inanışlara sahip öğretmenlerin bu konularla ilgili daha iyi uygulamalar gerçekleştirdiğini bulmuştur. Nguyen (2021) ise, çocukların Ön Yargısız Eğitim'in amaçlarından biri olan eylem konusunda aktif olmaları için öğretmenlerin bu konuda çocuklara rehber ve destek olması gerektiğini saptamıştır. Bu nedenle, Ön Yargısız Eğitim uygulamalarının etkili bir şekilde gerçekleştirilip çocuklara fayda sağlanması için öncelikle öğretmenlerin bu konudaki tutum ve Öz farkındalıklarının gelişmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgularda öğretmenlerin tutum ve Öz farkındalıklarının olumlu yönde değişmesi ve uygulamaları etkili bulmaları, onların Ön Yargısız Eğitim'in hedeflerine yönelik uygulamalarını da olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun Ön Yargısız Eğitime ilişkin tutumlarının ön ve son testleri arasındaki farka bakıldığında ise, gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Deney grubu öğretmenlerin tutum ve Öz farkındalıklarında farklılıklar olmasına ve katkıları olduğunu belirtmelerine rağmen, iki grup birlikte değerlendirildiğinde fark çıkmamasının nedeni grup katılımcı sayıları arasındaki farktan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Ön Yargısız Eğitim Programı'nın çocuklara etkisine ilişkin tartışma ve yorum

Araştırmanın üçüncü boyutunda, öğretmenlerin sınıflarda uyguladığı Ön Yargısız Eğitim Programı'nda yer alan etkinliklerin çocuklara olan etkisi incelenmiştir. Öncelikle, çocukların farklılıklara saygı tutumlarına olan etkisi tartışılmıştır. Kontrol grubunda yer alan

çocukların program öncesi ve sonrası farklılıklara saygı tutumlarında cinsiyet ve aile ve sosyal yapı alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Engel ve kültürel geçmiş alt boyutlarında ise anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum, genel anlamda kontrol grubunda yer alan çocukların farklılıklara saygı tutumlarında değişiklik olmadığı şeklinde açıklanabilir. Deney grubuna bakıldığında ise, çocuklar cinsiyet, aile ve sosyal yapı, engel ve kültürel geçmiş alt boyutları ile toplam puanları ön ve son testlerde farklılaşmakta; son testlerde daha yüksek tutum sergilemektedirler. Benzer şekilde, izleme testinde de toplam puan ile cinsiyet ile aile ve sosyal yapı alt boyutları son testlerine göre yükselmiş olup; engel ve kültürel geçmiş alt boyutlarında farklılık bulunmamaktadır. Düşüş olmaması ve tutumun korunması da programın bu boyutlarda da etkili olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgulara göre, deney grubunda yer alan çocukların uygulanan eğitim programı sonrasında farklılıklara saygı tutumlarının genel olarak arttığı söylenebilir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların program öncesi ve sonrası almış oldukları puanlar arasındaki farka bakıldığında ise, toplam puan, cinsiyet ve aile ve sosyal yapı boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre, deney grubunda yer alan çocukların farklılıklara saygı tutumlarının kontrol grubundaki çocuklara göre yüksek olduğu; uygulanan eğitim programının etkililiğinin çocuklar açısından sağlandığı söylenebilir. Yapılan diğer araştırmalar da çocuklarla yapılan benzer eğitim uygulamalarının çocukların farklılıklara yönelik farkındalık kazanmasında ve ön yargısız tutum geliştirerek ön yargısız bir şekilde etkileşim kurmalarında etkili olduğunu göstermektedir (Eren, 2015; Kok ve Yang, 2021; Nguyen, 2021; Özkabak-Yıldız, 2018; Sandra ve Lestari, 2021; Simangan, 2012; Üner, 2011; Wu, 1999).

Kok ve Yang (2021), mozaik yaklaşımı kullanarak COVID-19 döneminde çocuklara Ön Yargısız Eğitim etkinlikleri uygulamış ve uygulama sonrasında çocukların ön yargısız fikirler edindiği ve ön yargıya meydan okumaya başladıklarını bulmuştur. Nguyen (2021), Ön Yargısız Eğitime yönelik unsurları barındıran resimli kitapların etkileşimli sesli okunması ve ilgili etkinliklerin uygulanması sonrasında çocukların ırk ve cinsiyet gibi konularda

konuşmaya başladığı; çocukların ön yargısız olma ve sosyal adalet konularına katılımını teşvik ettiğini belirtmiştir. Sandra ve Lestari (2021, Ön Yargısız Eğitim'in çocuklar üzerinde farklılıklara saygı duymayı öğrenme, farklılıklarla dolu ortamlarda daha rahat çalışabilme, karşılaştırma yapmada düşüş gibi etkileri olduğunu belirtmiştir. Simangan (2012), kültürel olarak duyarlı Ön Yargısız Eğitim uygulamaları sonrasında çocukların birbirlerine yönelik farkındalıklarının arttığı, aynı zamanda birbirlerinin farklılıklarının da farkına vardığını bulmuştur. Wu (1999), Ön Yargısız Eğitim uygulamaları sonrasında çocukların farklılıklara yönelik farkındalık oluşturdıkları ve saygı duymayı öğrendiklerini, ayrımcı tutum ve davranışları bırakarak çeşitliliği kabul eden bir dili benimsediklerini bulmuştur. Bu araştırmada da çocukların farklılıklara saygı tutumlarının yükselmesi ve deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek tutum sergilemesi, program sonrası çocukların farklılıklara yönelik farkındalıklarını arttırdığını düşündürmektedir. Bu bulgulara göre, Ön Yargısız Eğitim ve benzeri konuları ele alan uygulamalar sonrasında çocukların farklılıklara saygılarının artarak ön yargısız tutumlar geliştirdiği ve bu tip programların çocukların tutumlarını olumlu etkilediği söylenebilir.

Eren (2015) Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim alan ve almayan çocukların farklılıklara saygı tutumlarını incelemiş ve eğitim alan çocukların farklılıklara saygılarının arttığı ve bu kazanımın uzun süreli olduğu saptanmıştır. Özkabak-Yıldız (2018), Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programı sonrasında deney grubu çocukların farklılıklara saygı tutum puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Üner (2011), Farklılıklara Saygı Eğitimi sonrasında çocukların ön yargılarının yıkıldığı, kendilerini daha iyi tanıyıp bilinçli bir farklılık algısı oluşturdıklarını; öğretmenlerin çocukların cinsiyet, engel, aile ve sosyal yapı, kültürel geçmişe yönelik olumlu tutumlar geliştirdiğini gözlemlediklerini belirtmiştir. Mevcut araştırmada da uygulanan Ön Yargısız Eğitimi sonrasında deney grubundaki çocukların farklılıklara saygı tutumlarının arttığı bulunmuştur. Bu bulgular, çocukların farklılıklara saygı tutumlarının farklılıkları kabul etme ve farklılıklara saygı duymaya yönelik uygulamalar sonrasında arttığını; Ön Yargısız Eğitim uygulamalarının da

çocukların farklılıklara saygı tutumlarını artırarak farklılıkları kabulünü sağladığını göstermektedir.

Mevcut araştırmada çocukların genel tutumlarının yanı sıra, cinsiyet, aile ve sosyal yapı, kültürel geçmiş ve engel faktörlerinde anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Üner (2011) ve Nguyen (2021) de çocukların benzer eğitimler sonrasında cinsiyete yönelik farkındalıklarının arttığını belirtmektedir. Üner (2011), çocukların farklılıklara saygı eğitimi sonrasında cinsel farkındalıklarının arttığını ve cinsel kimliğe ilişkin ön yargılarının kırıldığı saptamıştır. Üner (2011), aynı zamanda araştırmasında öğretmenlerin, farklılıklara saygı eğitimi sonrasında çocukların özel gereksinimli bireylere daha saygılı ve yardımsever olduğunu ve kültürel benzerlik ve farklılıklar ile farklı aile yapılarını ayırt edip kabul ettiklerini gözlemlemiştir. Nguyen (2021) de ön yargısız resimli kitap okumanın çocukların ırk, cinsiyet ve çeşitlilik konularında konuşmalarını teşvik ettiğini bulmuştur. Bu durumda Ön Yargısız Eğitim uygulamalarının çocukların farklılıklara saygı tutumlarına olumlu etkisi olmasının yanı sıra; çocukların cinsiyet, aile ve sosyal yapı, kültürel geçmiş ve engel gibi Ön Yargısız Eğitim'in unsurlarına yönelik farkındalık kazandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelere göre, çocukların farklılıklara saygılarının yanı sıra etkileşimlerinin de etkilendiği görülmektedir. Etkinlikler hakkındaki görüşlere göre de çocuklar etkinlikler sonrası kendilerini daha iyi ifade etme, birbirlerini kabullenme, iş birliği ve yardımlaşma gibi davranışlar sergilemeye başlamıştır. Üner (2011) de öğretmenlerin Farklılıklara Saygı Eğitimi sonrasında çocukların birbirlerine karşı daha saygılı ve yardımsever olduğunu gözlemlediklerini belirtmiştir. Park (2010) ırk ve etnik köken gibi konuların çocuklarla sınıflarda konuşulmasının çocukların birbirleriyle olan etkileşimlerini etkilediğini belirtmiştir. Villari (2021) de çocukların etkileşimlerinin artıp kendilerini daha iyi ifade ettiklerini belirtmiştir. Bu araştırmada da öğretmenler çocukların birbirlerine karşı daha duyarlı etkileşim kurduklarını belirtmiştir. Buna göre, Ön Yargısız Eğitim Programının çocukların birbirleriyle daha duyarlı bir şekilde etkileşime girmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Ön Yargısız Eğitim’de, çeşitliliğe sahip bütün çocukların desteklenmesi için birbirini tamamlayan 4 ana amaç belirlenmiştir (Derman-Sparks ve Edwards, 2010). Bu dört amaç çocukların kimlik, çeşitlilik, adalet ve eylem temalarındaki kazanımlarıyla ilgilidir. Bu araştırmada, sınıflarda uygulanan Ön Yargısız Eğitime ilişkin etkinliklerle bu kazanımlar dikkate alınmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarından elde edilen bulgulara göre, uygulanan etkinlikler sonrasında bu temalara ilişkin kazanımlar edinmişlerdir. Uygulanan etkinlikler 4 ünite şeklinde tasarlanmıştır. İlk ünite de güvenli ve rahat bir sınıf ortamı oluşturmaya ilişkin etkinlikler yer almaktayken; ikinci ünite de çocukların güçlü yönlerini, becerilerini ve kişiliklerini anlamaya ilişkin etkinlikler bulunmaktadır. Bu iki ünite de çocukların kendilerini rahat hissedeceği bir sınıf ortamında kimliklerine ilişkin Öz farkındalık kazanması hedeflenmiştir. Derman-Sparks ve Edwards (2010) da birinci amaçta çocukların bütün ortamlarda bireysel ve sosyal kimliklerinin beslenmesini hedeflemektedir. Üçüncü ünite de ise çocukların farklılıkları anlama ve onlara değer vermesini teşvik edecek etkinlikler yer almaktadır. Ön Yargısız Eğitim’in ikinci amacında da her çocuğun farklılık ve çeşitliliğe ilişkin farkındalık kazanmaları gerektiği belirtilmiştir (Derman-Sparks ve Edwards, 2010). Dördüncü ünite ön yargı ve ayrımcılığı anlama ve baş etme ile ilgilidir. Bu ünite de Ön Yargısız Eğitim’in üçüncü ve dördüncü amacıyla ilişkilidir. Bu amaçlara göre, çocuklar adaletsizliği fark etmeli, onu ifade edebilmesi ve zararını anlayabilmeli; ön yargı ve ayrımcı tutumlarla baş edebilmelidir (Derman-Sparks ve Edwards, 2010). Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukların farklılıklara saygı tutumları artmıştır. Bu durum çocukların, kendilerinin ve diğerlerinin benzer ve farklı yönlerini fark edebildiklerini göstermektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında çocukların hem kendilerinin hem de başkalarının farkına vardıkları bulunmuştur. Aynı zamanda çocukların uygulamalardan keyif alması, kendilerini daha iyi ifade etmesi ve uygulamalara katılımlarının artması da program etkinliklerinin onların kendilerini sınıfta daha rahat ve güvende hissetmelerini sağladığını düşündürmektedir. Bu bağlamda ilk iki amacın gerçekleştirildiği söylenebilir. Ek olarak, öğretmenler çocukların birbirleriyle ön yargısız bir şekilde iletişime geçerek birbirlerine daha duyarlı olduklarını ve birbirlerine karşı olumlu tutum sergilemeye başladıklarını belirtmiştir.

Bu durum çocukların ön yargılı ve ayrımcı davranışlardan kaçındıklarını ve bunu eyleme dökerek birbirlerine karşı daha duyarlı olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda uygulanan programın belirtilen 4 amaca ulaştığı söylenebilir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Ön Yargısız Eğitim yaklaşımları, cinsiyet, etnik köken, kültür, cinsel eğitim, yetersizlikler ve ekonomik sınıflara yönelik ön yargı ve ayrımcı davranışları önlemenin yanı sıra hem çocukların hem de çocuklarla iletişim halinde olan yetişkinlerin farklılıkların farkına varmasını, farklılıklara değer vermesini ve bütün insanlara saygılı davranmayı öğretmeyi hedeflemektedir (Swadener, Cahill, Miller-Marsh, & Arnold, 1993; Wolpert, 2002). Derman Sparks ve Edwards (2010), çocukların öğretmenlerle ve diğer yetişkinlerle olan etkileşimlerinin çok önemli olduğunu; çocukların ön yargılı davranışları erken yaşlarda yetişkinleri gözlemleyerek öğrendiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin savunucu rollerinin farkına vararak çocuklara model olmaları gerektiği de vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, bu araştırmada erken çocukluk eğitimi kurumlarında görev alan öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitime yönelik ihtiyaçları ile Ön Yargısız Eğitim Programının öğretmenlere ve çocuklara olan etkileri incelenmiştir.

Kültürel olarak duyarlı olmak, Ön Yargısız Eğitim için önemli bir unsurdur. Kültürel olarak duyarlı öğretmenler, ön yargıların tanımlanıp önlenmesini ve yeniden yapılandırılmasını mümkün kılmaktadır (Gay, 2014; Pohan ve Adamm, 2007). Aynı zamanda, Ön Yargısız Eğitim'de öğretmenlerin öz farkındalığı kazanması da önemli bir faktördür. Bu nedenle, bu araştırmada ihtiyaç analizinde öncelikle kültürel benzerlik ve farklılıkların öğretmenlere etkileri, öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitime yönelik ihtiyaç ve algıları ile sınıflarda farklılıklara ilişkin yapılan uyarlamalar incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, kendi kültürleriyle benzer bir bölgede görev yapan öğretmenlerin kolay uyum sağladıkları; farklı kültürde görev yapanların ise öncelikle uyum sürecinin daha uzun sürdüğü ve sınıflarındaki çocukların aileleriyle aralarındaki kültürel farklılıklardan doğan düşünce ve tutumlardan rahatsızlık duyduklarını saptanmıştır. Öğretmenlerin kendi kültürel tutum ve düşüncelerinin farkında olmasının bu süreci kolaylaştıracağı; bunun da Ön Yargısız Eğitim ile mümkün olabileceği düşünülmüştür. İhtiyaç analizinde öğretmenlerin

çoğunluğunun bu konuda eğitim almadığı; kişisel ve mesleki açıdan gelişmek için bu eğitime ihtiyaç duyduklarını saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin ön yargısız olmak ve Ön Yargısız Eğitime yönelik algılarına bakıldığında da bu kavramları eşitlikçi olmak ve eşit koşullarda eğitim olarak algıladıkları saptanmıştır. Her çocuğu eşit görmenin ve eşit koşullarda eğitim sağlamanın ise farklılıkları olan çocukların farklılıklarının göz ardı edilmesine neden olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda, ihtiyaç analizine katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında rastladıkları farklılıklardan hoşnut oldukları ve bu farklılıkların onları geliştirdiğini düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında en çok sosyo-ekonomik farklılıklara rastladığı; eğitim sürecinde ve öğretim ortamında ise en çok farklı yeterlilikleri olan çocuklara yönelik uyarlamalar yaptıkları saptanmıştır. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin farklı kültürlere yönelik öz yansımalarını yapması, farklılıklara uyum sağlaması, Ön Yargısız Eğitime yönelik doğru algılar geliştirmesi ve her türlü farklılığa yönelik ihtiyaçları karşılaması için Ön Yargısız Eğitime yönelik bir eğitime ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir.

İhtiyaç analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda, erken çocukluk eğitimi kurumlarında çalışan öğretmenlere yönelik Ön Yargısız Eğitim'in ne olduğu ve nasıl uygulanacağına yönelik bir eğitim tasarlanması ve uygulanması gerektiği sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda, öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitimi yönelik algılarının onların bazı farklılıkları göz ardı etmelerine itebileceği düşünülmüş; bazı farklılıklara yönelik uyarlamalar yapmadıkları bulunmuştur. Bu doğrultuda, bu öğretmenlere yönelik Ön Yargısız Eğitim Programı tasarlanmış ve uygulanmıştır. Ayrıca, çocuklara ilişkin de Ön Yargısız Eğitim uygulamaları gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan bütün çocukların gelişimlerine ve kültürlerine en uygun uygulamaları gerçekleştirmesi için, ırkçılık, sınıfçılık ve diğer eşitsizliklere dayalı davranışları bırakması gerekmektedir (Gayle-Evans & Michael, 2006). Bu da ancak öğretmenlerin öncelikle çeşitliliklere ilişkin Öz farkındalıklarının gelişmesi ve tutumlarının olumlu yönde değişmesi ile mümkün olabilir. Uygulanan Ön Yargısız Eğitim Programı

sonrasında, deney grubundaki öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitime yönelik tutum ve Öz farkındalıklarının olumlu yönde artış gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenler, görüşlerinde de Ön Yargısız Eğitim Programının onların ön yargılarının farkına varıp, daha adil olmasını sağladıkları ve davranışlarının da olumlu yönde değiştiğini belirtmiştir. Ön Yargısız Eğitim Programı'nın öğretmenlere olan etkilerinin tutum ve Öz farkındalıklarının yanı sıra, algı ve davranışlarını da etkilediği bulunmuştur.

Ön Yargısız Eğitim Programı, öğretmenlerin yanı sıra çocuklara yönelik de uygulanmış ve çocuklara olan etkisi incelenmiştir. Ön Yargısız Eğitim programlarının amaçları, çocukların kimliklerini keşfetmesi, çeşitliliklere yönelik farkındalık kazanıp bunları benimsemesi, adaletsiz davranışların farkında varması ve adaletsiz davranışlarla mücadele etmesidir (Derman-Sparks ve Edwards, 2010). Ön Yargısız Eğitim sonrasında çocuklar özerk bir birey olmakla birlikte her bireyin farklılıkları olduğunu; aile ve topluma ait olma kavramlarını, farklılıklara saygı duymanın önemini, ön yargı ve adaletsizliğe karşı bireysel ve başkalarıyla işbirliği içinde hareket etme becerilerini ve yeteneklerini geliştirmeyi öğrenir (Hall, 1998; Wolpert, 2002). Bu araştırmada, Ön Yargısız Eğitim'in amaçlarına uygun bir şekilde düzenlenen ve uygulanan etkinlikler sonrasında çocukların farklılıklara saygı tutumlarının olumlu yönde değiştiği saptanmıştır. Bununla birlikte, çocukların ön yargısız iletişim kurma, kendilerini tanıma, çeşitlikleri ve farklılıkları kabul ederek onlarla yaşamayı öğrenme ve ön yargılı davranışları bırakma gibi Ön Yargısız Eğitim'in amaçlarında belirtilen kazanımları edindikleri belirlenmiştir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

Öğretmenlerin gerek tutum ve Öz farkındalıkları gerekse algı ve davranışlarının ilgili program sonrası değişmesinin çocuklarla olan iletişimi de etkileyeceği düşünüldüğünde, bu eğitim programının yaygınlaştırılması önerilmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin çocukların kültürel benzerlik ve farklılıklardan etkilendiği görülmüş; fakat öğretmenlerin kültürel yeterliliğini doğrudan ölçen bir ölçme aracı kullanılmamıştır. Daha sonra yapılacak

benzer çalışmalarda öğretmenlerin kültürel yeterliklerinin de değerlendirilmesi önerilmektedir.

Bu araştırmada, yalnızca okul öncesi öğretmenleri ve sınıflarındaki çocuklar ile gerçekleştirilmiştir. Çocukların en çok iletişime geçtiği ebeveynlerin ve aynı zamanda okul öncesi kurumlarda görev alan yöneticilerin ve diğer okul personelinin de Ön Yargısız Eğitime yönelik algı, tutum ve ihtiyaçları incelenebilir ve onlara yönelik de benzer bir program uygulanabilir.

Bu araştırma, COVID-19 pandemi döneminde yapılmıştır. Dolayısıyla, araştırmacı sınıflarda gözlemlerde bulunamamıştır. Aynı zamanda deney ve kontrol grubunda alınan tedbirler ve uzaktan eğitim kararı sonrası denek kaybı yaşanmıştır. Bu nedenle, gelecek araştırmalarda öğretmen ve çocuklara yönelik gözlemlerin de yapılması önerilmektedir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler

Araştırma bulgularına göre, en çok uyarılma yapılan farklılık grubu özel gereksinimli bireylerdir. Oysa günümüzde sınıflarda dil, etnik köken, sosyo-ekonomik durum, aile yapısı vb. farklı çeşitlilikler de görülmektedir. Öğretmenlerin bu çeşitlilikleri de dikkate alarak uyarlamalar yapmasını sağlamak için, Önyargısız Eğitim Programı ve benzeri programlar ile öğretmen adaylarına lisans düzeyinde, öğretmenlere ise hizmet içi eğitim, seminer vb. bilgilendirici etkinlikler ile eğitimlerin uygulanması önerilmektedir.

Uygulanan Ön Yargısız Eğitim Programı'nın hem öğretmenlerin hem de çocukların ön yargısız davranış, algı, farkındalık ve tutumlarını olumlu etkilediği bulunmuştur. Öğretmenlerin çocuklara; çocukların da hem kendilerine hem de akranlarına ve diğer insanlara ön yargısız davranması için bu programın diğer erken eğitim kurumlarında da uygulanması ve yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Programda yer alan etkinlikler 60-72 ay yaş grubu çocuklarına uygun olacak şekilde tasarlanmıştır. Erken eğitim kurumlarında bulunan diğer yaş grupları için de yaş gruplarına uygun bir şekilde etkinliklerin uyarlanıp, uygulamaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Politika yapıcılara yönelik öneriler

Bu araştırmada elde edilen verilere göre, programa katılan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların farklılıklara olan saygıları artmış ve birbirleriyle iletişimleri olumlu bir değişim göstermiştir. ÇHS'ye göre bütün çocuklar eşit ve adil bir şekilde eğitimden faydalanmalıdır (Birleşmiş Milletler, 1989). Sınıflarda erken yaşlarda görülen n yargılı tutum ve davranışların önüne geçilmesi, adil ve eşit bir eğitim ortamı için, politika yapıcıların n Yargısız Eğitim'inin hedeflerine ulusal okul öncesi eğitim müfredatında yer alan kazanım ve göstergelerde yer verilmesi önerilmektedir. Aynı zamanda, ulusal okul öncesi eğitim müfredatında özel gereksinimli bireylerin yanı sıra diğer çeşitliliklere yönelik de uyarlamalar yapılmasının vurgulanması ve çeşitli uyarlama örneklerinin program kitapçığında yer alması önerilmektedir.

Kaynaklar

- About, F. E. (2003). The formation of ingroup favoritism and outgroup prejudice in young children: Are they distinct attitudes? *Developmental Psychology*, 39, 48-60.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.48>
- About, F. (2008). A social-cognitive developmental theory of prejudice. In S. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 55-71). John Wiley & Sons.
- Aina, O. E. & Cameron, P. A. (2011). Why does gender matter? Counteracting Stereotypes with young children. *Dimensions of Early Childhood*, 39(3), 11-20.
- Aguado, T., Ballesteros, B., & Malik, B. (2003). Cultural diversity and school equity: A model to evaluate and develop educational practices in multicultural education contexts. *Equity & Excellence in Education*, 36, 50-63.
<https://doi.org/10.1080/10665680303500>
- Başak, H. A., Sarı, B., Çelik, M, Şeker, T & Şahin, M. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının farklılıklara saygı algılarının anne eğitim düzeyine göre incelenmesi. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 271-292.
<https://doi.org/10.19171/uefad.442566>
- Barta, J. & Winn, T. (1996). Involving parents in creating anti-bias classrooms. *Children Today*, 24, 28-30.
- Bigler, R & Wright, Y.F. (2014). Reading, writing, arithmetic, and racism? Risks and benefits to teaching children about intergroup biases. *Child Development Perspectives*, 8(1), 18–23. <https://doi.org/10.1111/cdep.12057>

- Birleşmiş Milletler (1989). *Convention on the Rights of the Child*.
<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Blackmon, L. C. (2018). *Learning to teach for social justice in early childhood classroom of privilege* (Doctoral dissertation). University of Maryland, Maryland.
- Bredenkamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. Pearson.
- Bulut, M. & Sarıçam, H. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında Çokkültürlü kişiliğin Çokkültürlü Eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 295-322.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, Spss uygulamaları ve yorum* (24. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chen, G. & Starosta, W. J. (2000). *The development and validation of the intercultural sensitivity scale*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association. Seattle, WA.
- Creswell, J. W. (2014a). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2014b). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.) (3. Baskı'dan çev.). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. & Plano- Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

- Cohn, S. L. (1986). *Introducing multicultural curricula into early childhood education*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297880.pdf>
- Copenhaver-Johnson, J. (2006). Talking to children about race: The importance of inviting the difficult conversations. *Childhood Education*, 83(1), 12-22.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2006.10522869>
- Copple, C. & Bredekamp, S. (2006). *Basics of developmentally appropriate practice: An introduction for teachers of children 3 to 6*. National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J.O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J.O. (2019). Understanding anti-bias education: bringing the four core goals to every facet of your curriculum. *Young Children*, 74(5).
- Derman- Sparks, L., LeeKeenan, D. & Nimmo, J. (2015). *Leading anti-bias early childhood programs: A guide for change*. Teachers College.
- Derman-Sparks, L., & Ramsey, P. (2000). A framework for relevant 'multicultural' and antibias education in 21st century. In J. Roopnarine & J. Johnson (Eds), *Approaches to Early Childhood Education*. Merrill Prentice Hall.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Epstein, E., Greenblatt, J., Jacobson, K., Reidel, A., Tonkin, W., Selim, G. & Spiegler, J. (2016). *Anti-Bias building blocks: An elementary curriculum*. Anti-Defamation League.

- Eren, S. & Erkan, S. (2016). Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 151-172.
- Farago, G. (2016). *Early Childhood Educators' Beliefs, Attitudes, and Classroom Practices Regarding Race and Gender* (Doctoral Thesis). Arizona State University: U.S.A.
- Fennimore, B.S (1994). Addressing prejudiced statements: a four-step method that works. *Childhood Education*. 70(4). <https://doi.org/10.1080/00094056.1994.10521808>
- Garmon, M. A. (2005). Six key factors for changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity. *Educational Studies*, 38, 275-286. https://doi.org/10.1207/s15326993es3803_7
- Gay, G. (2001). Preparing culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.
- Gay, G. (2014). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College.
- Gayle-Evans, G. & Michael, D. (2006). A study of pre-service teachers' awareness of multicultural issues. *Multicultural Perspectives*, 8(1), 44-50. https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0801_8
- Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Gunderson, L. (2007). *English-only instruction and immigrant students in secondary schools*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hall, N. S. (1998). *Creative resources for the anti-bias classroom*. Delmar Publishers.
- Han, H. S., & Thomas, M. S. (2010). No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 469-476. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0369-1>

- Hirschfeld, L. (2008). Children's developing con ceptions of race. In S. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 37-54). John Wiley & Sons.
- Hohensee, J.B., & Derman-Sparks, L. (1992). Implementing an anti-bias curriculum in early childhood classrooms. *ERIC Digest*.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Blackwell Science Ltd.
- Hoş, G. (2019). Farklı kültürel altyapıdan gelen ailelerle çalışmada okul öncesi öğretmenlerin karşılaştığı sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 94- 116.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. (3rd ed.). Jones ve Bartlett Learning.
- Isik-Ercan, Z. (2017). Culturally appropriate positive guidance with young children. *Young Children*, 72(1), 15-22.
- Jones, E. & Derman-Sparks, L. (1992). Meeting the challenge of diversity. *Young Children*, 47(2), 12-18.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (S. B. Demir, Trans. & Ed.). Eğiten Kitap.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kintner-Duffy, V. L. (2011). "Everybody's different and the same": An inquiry into early childhood teachers' beliefs, knowledge, and practices in relation to children from culturally diverse backgrounds (Doctoral thesis). The University of Norh Carolina, Greensboro.
- Kissinger, K. (2017). *Anti-bias education in the early childhood classroom: Hand in hand, step by step*. Routledge.
- Kohler, R. (2008). *Jean Piaget*. Bloomsbury Academic.

- Kolh, H. (2002). The fire this time: A review of taking it personally. *Social Justice*, 29, 198-204.
- Kok, X. W. & Yang, W. (2021): 'Quilting' a play-based anti-bias curriculum for very young children: the Mosaic Approach, *European Early Childhood Education Research Journal*, <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2021.2009534>
- Koşan, Y., Kuru, N., Korkmaz, A., Karademir, A., & Akman, B. (2018). Metaphors in anti-bias educational program: Educators' voices. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 353-376, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2018.015>
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: aka the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Lincoln, S. Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Lynch, E. W., & Hanson, M. J. (Eds.) (1992). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with young children and their families*. Paul H. Brookes Publishing.
- Marulis, L. (2000). Anti-bias teaching to address cultural diversity. *Multicultural Education*, 7(3), 27-31.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. SAGE Publications.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Temel Eğitim Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- McIntyre, E., Kyle, D., & Moore, G. (2001). Linking home and school through family visits. *Language Arts*, 78, 264-272.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). SAGE Publications.

- NAEYC (2019). *Advancing equity in early childhood education: A position statement of NAEYC*. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/equity>
- NAEYC (2020). *Developmentally Appropriate Practice*. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents>
- Nganga, L. (2015). Multicultural curriculum in rural early childhood programs. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 9(2), <https://doi.org/10.9741/2161-2978.1073>
- Nguyen, A. (2021). "children have the fairest things to say": Young children's engagement with anti-bias picture books. *Early Childhood Education Journal*, 50, <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01186-1>
- Nolte, D. (1981). *Providing multicultural experiences for young children: A philosophical guide for your consideration*. New York University-Project Head Start. Office for Community Service Programs.
- O'Donnel, K. (2022). *The Effects of Online Anti-Bias Training on In-Service Educator Multicultural Competence (Master Thesis)*. Eastern Illinois University, Charleston.
- Oliva, P. T. & Gordon, R. W. (2018). *Program Geliştirme Modelleri*. R. Akar-Vural (Çev.). Program Geliştirme (pp.147-166). Pegem Akademi.
- Onur-Sezen, G. & Bağçeli-Kahraman, P. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: *Uludağ Üniversitesi örneği*. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 550-560. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.336742>
- Öztabak-Yıldız, T. (2018). *5-6 yaş grubu için geliştirilen aile katılımlı farklılıklara saygı programı'nın çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Park, C. C. (2010). *Teaching and learning about racial and ethnic diversity in early childhood classrooms (Doctoral Thesis)*. University of Washington: U.S.A.

- Patterson, M., & Bigler, R. (2006). Preschool children's attention to environmental messages about groups: Social categorization and the origins of intergroup bias. *Child Development*, 77(4), 847-860. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00906.x>
- Pohan, C. A., & Adam, A. (2007). Increasing family involvement and cultural understanding through university partnership. *Action in Teacher Education*, 29(1), 42-50. <https://doi.org/10.1080/01626620.2007.10463438>
- Ramsey, P. (1992). Social studies that is multicultural. In E. B. Vold (Ed.), *Multicultural Education in Early Childhood Classroom*. National Education Association of the United States.
- Ramsey, P. (2018). Çocuklar için çok kültürlü eğitim: Çeşitliliklerin olduğu dünyada öğrenme ve öğretim. T.Güler-Yıldız (Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Rhomberg, V. (2004). *Diversity, anti-bias conductive checklist: Some sample questions for evaluation*. Mothercraft, Institute for Early Development.
- Richter, S. (2019). *Creating an anti-bias learning environment*. Early Childhood Education Germany: Professional Learning Courses. www.ece-in-germany.info.
- Samuels, V. J. (1994). *Teacher beliefs and classroom practices regarding a curriculum that is multicultural and antibias* (Doctoral thesis). Iowa State University, U.S.A.
- Sandra, A., & Lestari, V. W. (2021, December). Creating an anti-biased education for early-age students. In Proceeding Series of International Conference on Arts and Humanities (Vol. 1, No. 1).
- Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses In Aids Care*, 13 (4), 84-86. [https://doi.org/10.1016/S1055-3290\(06\)60374-9](https://doi.org/10.1016/S1055-3290(06)60374-9)

- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-2220>
- Simangan, K. P. (2012). *The effect of implementing culturally relevant and anti-bias activities with young children in a preschool classroom* (Master Thesis). University of Washington: USA.
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing*. (5th ed.). Lippincott Williams ve Wilkins.
- Swadener, B. B., Cahill, B., Marsh, M. M. & Arnold, M. S. (1994). Cultural and gender identity in early childhood: Anti-bias, culturally inclusive pedagogy with young learner. In C. A. Grant (Ed.). *In praise of diversity: A resource book for multicultural education*: Allyn & Bacon.
- Tatum, B. D. (2003). *Why are all the black kids sitting together in the lunchroom?: A psychologist explains the development of racial identity* (5th ed.) Basic Books.
- Teaching Tolerance (2018). *Critical practices for Anti-bias Education*. <https://www.learningforjustice.org/>
- Turner-Vorbeck, T. A. (2005). Expanding multicultural education to include family diversity. *Multicultural Education*, 13(2), 6-10.
- Turnšek, N. (2013). Enjoying cultural differences assists teachers in learning about diversity and equality: An evaluation of antidiscrimination and diversity training. *CEPS Journal*, 3(4), 112-138. <https://doi.org/10.26529/cepsj.226>
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi: Kayseri.

- Ünlü, İ. & Örtün, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Villari, D. M. (2021). *Teaching social justice in kindergarten to reduce bias in children*. (Master Thesis). Rowan University: New Jersey.
- Vittrup, B. (2016). Early childhood teachers' approaches to multicultural education & Perceived barriers to disseminating anti-bias messages. *Multicultural Education*, 23(3-4), 37-41.
- Wlodkowski, R.J. & Ginsberg, M. B.(1995). A framework for culturally responsive teaching. *Educational Leadership*, 53 (1), 17-21.
- Wolpert, E. (2002). Redefining the norm: Early childhood anti-bias strategies. In E Lee, D. Menkar, & M. Okazawa- Rey (Eds.), *Beyond heroes and holidays: A practical guide to K-12 anti-racit, multicultural education and staff development*. Teaching for Change.
- Wu, X. L. (1999). *The Anti-bias approach to early childhood education: A case study* (Master Thesis). University of Regina, Canada.
- York, S. (2003). *Roots and Wing: Affirming Culture in Early Childhood Programs*. Redleaf Press.
- You, J. (2000). *Early childhood teachers' beliefs and practices regarding multicultural and antibias education* (Doctoral Thesis). The Pennsylvania State University, U.S.A.

EK-A: Ön Yargısız Eğitim Programı Çıktıları ve Etkinlik Başlıkları

	Çıktı	Etkinlik Adı
Kişilik	Kim olduğumu biliyorum ve kendimden hoşlanıyorum.	2A. Öz Portre 2D. Ailem 2B. Hoşlandıklarım ve Hoşlanmadıklarım 2C. İyi olduğum Şeyler 3B. Kültürümü Tanıyorum
	Kendim ve ailem hakkında konuşabilirim.	2A. Öz Portre 2B. Hoşlandıklarım ve Hoşlanmadıklarım 2C. İyi olduğum Şeyler 2D. Ailem
	Ait olduğum grupları tanımlayabilirim ve bu grupların beni oluşturduğunu bilirim.	3A. Birçok Gruba Aidim 3B. Kültürümü Tanıyorum 3C. Ortak Kültürümü Tanıyorum
	Bir başkasına kaba olmadan ve zarar vermeden kendim olabilirim.	1A. Kurallarımız 1B. İletişim 1C. Dinleme 4A. Ön yargı 4B. Ayrımcılık 4C. Alay Etme, Lakap, Zorbalık
	Kendimin ve ailemin bazı şeyleri diğer insanlarla aynı veya farklı yapabileceğimi bilirim.	2B. Hoşlandıklarım ve Hoşlanmadıklarım 2C. İyi olduğum Şeyler 3B. Kültürümü Tanıyorum 3C. Ortak Kültürümü Tanıyorum 3D. Farklı Kültürleri Tanıyorum 4A. Ön yargı
Çeşitlilik	Benden farklı ve benzer olan kişilerle birlikte olmaktan hoşlanırım ve herkesle arkadaş olabilirim.	2A. Öz Portre 2E. Benim Mahallem 3E. Benzerlikler ve Farklılıklar 4A. Ön yargı Nedir?

	Diğer gruptaki insanların benle aynı ve benden farklı yaşamları ve deneyimlerini merak eder ve öğrenirim.	2C. İyi olduğum Şeyler 2D. Ailem 3A. Birçok Gruba Aidim 3D. Farklı Kültürleri Tanıyorum
	Herkesin duygularının olduğunu bilirim ve benden farklı hisseden kişilerle bir arada olmaktan hoşlanırım.	1D. Duygular 3E. Benzerlikler ve Farklılıklar 4C. Alay Etme, Lakap ve Zorbalık Nedir?
	Çeşitli gruptaki insanların farklı inanış ve yaşam tarzları olmasını ilginç bulurum.	3A. Birçok Gruba Aidim 3D. Farklı Kültürleri Tanıyorum
Adalet	Arkadaşlarımın birçok kişisel özelliği olduğunu bilirim ancak onlar yine de kendileridir.	3E. Benzerlikler ve Farklılıklar
	İnsanlara ne zaman haksızca davranıldığını bilirim.	3E. Benzerlikler ve Farklılıklar
	İnsanlara kişisel özelliklerinden dolayı nasıl adaletsizce davranıldığını ilişkin gerçek hikayeleri bilirim ve bundan hoşlanmam.	4A. Ön yargı Nedir? 4B. Ayrımcılık
	Hayatın bazı insanlar için kolayken bazıları için zor olduğunu bilirim ve hayatı onlar için kolaylaştırmaya çalışırım.	3E. Benzerlikler ve Farklılıklar 4B. Ayrımcılık
Eylem	Adaletsizce ve kötü davranılan kişileri önemserim.	3E. Benzerlikler ve Farklılıklar 4B. Ayrımcılık 4C. Alay etme, Lakap ve Zorbalık nedir?
	Adaletsizliğe ve kötü davranışa uğrayan birilerini gördüğümde bir yetişkine söylemek gibi bir şeyler yaparım veya yapmaya çalışırım.	4D. Zorbalığa, Alaya, Lakaba Cevap Veriyorum
	Birine haksızca davranıldığında onun için bir şeyler yapacak ve bir yetişkine söyleyeceğim.	4D. Zorbalığa, Alaya, Lakaba Cevap Veriyorum
	İnsanlar haksızca davrandığında arkadaşlarım yapmasa bile sesimi yükseltecek veya bir şeyler yapacağım.	4E. Bir, Birkaç, Çok, Hepsi: Hep Birlikte Ön yargıya Karşı Duruyoruz
	Sınıf arkadaşlarımla sınıfımızı daha adil yapmaya çalışacağım.	1E. İşbirliği 4E. Bir, Birkaç, Çok, Hepsi: Hep Birlikte Ön yargıya Karşı Duruyoruz

EK-B: Gönüllü Katılım Formu

Değerli öğretmenim,

Prof. Dr. Berrin Akman ve Arş. Gör. Çağla Banko-Bal tarafından isimli “Erken Çocukluk Eğitimcilerine Yönelik Ön Yargısız Eğitim Programının Öğretmenler ve Çocuklar Üzerindeki Etkisi” isimli bir çalışma yürütülmektedir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlere yönelik “Ön yargısız Öğretmen Eğitim Programı”nın uygulanabilirliklerini test etmektedir. D Ön yargısız Öğretmen Eğitim Programı’nın etkililiğini test etmek amacıyla gönüllü öğretmenlerle çevrimiçi bir şekilde çalışılacaktır. İzniniz doğrultusunda program uygulamaları sırasında video kaydı yapılacaktır. Çalışmaya katılım tamamıyla gönüllülük esasına bağlıdır. Bu çalışmanın yapılması için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan gerekli izinler alınmıştır. Ölçekten elde edilen cevaplar ve kişisel bilgiler kesinlikle kimseyle paylaşılmayacak; cevaplar sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilip bilimsel araştırma yapmak amacıyla kullanılacak ve kilitli bir dolapta tutulacaktır. Sorular, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü çocuğunuz ve siz kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplamaktan vazgeçebilir ve istediğiniz anda katılımı bırakabilirsiniz. Sizlere bu gönüllü katılım formu ile birlikte verilmiş olan Demografik Bilgi Formu ve Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeği ile Ön Yargısız Eğitim Öz farkındalık Ölçeklerini doldurmanızı rica ediyoruz. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarasını kullanarak yöneltebilirsiniz.

Katılım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Prof. Dr. Berrin Akman

Arş. Gör. Çağla Bal

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Fakültesi

Hacettepe Üniversitesi Eğitim

Temel Bölümü Okul Öncesi Eğitimi AD
AD

Temel Bölümü Okul Öncesi Eğitimi

Bu çalışmaya katılımı tamamen gönüllü olarak onaylıyorum ve istediğimiz zaman katılımımızı bırakabileceğimizi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri gönderiniz)

Tarih

İmza

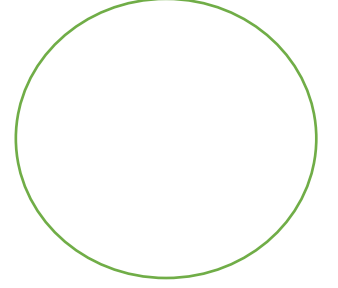
----/----/-----

EK-C: Çocuk Onam Formu

Okul Adı:
Sınıf Adı:
Çocuk Kod Numarası:
Tarih:

Çocuk Gönüllü Katılım Formu

“Merhaba,
Bugün sizlerle bir araştırmaya destek olmak için bazı sorulara cevap vereceğiz. Şimdi izin olur ise sana toplam 30 tane cümle söyleyeceğim. Sen de bu ifadelere “katılıyorum, kararsızım, kesinlikle katılmıyorum” şeklinde fikrini belirteceksin ve ben cevabını işaretleyeceğim. Eğer bu ifadelerden rahatsız olursan, cevaplamayabilirsin. İstedğin zaman benimle görüşmeyi bitirebilirsin. Cevaplarını kimseyle paylaşmayacağım ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanacağım. Benimle görüşmeyi kabul ediyorsan lütfen aşağıdaki dairenin içine istediğin bir şekli çizer misin?”



Şimdi ifadeleri sana söylemeye başlayabilir miyim?

EK-D: Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeği

Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım(3)	Katılıyorum(4)	Kesinlikle katılmıyorum (5)				
Boyut	Maddeler	1	2	3	4	5		
P E D A G O J İ K Ç E V R E	1.Çocukların ön yargıya maruz kaldıklarında cesaret ve saygı ile konuşmalarına teşvik ederim							
	2.Çocukların ön yargıya maruz kalan birilerine şahit olduklarında cesaret ve saygı ile konuşmalarına teşvik ederim.							
	3.Çocukları, kendilerinden farklı olanların duygularını anlamaya ve bunlara saygı duymaya teşvik ederim							
	4. Çocukların farklılıklarına dayalı olarak bir çocuğun performansına ön yargıda bulunmamaya dikkat ederim.							
	5. Her çocuğun kimliği konusunda kendini iyi hissetmesine yardım ederim.							
	6. Bütün çocuklarla, onların kabulünü ve onlara saygıyı yansıtacak şekilde etkileşimde bulunurum.							
	7. Tüm çocukların çabalarına ve başarılarına eşit derecede saygı duyarım							
	8. Müfredat ve sınıf rutinleri aracılığıyla çeşitli gruplardaki çocukların birbirleriyle işbirliği yapmalarını teşvik ederim							
	9. Kendimi çeşitliliğe sahip çocukların yerine koyup "Bu sınıfta nasıl hissederdim?" diye sorarım							
	10. Bütün çocukları hem bireysel hem de toplumsal ve kültürel grupların farklı birer üyeleri olarak görürüm.							
	11. Etkinliklerime farklılıkları olan çocukların (etnik köken, kültür, sosyo ekonomik yapıları, dil, aile stilleri, cinsiyet, kalıp yargısal olmayan cinsiyet rolleri, yeterlilikler) katılımını sağlamak için gerekli uyarlamaları yaparım.							
	12. Farklılıkları tartışmak için güncel olaylar gibi fırsatları kullanırım.							
A İ L E V E T O P L	13. Çocukların farklılıklar hakkındaki öğrenmelerini geliştirmek için toplumdaki kaynakları (yetişkinleri, sosyal olanakları vb.) etkili bir şekilde kullanırım.							
	14. Çocuk bakımı inançları ve hedefleri konusunda ailelerle bir çatışma yaşadığımda anlaşma yapmaya çalışırım.							
	15. Ailelerle kültürel farklılıklara duyarlı bir şekilde sohbetler başlatırım.							
	16. Ailelerin kültürünü tanımaya çalışırım.							
	17. Çocukların kültürel açıdan farklı bir toplumda yaşamanın nasıl olduğunu daha iyi anlamalarına							

U M L A İ L İ Ş K İ L E R	yardımcı olmak için toplumun diğer üyelerini öğrenme sürecine dâhil ederim.					
	18. Ebeveynlerin isteklerine saygı ile karşılık veririm.					
	19. Her çocuğun aile üyesini her gün selamlarım.					
	20. Çocuklar için öğrenme ortamı oluşturulmasında aileleri dâhil ederim.					
	21 Ailelerden ön yargılı bir yorum duyduğumda müdahale ederim.					

EK- E: Ön Yargısız Eğitim Öz Farkındalık Ölçeği

Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım(3)	Katılıyorum(4)		Kesinlikle katılmıyorum (5)		
			1	2	3	4	5
Maddeler			1	2	3	4	5
	1. Farklılıklara (etnik köken, kültür, sosyo ekonomik yapıları, dil, aile stilleri, cinsiyet, kalıp yargısal olmayan cinsiyet rolleri, yeterlilikler) dayalı ön yargılar mücadele ederim.						
	2. Farklılıkları olan çocuklara (etnik köken, kültür, sosyo ekonomik yapıları, dil, aile stilleri, cinsiyet, kalıp yargısal olmayan cinsiyet rolleri, yeterlilikler) sınıfımda yer almasını kolaylaştıran bir tutum sergilerim.						
	3. Farklılıklara (etnik köken, kültür, sosyo ekonomik yapıları, dil, aile stilleri, cinsiyet, kalıp yargısal olmayan cinsiyet rolleri, yeterlilikler) dayalı ön yargıların farkına varırım.						
	4. Farklılıkları olan çocuklara (etnik köken, kültür, sosyo ekonomik yapıları, dil, aile stilleri, cinsiyet, kalıp yargısal olmayan cinsiyet rolleri, yeterlilikler) saygı gösterme konusunda model olurum.						
	5. Kendi kültürel kimliğimin farkındayım.						
	6. Birine karşı ön yargılı yorumları duyduğumda onlarla kolaylıkla mücadele edebilirim.						
	7. Kişisel değerlerimi başkalarına dayatmamak için her türlü çabayı gösteririm.						
	8. Farklılıkları (etnik köken, kültür, sosyo ekonomik yapıları, dil, aile stilleri, cinsiyet, kalıp yargısal olmayan cinsiyet rolleri, yeterlilikler) olan çocuklarla çalışmada yararlı olacak kaynakları nerede bulacağımı bilirim.						
	9. Farklılıkları güçlü yanlar olarak görürüm.						
	10. Kendi kültürel kimliğim ile ilgili kendimi rahat hissederim.						
	11. Var olan ön yargılarımın farkındayım.						

EK-F: Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği Örnek Maddeler

A. CİNSİYET	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılmıyorum
A1. Bence büyüyünce kız arkadaşlarım itfaiyeci/erkek arkadaşlarım hemşire olabilir.			
A2. Bence annelerin yaptığı ev işlerini babalar da yapabilir (temizlik, yemek yapmak vb.)			
B. AİLE VE SOSYAL YAPI			
B1. Bence dünyadaki bütün aileler birbirine benziyor.			
B6. Ailemin daha kalabalık olmasını (teyzemin, halalarımın vb. bizimle yaşamasını) isterim.			
B7. Bütün ailemle beraber bir etkinlik yapmak isterim.			
C. ENGEL			
C4. Herhangi bir engele sahip (gözleri daha az gören, kulakları daha az duyan, koltukaltı değneği ya da tekerlekli sandalye kullanan vb.) bir arkadaşım yaptığı etkinlikte zorlansa, ona yardım ederim.			
C7. Bence herhangi bir fiziksel engele sahip çocuklar resim yapamaz.			
C8. Bence gözleri daha az gören bir çocuk top oynayabilir.			
D. FARKLI KÜLTÜREL GEÇMİŞ			
D3. Öğretmenimiz bana farklı dillerde (İngilizce, Arapça vb.) şarkılar, parmak oyunları öğretmesini isterim.			
D5. Farklı (Türkçe olmayan) bir dilde konuşan arkadaşlarımın olmasını isterim.			
D6. Sınıfımda farklı ülkelerde yaşayan çocukların oynadığı oyuncakların olmasını isterim.			

EK-G: Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği İzin Formu



Cağla Banko Bal

RE: Farklılıklara Saygı Ölçeği hk.

Mihrap Divrenği
Alıcı: Cağla BANKO
Cc:

29 Nisan 2020 20:13

Çağla Hanım merhaba,

Ölçeği ekte bulabilir ve çalışmada kaynak gösterme şartı ile kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim.



Uzm. Mihrap Divrenği

Bilfen Anaokulları Koordinatör Yardımcısı

EK- H: Ön Yargısız Eğitime Yönelik İhtiyaç Analizi Görüşme Formu**A) Demografik Bilgi Formu**

1. Lütfen yaşınızı belirtiniz:
2. Cinsiyetiniz: Kadın [] Erkek [] Diğer []
3. Eğitim durumunuz: Ön lisans [] Lisans [] Y.Lisans [] Doktora []
4. Lütfen mesleki deneyim yılınızı belirtiniz:
5. Şu anda çalışıyor musunuz? Evet [] Hayır []

-Yanıtınız evet ise, ne tür bir okulda çalışıyorsunuz?

Resmi bağımsız anaokulu []

Resmi anasınıfı []

Özel anaokulu (bağımsız bir binada) []

Özel anasınıfı []

6. Lütfen şu an görev yaptığınız il/ilçe/köyü belirtiniz:

...../...../.....

7. Daha önce Ön Yargısız Eğitim ile ilgili bir eğitim/toplantı/konferans/söyleşi vb. bir eğitici etkinliğe katıldınız mı? Evet [] Hayır []

B) İhtiyaç Belirleme Formu

1. Şu an görev yaptığınız yer, büyüüp yetiştiğiniz yerle kültürel özellikler olarak benzerliklere sahip mi?

a) Yanıtınız evet ise, bu benzerliklerin sizi kişisel olarak nasıl etkilediğini lütfen açıklayınız.

b) Yanıtınız evet ise, bu benzerlikler eğitim programınızı hazırlarken ve süreç içinde sizi etkilemekte mi? Lütfen açıklayınız.

a) Yanıtınız evet ise, lütfen kısaca bahsediniz:

.....
.....

2. Sizce Ön Yargısız Eğitime yönelik öğretmen eğitimine ihtiyaç duymakta mısınız?

Evet [] Hayır []

a) Lütfen nedenini açıklayınız

.....
.....

3. Lütfen aşağıda verilen ifadeleri kendi düşüncelerinize göre aklınıza gelen ilk düşüncelere göre tamamlayınız.

a) Bence ön yargısız olmak

.....
.....

b) Bence Ön Yargısız Eğitim

.....
.....

4. Sınıfınızdaki çocuklar arasında farklılıklar (ırk, kültür, cinsiyet, sosyoekonomik durum, dil, din, yeterlilik/yetersizlikler, aile yapısı vb. özellikler açısından) olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet [] Hayır []

a) Yanıtınız evet ise, ne tür farklılıklar olduğunu lütfen belirtiniz.

5. Mesleki yaşantınız boyunca farklılıkları olan çocuklar için EĞİTİM PROGRAMINI uygularken uygulamalarınızda değişiklikler/uyarlamalar yapmaya ihtiyaç duydunuz mu?

Evet [] Hayır []

a) Yanıtınız evet ise, ne tür değişiklikler/uygulamalar yaptınız, lütfen örneklerle açıklayınız.

6. Mesleki yaşantınız boyunca farklılıkları olan çocuklar için ÖĞRETİM ORTAMINDA değişiklikler/uyarlamalar yapmaya ihtiyaç duydunuz mu?

Evet [] Hayır []

a) Yanıtınız evet ise, ne tür değişiklikler/uygulamalar yaptınız, lütfen örneklerle açıklayınız.

7. Farklılıkları olan çocuklara yönelik çevrenizde veya çalıştığınız kurumda/kurumlarda herhangi bir ön yargı içeren tutuma rastladınız mı?

Evet [.] Hayır []

a) Yanıtınız evet ise, lütfen ön yargıya maruz kalan kişi, ortam ve tutum açısından betimleyiniz (ayrımcılığa uğrayan kişinin özellikleri, ayrımcılığa uğradığı ortam, ona karşı gösterilen tutum veya davranış)

b) Yanıtınız evet ise, siz bu duruma herhangi bir müdahalede bulundunuz mu? Bulunduysanız, lütfen açıklayınız.

c) Yanıtınız hayır ise, sizce neden rastlamadınız?

EK-I: Ön Yargısız Eğitim Uygulamaları Değerlendirme Anketi

Öğretmenin Adı Soyadı:				
Etkinlik No:		Uygulama Tarihi:		
		Evet	Hayır	Öneri
Ön hazırlık	Etkinlik için belirtilen materyalleri sağladım.			
	Etkinlik için ortamı kolaylıkla düzenledim.			
Etkinlik süreci	Etkinlik konusu çocuklar için ilgi çekiciydi.			
	Etkinlik aşamaları yerine getirmekte sorun yaşamadım.			
	Etkinlikte yer alan yönergeler çocukların yerine getirebileceği seviyedeydi.			
	Çocuklar etkinlikte yer alan kazanımları edindi.			
	Her çocuğun etkinliği bitirmesine olanak tanıdım.			
Değerlendirme	Değerlendirme soruları etkinliği değerlendirmek için yeterliydi.			
	Değerlendirme soruları etkinliği değerlendirmek için uygun sayıdaydı.			
Lütfen diğer görüşlerinizi belirtiniz:				

EK-J: Ön Yargısız Eğitim Genel Değerlendirme Anketi

Aşağıda Ön yargısız Öğretmen Eğitim Programı'nı değerlendirmek amacıyla bir anket bulunmaktadır.

Lütfen ifadelere katılım derecenizi belirtiniz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Program;	1 Kesinlikle katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Kararsızım	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle katılıyorum
1. Programın kapsamı ve içeriği yeterliydi.					
2. Programın uygulama ortamı uygundu.					
3. Programın oturum süresi yeterliydi.					
4. Programın toplam süresi yeterliydi.					

Öğrenme Materyalinin İçeriği	1 Kesinlikle katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Kararsızım	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle katılıyorum
1. Program kapsamında hazırlanan ders sunumları açık ve anlaşılırdı.					
2. Sunumlarda verilen örnekler yeni yöntem ve stratejileri anlamam için yeterliydi.					
3. Konu anlatım sunumları dışında sunulan kaynaklar (örnek etkinlikler) yeterliydi.					
4. Değerlendirme soruları sunulan eğitim materyalleri içeriği ile örtüşüyordu.					

Eğitimci Desteği	1 Kesinlikle katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Kararsızım	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle katılıyorum
1. Eğitiminin anlatımı açık ve anlaşılırdı.					
2. Eğitimci ile öğrenmemi destekleyen bir süreç yaşadım.					
3. Eğitimci oturumlarda sıkıldığım, yorulduğum ve kafa karışıklığı yaşadığım zamanlarda beni motive edebildi.					
4. Konuyla ilgili akademik bir yardıma ihtiyac duyduğumda eğitimciye rahatlıkla ulaşabildim.					
5. Eğitimci ile geçirdiğim koçluk süreci verimliydi.					

Motivasyon ve Memnuniyet	1 Kesinlikle katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Kararsızım	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle katılıyorum
1. Ön yargısız Öğretmen Eğitim Programı zevkli bir uygulamaydı.					
2. Eğitimde öğrendiğim konuları sınıfta uygulamaya çalıştım.					
3. Ön yargısız Öğretmen Eğitim Programı beni konuyla ilgili daha detaylı çalışma yapmaya teşvik etti.					
5. Benzer bir eğitimi tekrar almak isterim.					
6. Arkadaşlarıma katıldığım bu programı öneririm.					
7. Programının Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemesi amacıyla yaygınlaştırılmasını öneririm.					

Genel memnuniyet derecenizi seçiniz.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hiç memnun değilim

Çok Memnunum

Yukarıdaki ankette yer alan ifadeler dışında eklemek istediğiniz başka bir husus (olumlu veya olumsuz) varsa, lütfen buraya yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK- K: Ön Yargısız Eğitim Programı Görüşme Formu

- 1- Adınız:
- 2- Almış olduğunuz eğitimin mesleki açıdan size olan katkıları nelerdir?
- 3- Almış olduğunuz eğitimin kişisel açıdan size olan katkıları nelerdir?
- 4- Uygulamış olduğunuz etkinlikler sonrası çocuklarda gözlemlediğiniz değişiklikler nelerdir?
- 5- Etkinlikler sırasında veya sonrasında, ebeveynlerden program veya uygulamalar hakkında herhangi bir dönüt aldınız mı? Yanıtınız evet ise, lütfen bu dönütleri belirtiniz.
- 6- Programın geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir?
- 7- Bu programı başka bir öğretmene önerir misiniz?

Evet []. Hayır [.]

- 8- Uygulamaları bir sonraki dönemde sınıfınızda kullanmayı düşünüyor musunuz?

Evet []. Hayır [.]

EK-L: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00001497623
Konu : Çağla BAL (Etik Komisyon İzni)

15.03.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 10.02.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001439074 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora programı öğrencisi Çağla BAL'ın Prof. Dr. Berrin AKMAN danışmanlığında yürüttüğü "Erken Çocukluk Eğitimcilerine Yönelik Önyargısız Eğitim Programının Öğretmenler ve Çocuklar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 23 Şubat 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygınlarla rica ederim.

e-izmalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge gıvneli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: A1C62002-4208-4B03-8B95-5C893EDEFEC0

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hn-elys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

E-posta: yzm@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-Faks: 0 (312) 311 9992

Kap: hacettepeuniversitesi@hs01.kap.tr

Bilgi için: Servis TOPAL

Bilgiçiyar İşletmesi

Telefon: 03123051008



EK-M: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Çağla BAL

EK-N: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

11/07/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Erken Çocukluk Eğitimcilerine Yönelik Hazırlanan Önyargısız Eğitim Programının Öğretmenler ve Çocuklar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
19/06/2023	187	263,074	12/06/2023	%13	2118916887

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Çağla Bal

Öğrenci No.: N17242299

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Berrin AKMAN

EK-O: Thesis/Dissertation Originality Report

11/07/2023

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Primary Education

Thesis Title: The Investigation of The Effects of Anti-Bias Education Program Prepared for Early Childhood Educators on Teachers and Children

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
19/06/2023	187	263,074	12/06/2023	%13	2118916887

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Çaçla Bal
Student No.: N17242299
Department: Primary Education
Program: Early Childhood Education
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof. Dr. Berrin AKMAN

EK-P: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... /..... /.....

(imza)

Çağla BAL

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezimin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezimin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

