

## Çokkültürlü Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılımı

*Parental Involvement in Multicultural Early Childhood Education*

### ÖZET

Çokkültürlü aile yapılarından gelen çocukların farklı kültürel değerlere, normlara, yaşantılara sahip olarak yaşayabilmeleri özellikle erken çocukluk döneminden başlayarak aileleri eğitim süreçlerinin içine dahil ederek mümkün olabilir. Çokkültürlü bir ailenin giderek küçülen ve bir kasabaya dönen dünyamız açısından kritik önemi, bu ailelerin kendi kültürel değerlerine göre çocuklarını yetiştirmelerinden (bazı durumlarda ana kültürün baskınlığından dolayı ibre tersine dönebilir) dolayı ailelerin merceklerinden hayatı anlamlandırılan ve ona göre yetişen çocukların farklılıklarla birlikte yaşama nasıl yaklaşacağına anlaşılması sorunudur. Çocuklar, temel sosyal yönelimlerini, ebeveynlerinin aile içindeki ve dışındaki insanlarla nasıl etkileşim kurduğunu gözlemleyerek geliştirirler. Sosyal hayatları, çocuklarının hayatındaki diğer insanların varlığını ve rolünü belirler. Ebeveynlerinin insanlara, kurumlara, maddiyata ve doğal çevreye karşı tutumlarını yansıtan sohbetlere ve gezilere katılarak değerleri öğrenirler. Bu dayanak noktalarından yola çıkarak çokkültürlü erken çocukluk eğitim ortamlarında okul-aile-toplum ortaklıklarının temel bileşenleri, aile katılımının önündeki engeller, eğitimcilerin ve ailelerin sahip olduğu kültürel varlık ve son olarak çokkültürlü erken çocukluk eğitiminde uygulanabilecek aile katılımı çalışmalarına ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Doküman analizi yönteminden yararlanılan bu araştırmanın amacı, çokkültürlü erken çocukluk eğitiminde aile katılımının hedefleri ve önemini çeşitli bileşenler açısından incelemektir.

**Anahtar Kelimeler:** Çokkültürlülük, Çokkültürlü eğitim, Aile katılımı, Erken çocukluk eğitimi, Önyargı karşıtı eğitim.

### ABSTRACT


It is possible for children from multicultural family structures to live with different cultural values, norms and experiences by including their families in the educational processes, especially starting from early childhood. The critical importance of a multicultural family for our world, which is gradually shrinking and turning into a town, is the problem of understanding how children who give meaning to life through the lenses of families and who are raised accordingly will approach life with differences, as these families raise their children according to their own cultural values (in some cases, the needle may reverse due to the dominance of the main culture). Children develop their basic social orientations by observing how their parents interact with people inside and outside the family. Their social lives determine the presence and role of other people in their children's lives. They learn values by participating in conversations and excursions that reflect their parents' attitudes towards people, institutions, material things, and the natural environment. Based on these points, the basic components of school-family-society partnerships in multicultural early childhood education environments, the obstacles to family participation, the cultural assets that educators and families have, and finally family participation studies that can be applied in multicultural early childhood education are included in detail. The purpose of this research, which uses the document analysis method, is to examine the goals and importance of family participation in multicultural early childhood education in terms of various components.

**Keywords:** Multiculturalism, Multicultural education, Early childhood period, Parent involvement, Anti-bias education.

### GİRİŞ

50 yılı aşkın bir süredir yayınlanan kapsamlı araştırma literatürü, aile katılımının her yaşta çocuk için etkili eğitimin önemli bir unsuru olduğunu göstermektedir (Epstein, 2001; Hornby, 2000). Bu, çocukların okuduğunu dinleme gibi ev tabanlı aile katılımını ve veli-öğretmen toplantılarına katılmak gibi okul tabanlı aile katılımını içermektedir (Harris & Goodall, 2008).

Uluslararası kuruluşlar (OECD, 2012), erken çocukluk hizmetlerinde aile katılımının, özellikle de ayrımcılık ve dışlanma ile karşı karşıya kalabilecek göçmen ebeveynlerin katılımının teşvik edilmesi ve değer verilmesi gerektiğini tavsiye etmektedir. Bu ebeveynler bir sosyal ağa sahip olmamak (Osman & Månsson, 2015) veya eksik olarak etiketlenmek (Kim, 2009) gibi başka sorunlarla mücadele edebilirler. Batılı çocuk gelişimi uygulamalarına uyum sağlamakta güçlük çeken veya hizmetlere erişimde engeller, dil zorlukları, farklı kültürel inançlar ve bakım

Duygu Yalman Polatlar<sup>1</sup> 

### How to Cite This Article

Yalman Polatlar, D. (2023).  
“Çokkültürlü Erken Çocukluk  
Eğitiminde Aile Katılımı”  
International Social Sciences  
Studies Journal, (e-ISSN:2587-  
1587) Vol:9, Issue:116; pp:8778-  
8788. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.29228/sss.723>  
96

Arrival: 12 August 2023  
Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is  
licensed under a Creative  
Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0 International  
License.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0000-0002-9030-5814

sağlayıcıların olumsuz algıları ile karşılaştığında erken çocukluk eğitimi ve bakımı onların günlük yaşamlarını desteklemek için neler yapabilir? sorusuyla derinlemesine araştırılmalıdır (Poureslami, Nimmon, Ng, Cho, Foster, & Hertzman, 2013). Bu nedenle, göçmen ailelerin bakış açılarını dinlemek ve anlamak çok önemlidir.

Eğitimciler ve göçmen aileler arasında iş birliğine dayalı bir ortaklık oluşturmak, onların açık iletişime girmelerine ve çocukların gelişimi konusunda karşılıklı olarak saygılı ve paylaşılan bir anlayış oluşturmalarına yardımcı olur. Böyle bir ortaklık, çelişkili ve zor görüşlerin kabul edilmesini sağlar. Elkader'in (2016) belirttiği gibi, diyalogun amacı mutlaka bir anlaşmaya varmak değil, birbirimiz hakkında daha fazla şey öğrenmektir. Buna dayanarak, eğitimcilerin erken çocukluk eğitimcilerinin çokkültürlü eğitimi yoluyla iki yönlü diyalog, çeşitliliğe saygı ve paylaşılan güç temelinde göçmen ebeveynlerle ortaklıklar geliştirmelerini önerilmektedir.

Çokkültürlülük bilincinin geliştirilmesi aile eğitimiyle gerçekleştirilebilir. Bu durumda ebeveynlerin rolü, çokkültürlü çocukların farkındalığını oluşturmak açısından çok önemlidir. Ebeveynler tarafından verilen davranış ve konuşma örneklerini, çocuklar günlük hayatta gözlemleyecek ve nihayetinde davranışlarında taklit edecektir. Ebeveynlerin eğitimde oynadığı rolün önemi, çocukların kendilerini nasıl ortaya koyacaklarını öğrendiklerinde, ardından tutumlarının şekillenmesinde, sosyo-duygusal istikrar göstermelerinde, disiplin anlayışlarında, çocukların üniversiteye gitme isteklerinde ve işten sonraki yaşantılarında bile ortaya çıkmaktadır.

Aile katılımının doğasının en iyi şekilde, katılımcıların çocuklarının eğitimine ve yaşamlarına dahil olmayı dile getirmelerini sağlayan bir diyaloga girerek tanımlandığını belirtmek de aynı derecede önemlidir (Clifford & Göncü, 2019). Aile katılımı, amacı ve sınırları hakkında da sorular ortaya çıkarmaktadır. Okul merkezli ve ev merkezli aile katılımı, iki farklı iş birliği biçimi olarak ele alınır. Okul odaklı aile katılımı, ailelerin toplantılara katılması ve okuldan gelen bilgilere uygun şekilde yanıt vermesi ile ilgilidir. Ev merkezli etkileşim, çocukların okula gitmeden önce ödevlerini yapmalarını, yeterince uyumalarını ve uygun bir kahvaltı yapmalarını sağlamaktan ailelerin sorumlu olduğu anlamına gelir (Lunneblad, & Johansson, 2012).

Akademik ve politik kökenlerine uygun olarak, çokkültürlü eğitim ve ideallerin uygulanmasının, etnik azınlıkların güçlendirilmesine ve müfredatta uygun değişikliklere yol açması beklenmektedir (Giroux, 1996; Olneck, 2000). Aynı zamanda insanların güç ve marjinalleşme meseleleri üzerinde düşünmelerini sağlamalıdır. Çokkültürlü eğitimin amacı, kültürel olarak çeşitliliğe sahip bir toplumda özgürlük, sosyal adalet ve eşitlik ideallerini geliştirmek için gereken araç ve koşulları yaratmaktır (Bennett, 2001). Ancak bu idealler çok çekici ve güzel olsa da çokkültürlü eğitimin birçok farklı şekilde ortaya çıktığından şüphelenmek için nedenler vardır. Örneğin, çokkültürlü pedagoji, genellikle kültürel farklılıklara saygı göstermenin, kültürler ve insanlar arasında iletişim kurmanın yollarını bulmanın ve öğrenmeye bütünleştirici ve iletişime dayalı bir yaklaşım yaratmanın yolu olarak tanımlanır. Çokkültürlü pedagoji, kamu politikasının "tarafsızlığını" sorgulayarak liberal ideolojiye meydan okumayı amaçlar ve bunun aslında kültürel hegemonyanın egemenliğini gizlediğini öne sürer. Kamu, doğası gereği kültürel ve sonuç olarak kamusal alan, kültürel içerme amacıyla kültürel müzakere için bir alandır. Ancak, kültürel farklılıklara, farklılıklara saygı duymanın önemine ve çeşitli etnik kökenlere sahip insanların nasıl konuştuğunu, düşündüğünü ve davrandığını öğrenmeye büyük ölçüde dayanan çokkültürlü eğitimin başka versiyonları da vardır (Lunneblad & Johansson, 2012).

Araştırmacı Tina M. Durand (2010), erken çocukluk profesyonellerini, farklı olan kişilerin uygulamalarına ilişkin yargılarını askıya almaya çağırılmaktadır- en azından diğer toplulukların tanıdık ve bazen şaşırtıcı yollarını içeren davranış kalıpları hakkında bilinçli bir anlayış kazanmaya yetecek kadar- Durand, ayrıca erken çocukluk eğitimcilerinin- zor durumların bir gecede çözülmeyeceğini bilerek-yansıtıcı olduklarını, varsayımlarını kontrol altında tuttuklarını, ailelerin kültürel geçmişlerine ilişkin anlayışlarını artırdıklarını, hizmet ettikleri ailelerin yakın gözlemcileri olduklarını, sahip oldukları ailelerle ilgili bilgileri kutladıklarını ve onları onurlandırdıklarını ileri sürmektedir. Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı, çokkültürlü erken çocukluk eğitiminde aile katılımının hedefleri ve önemini çeşitli bileşenler açısından incelemektir.

## YÖNTEM

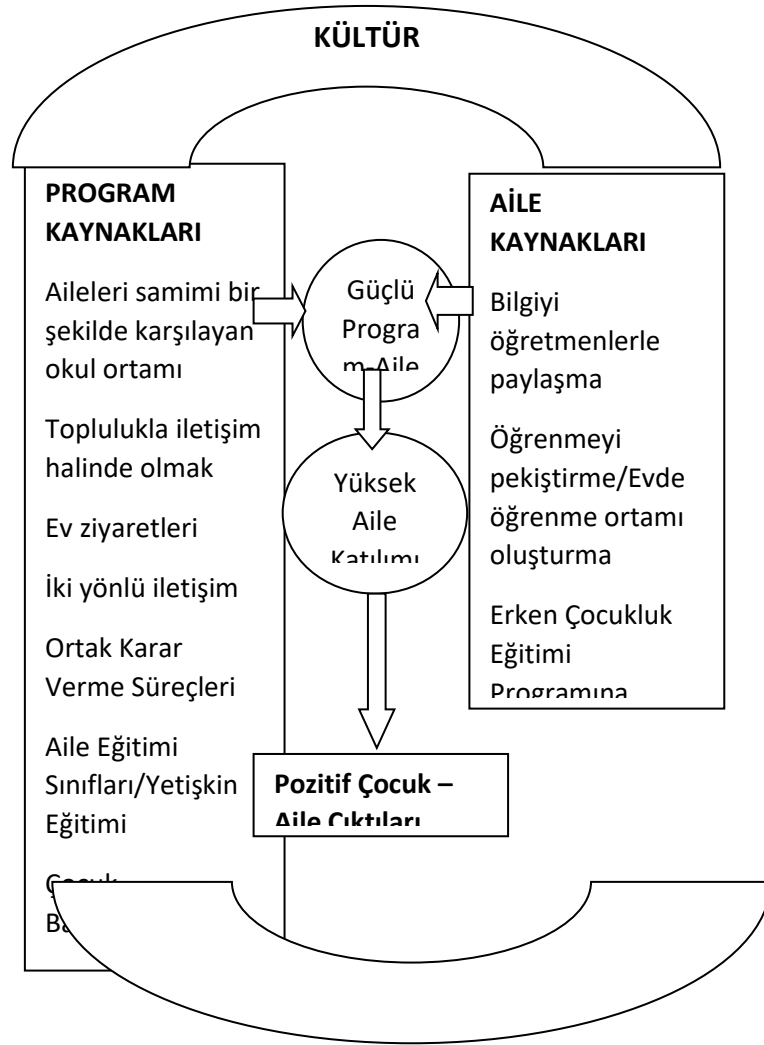
Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi ile çalışmanın verileri toplanmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008). İlgili alanyazın taranarak (akademik veri tabanları, makaleler, tezler vb.) çokkültürlü erken çocuk eğitimi incelenmiştir. Eğitimde devamlılık ilkesinin en önemli ögesi olan aile katılımı bağlamında ulaşılan kaynaklara (aile katılımında engel, başarılı uygulamalar ve kültürel varlık) içerik analizi uygulanmıştır.

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Sosyal değişim teorisine (Emerson, 1976) göre, çocuk bakım programları ve aile üyeleri arasındaki sosyal ilişkilerin gelişimi, gruplar arasındaki kaynak alışverişine ve fayda-maliyetlerinin tartılmasına bağlıdır. Örneğin, programlar somut (yetişkin eğitimi kursları) veya soyut (sıcak ve misafirperver bir ortam) olan kaynaklar veya faydalar sunabilir. Bunun karşılığında aileler, eğitimcilere çocukları hakkında bilgi sunabilir veya programda öğretilen temel kavramları evde pekiştirmeye yardımcı olabilir. Güven kavramı aynı zamanda sosyal değişim teorisinin merkezinde yer alır. Aile ve program arasında karşılıklı güven geliştikçe, ortaklığın kapsamı ve bağlılığı da gelişecektir. Ancak aileler veya öğretmenler güven duygularını kaybederse, ilişkiye bağlılık ve bağlılık duyguları azalmaya başlayacaktır (Lopez, Kreider, & Caspe 2004; Nakonezny & Denton, 2008).

Tarihsel olarak yetersiz düzeyde temsil edilen gruplardan gelen anne babalar çocuklarının etnik sosyalleşmesinde zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bir taraftan çocuklarına baskın kültürde onlara yardımcı olacak değer ve yeterlilikleri öğretmeyi isteyebilirler. Diğer taraftan kendi kültürel gruplarının geleneklerini çocuklarına öğretmeye önem verebilirler. Böylece etnik sosyalleşmede sıklıkla iki amaç bulunmaktadır. Anne babalar çocuklarının kültürel mirasların korumalarını isterken aynı zamanda hâkim olan toplumun da bilgi ve yeteneklerini edinmelerini isterler. Sonuç olarak, pek çok anne baba çocuklarının iki kültürlü yani, iki farklı kültürel grubun etkili üyeleri olmalarını arzular (Trawick-Smith, 2019).

Aşağıdaki şekil, farklı etnik ve sosyoekonomik geçmişe sahip ailelerde katılımı destekleyen araştırmaların önerdiği uygulamaları göstermektedir. Güçlü bir program-aile ortaklığı olduğunda, aileler devreye girer ve bu da sonuçta çocuklara yarar sağlar. Kültürel duyarlılığa, çocuğun yaşına ve aile üyelerinin ve program personelinin hazır bulunuşluk düzeyine dikkat edilmesi, listelenen her bir kaynak grubu için geçerlidir. Bu model aynı zamanda kendi kendini besleme özelliğine sahiptir. Çocuk ve aile sonuçları iyileştikçe, erken çocukluk programı-aile ortaklığının gücü ve aile katılımı düzeyi artar (Halgunset, 2009).



Şekil 1: Yüksek Aile Katılımı

Kaynak: Halgunset, 2009

### Çokkültürlü Okul Ortaklıklarının Temel Bileşenleri

Çokkültürlü ailelerle aile-okul ortaklıklarının nasıl kolaylaştırılacağını anlamak, araştırma ve eğitimci gelişimi için bir ihtiyaç alanı olmaya devam etmektedir (Desimone, 1999; Ratliffe & Ponte, 2018). Çokkültürlü aile-okul ortaklıklarındaki eğitimciler hem olası eşitsizlik alanlarının hem de aile-okul ortaklıklarına ilişkin farklı kültürel normların farkında olarak bu iş birliğine eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmalıdır. Çokkültürlü ailelerle anlamlı ortaklıklar kurmak isteyen eğitimciler, engelleri aşmak için başarılı uygulamalardan yararlanmaları onun için faydalı olmaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde Türkiye’de yapılan çalışmalarda karşımıza öğretmen adayları ve öğretmenler üzerine olan araştırmalarla karşılaşmaktadır. Bunlara ek olarak ana akım kültürlere ait olmayan ailelerle ilgili araştırmalar da bulunmaktadır. Eğitimin baş rolünde yer alan öğretmenlerin araştırmaların merkezine alınması farklı kültürlerden gelen ailelerin topluma uyum sağlamaları aşamasında da en etkili paydaşlardan birisi olmaları gerekçesiyle açıklanabilir. Öğretmenlerin “çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerini inceleyen Kaya (2013), öğretmenlerin büyük bir bölümü çokkültürlülük konusunda olumlu düşüncelere sahip olmakta ve anadilde eğitimi desteklediğini bulmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenciler arasında kültür, din, cinsiyet ve etnik köken farkı gözetmeksizin eğitim faaliyetlerini sürdürdükleri konusunda olumlu bir görüşe sahiptirler. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda mesleki anlamda kendilerini yeterli bulduklarını ve anadilde eğitimi desteklediklerini bulmuştur. Akman ve İmamoğlu Akman (2017) ‘Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumunun Sosyal Zekâ Algısına Göre İncelenmesi’ adlı araştırmasında ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumunun ve sosyal zekâ algılarının okul türü, cinsiyet ve eğitim düzeyi gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çokkültürlü eğitim tutumları ve sosyal zekâ algıları yüksek derecede olumlu olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları okul türüne göre farklılık gösterirken sosyal zekâ algıları ile değişkenler arasında anlamlı bir farklılık gösterilmemiştir.

Çokkültürlü eğitim ile ilgili metaforik algıların incelendiği çalışmalardan birinde, Öksüz vd. (2016) öğretmen ve öğretmen adaylarının bu kavramla ilgili metaforlarının 6 kategoride toplandığını saptamışlardır. Bunlar; 1- çok boyutlu bilgi birikimi gerektirmesi açısından çokkültürlü eğitim, 2- bireysel farklılıkları temele alması açısından çokkültürlü eğitim, 3- farklılıkların oluşturduğu zenginliğe imkân vermesi açısından çokkültürlü eğitim, 4- ülkelerin birliği için tehlike olması açısından çokkültürlü eğitim, 5- farklı olan hakkında bilgi sahibi olmak için çokkültürlü eğitim, 6- başkalarını anlamaya yönelik perspektif kazanmak için çokkültürlü eğitim. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin algılarının olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ve öğretmen adayları arasında çokkültürlü eğitime ilişkin bakış açıları arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu değerlendirildiğinde mesleki deneyimlerin bir kazanımı olarak düşünülmektedir.

Türkiye’de erken çocukluk döneminde çokkültürlü aileler ve çocuklarının farkındalığını ve bilincini arttırmaya yönelik çalışmalardan birinde, Polat ve Özkabak-Yıldız (2018), “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı’nın Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi” adlı araştırmasında 5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı’nın çocukların farklılıklarına saygı düzeyine etkisinin incelenmesi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada deney grubuna “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı” uygulanırken her iki gruba da ön test ve son test olarak “Farklılıklara Saygı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda 5-6 Yaş Çocuklarına Uygulanan Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı’nın çocuklarda farklılıklarının saygıyı olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocukların ise farklılıklara saygı puanlarından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

## Engeller

Eğitimcilerin, çok-kültürlü ailelerle çalışırken, ABD okullarının büyük ölçüde beyaz, heteroseksüel, Amerikan, erkek, orta sınıf anlayışından oluşabildiğini gözlemlene fırsatları olmuştur (Ladson-Billings & Tate, 1995; Kumashiro, 2001). Çokkültürlü ailelerinin çerçevesi dışında faaliyet gösteren uygulamaların genellikle yanlış veya yetersiz kabul edilebilmektedir. Ek olarak, eğitimin sistemsiz tasarımı, çok kültürlü öğrenciler için eşitlik ile ilgili sorunlara yol açabilir. Halagao (2004), Filipinli öğrencileri etkileyebilecek bir sömürge zihniyetini tanımlamıştır. Bu sömürge zihniyeti, olumlu olan her şeyin sömürgecilerle, olumsuz olan her şeyin sömürgeleştirilenlerle ilişkili olduğunu öne sürer. Bu, kişinin kültürüyle ilişkilendirilmesinden utanç veya mahcubiyet duymasına neden olabilir. Bunu anlamak, öğretmenlerin Filipinli öğrenciler ve ailelerin yanı sıra sömürgeleştirilmiş bir tarihle bağlantıları olan diğer çok kültürlü ailelerle olan çalışmalarını etkileyebilir (Pendergast Radcliffe, 2021).

Bu sömürgeci zihniyete duyarlı eğitimciler, miras kültürüyle bağlantıları teyit etmeye ve desteklemeye çalışacaklar; çok kültürlü öğrenciler için eşitsizlik yaratabilecek okul ve aile normlarına ilişkin kültürel farklılıklara da dikkat edeceklerdir. Farklı okul normlarına örnek olarak, bir şey anlaşılmadığında soru sormamak veya yardım için, öğretmene saygısızlık etme korkusuyla veya hatta güce saygının bir işareti olarak soru sormamak sayılabilir (Chattergy & Ongteco, 1991). Farklı kültürel normların eşitlik ile ilgili sorunları nasıl etkileyebileceğini anlamak, öğrencilerin başarılı olmasına yardımcı olmanın anahtarıdır (Pendergast Radcliffe, 2021).

## Farklı Kültürel Normlar

Aile katılımına yönelik batı temelli bir yaklaşım olan okul pasta satışları ve aile öğretmen dernekleri (Parent-Teacher Association [PTA]) toplantıları gibi düşünceleri uyandırabilse de ailelerin eğitime katılımı okul etkinliklerinin çok ötesine geçer. Lopez (2001), ebeveynlerin eğitim deneyimleri çocuklarına sunulandan farklı olsa da hispanik ailelerin çocuklarının eğitim ve gelişimini nasıl desteklediğini ve bunlarla nasıl ilgilendiğini detaylandırmıştır. Ebeveynler çocukları için iş ahlakını modellemişlerdir. Pasta satışları veya "sınıf annesi" gibi klişe uygulamalarla "ilgili" olmasa da hispanik ailelerin değerleri ve inançları, çocuklarının başarılı olmasına yardımcı olmuştur. Bu, çeşitli bilgi kaynaklarına ve aile katılımına yönelik yaklaşımlara değer verilmesinin bir kabulünü temsil eder (Moll vd., 1992). Ratliffe (2010), Mikronezya kültürlerinde ilişkilerin oynadığı rolleri ana hatlarıyla belirterek, ailelerin okul faaliyetlerine katılımının aileden kimlerin karar verdiğine (ebeveynler olsun ya da olmasın) bağlı olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, aile-okul ilişkisi açısından neyin uygun olduğu kültürlere ve koşullara göre değişiklik gösterecektir. Belki de ebeveyn etkinliğinin olduğu zaman diliminde çalışmak zorunda kaldığında (Starkey ve Klein, 2000; Dove, Zorotovich, & Gregg, 2018) veya ebeveynin soru sormaktan kaçındığı durumlarda (Carlisle, Stanley, & Kemple, 2005; Chattergy & Ongteco, 1991), öğretmene saygısız olarak görülme korkusuyla ilgili bir soru sormadığında eğitimcilerin bir ebeveynin etkinliğe katılmadığı için ilgisiz olduğunu varsaymalarına neden olabilir. Farklı kültürel normları ve aile koşullarını anlayan eğitimciler, aile-okul ilişkilerinde oluşabilecek yanlış anlamaları eleştiriden ziyade merakla takip ederek öğrenme kaynağı görebilirler.

## Başarılı Uygulamalar

Güçlü yönlerle dayalı yaklaşım, aile-okul ortaklıklarına güçlü yönlerle dayalı bir yaklaşım, ebeveynlerin okulda pasif katılımcılar olmaktan değerli ortaklar haline dönüşmesi anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım, eğitimcilerin ailelerin zaten sahip olduğu bilgi ve becerileri aramasıyla kendini göstermektedir (Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez, 1992; Sakai, 2015). Knight-McKenna ve Hollingsworth (2016), erken çocukluk eğitimcilerini aile-okul ortaklığına hazırlamak için ilgili alan yazından ve kendi deneyimlerinden gelen güçlü yönlerle dayalı yaklaşımların bir listesini kullanmıştır. Güçlü yönlerle dayalı bir yaklaşımla çalışan öğretmenler, her ailenin değerli katkıları olduğu inancıyla başlayarak, ilişkiler kurmak için sağlam bir anlayışa sahip olmaktadır. Bu yaklaşımı destekleyen örnek araştırmalar şunlardır: Jennerjohn (2020) çalışmasında aileler, öğrenciler ve öğretmenler için ortak bir proje üzerinden bağ kurma fırsatı yaratmıştır. Moll vd. (1992), eğitimci, yerel bir parkta öğrenci topluluğundaki aileler ile zaman geçirmiştir. Öğrenci daha sonra eğitimcinin öğrencinin ailesiyle birlikte yakaladığı görüntüleri kullanarak bir kompozisyon yazmıştır. Bu, aile-okul ortaklığına yönelik güçlü yönlerle dayalı bir yaklaşımın müfredatla ilgili kararlarını nasıl etkileyebileceğini göstermektedir. Güçlü yönlerle dayalı bir yaklaşıma sahip öğretmenler, azınlık durumuna düşen öğrencilerin deneyimlerini patolojik bir duruma çekmekten de kaçınacaktır (Siegel, Esqueda, Berkowitz, Sullivan, Astor, & Bebenishty, 2019).

## Kültürel Varlık

Aileler kendilerini bir okuldaki eğitimciler ve personel arasında temsil edilmediğini gördüklerinde, katılımı azaltabilir ve dışlanmış hissine kapılabilirler. Ailelerin ait oldukları milliyetler öğrenci nüfusu arasında azınlık olmasa bile, okulların eğitimciler ve personelinde farklı bir kültürel varlığa sahip olması önemlidir (Siegel, vd., 2019). Bu, ihtiyaç duyulduğunda ve aileler tarafından talep edildiğinde uygun tercümanlık ve tercüme hizmetlerinin sağlanmasını içerir (Siegel vd., 2019). Aileler kendilerini özgürce ifade edebilmeli ve bilgileri kendi seçtikleri dilde okuyabilmelidir. Okullar, gerektiğinde tercüme ve tercüme yapacak kaynaklara ve personele sahip olmaktan sorumludur. Bunu yapmak, okulun ailenin mirasına değer verdiğini gösterir.

Çokkültürlü ailelerin katılım çalışmalarında bu alanda 1980 yıllardan beri çalışan önemli araştırmacı ve eğitimcilerden birisi olan Louise Derman-Sparks erken çocukluk eğitim kurumlarında uygulanan program ile paralel olarak yetişkinlere yönelik çokkültürlü/önyargı karşıtı hedefleri içeren çalışmaların planlamasının önemini vurgulamaktadır. Yetişkinlere yönelik bu hedefler aşağıda sunulmuştur:

1. Kendi sosyal kimliğinizin birçok yönü (cinsiyet, ırk, etnik köken, ekonomik sınıf, aile yapısı, din, cinsel yönelim, yetenekler/engelliler) ve hem çocuklukta hem de şimdiki kültürel bağlamlarda farkındalığınızı ve anlayışınızı artırmak.
2. Farklılıklar, bağlantılar ve insan çeşitliliği çizgisinde nelerden hoşlandığınız veya korktuğunuz hakkında öğrenilenleri incelemek.
3. "İzmler" (ırkçılık, cinsiyetçilik, sınıfçılık vb.) ve kendi veya başkaları hakkında edinilen stereotipler veya önyargılar tarafından nasıl avantajlı veya dezavantajlı olduğunuzu belirlemek.
4. Sosyal adalet aktivizmi hakkındaki fikirleri, duyguları ve deneyimleri keşfetmek.
5. Tüm bu hedefler hakkında meslektaşlar ve ailelerle diyalog kurmak (Derman-Sparks & Edwards, 2010, s. 21)

Bu çalışmalarda "yetişkin" olarak ailelerin yanında öğretmenler, yöneticiler ve okuldaki diğer personelin ifade edildiği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu yazının ana konusu çokkültürlülük ve aile katılımı olmasına rağmen bu noktada programların etkili uygulanmasının baş rol oyuncusu öğretmenler olduğu için bu hedefleri öncelikle kendilerinin içselleştirmesi gereklidir.

## Çokkültürlü Erken Çocukluk Eğitiminde Uygulanabilecek Aile Katılım Çalışmaları

**Okul Davetleri:** Bir çocuk eğitim hayatına katılmadan önce aileleri okulu ziyaret etmeye davet ederek, onların sınıfları gezmeleri ve öğretmenlerle sohbet etmeleri için samimi bir fırsat sunulur. Çocuk okula devam ederken ebeveynlerin programda gözlem ve konuşma yaptığı, yeni aileler için birkaç günlük okula geçiş yapılandırması alternatif bir yöntem olabilir. Yılın başında okulun yakınındaki bir oyun alanında veya parkta yapılacak bir toplantı, ailelere birbirleriyle bağlantı kurmaya başlama ve personelle günlük diyaloglar yoluyla başka aileler hakkında bilgi edinmeye başlama fırsatı sunar (Derman-Sparks vd., 2015).

**Aile El Kitabı ve Okulun Web Sitesi:** Önyargı karşıtı hedefler, değerler ve ilgili politikalar, programın aile el kitabında ve web sitesinde görünür olmalıdır. Programın personel-aile ilişkilerine yönelik hedefleri konusunda net olmak, çatışmaların anlamlı çözümler ve gelişme ile sonuçlanmasını sağlamak için başka bir proaktif stratejidir.

John, CSDC'de (Child Study and Development Center- Çocuk Çalışmaları ve Gelişim Merkezi) personel-aile ilişkilerinin nasıl geliştirildiğini açıklamaktadır:

Personel, ailelerle önyargı karşıtı bir ortaklık tanımlamanın bir parçası olarak aşağıdaki hedefleri oluşturmuştur:

- ✓ Ailelerin memnuniyetle karşılanmalarını ve merkez topluluğunun değerli üyeleri olarak dahil edilmelerini sağlamak
- ✓ Farklı bakış açılarını dahil etmeyi ve ortak bir zemin aramayı taahhüt etmek

Bu süreçlerden geçerken eğitimcilerin sadece bireylerin değil, tüm toplumun ihtiyaçlarına dikkat etmesi çalışmaların herkese ulaşmasını kolaylaştırıcı etkiye sahip olacaktır.

Aileler bir programa nasıl gelirlerse gelsinler, topluluğu oluşturmada tam katılımcı olabilmeleri için kendilerini görünür kılma ve hoş karşılanma hakkına sahiptirler. Program liderleri ve personelinin kendilerine aşağıdaki soruları sorması gerekir:

- ✓ Aileler kendilerini dahil edilmiş ve hoş karşılanmış hissediyor mu?
- ✓ Aileler görüşlerini paylaşabileceklerini düşünüyorlar mı?
- ✓ Aileler kendileriyle ilgili kültürel boyutlarının programa yansıtıldığını ve kim olduklarını paylaşmaktan memnuniyet duyduklarını düşünüyor mu?

Burada yer verilen uygulamalar ve faaliyetler, tüm ailelerin dahil edilmesini sağlamaya yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bazı etkinlikler özellikle yılın başlangıcına özeldir, diğerlerini ise aile paylaşımını teşvik etmek için yıl boyunca uygulanabilmektedir (Derman-Sparks vd., 2015).

**Ailelere Ulaşmak:** Liderin amacı, toplulukta kimlerin rahat hissetmeyebileceği konusunda dikkatli ve bilinçli olarak tüm ailelere aktif olarak ulaşmaktır. Öğretmenlerin etkileşimleri başlatırken kendi rahatlık seviyesinin farkında olması çok önemlidir. Başkalarından kaçınırken, onlarla daha rahat olduğunuz için bazı ailelere çekilme eğiliminde misiniz? Bu tercihler sosyal kimliğinizi ve deneyimlerinizi yansıtabilir. İletişim, gün boyunca gayri resmi olarak veya okul yemeği ya da sınıf kahvaltısı gibi program genelindeki etkinlikler sırasında gerçekleşebilir (Derman-Sparks vd., 2015).

**Aile Duvarları:** Önyargıları azaltmak için alternatif bir yer okulun giriş alanıdır. Debbie bunun EPCS'de (Eliot-Pearson Children's School) nasıl yapıldığını anlatmakta:

Okuldaki herkesten (hem çocuklar hem de personelden) giriş alanında bir ilan panosuna koymak için bir aile fotoğrafı getirmelerini istedik. Aile kavramını geniş bir şekilde tanımladık ve yorumlamayı çocukların ailelerine bıraktık. Evinizde yaşayan insanlar, dünyanın dört bir yanındaki geniş aileniz veya siz ve büyükanneniz olabilir. Ayrıca duyuru panosunun ortasında bir dünya haritası vardı ve insanları "hangi kültürlerin ailenizin bir parçası olduğunu" göstermek için haritaya noktalar koymaya davet ettik. Birden fazla kültürün bir aileyi oluşturabileceğini kabul etmek için bilinçli olarak "kültür" kelimesi yerine çoğul hali olan "kültürleri"ni kullandık. Bülten panosu hem farklılık hem de benzerlik hakkında sohbeti teşvik etti ve herkesin bağlantı kurması için bir odak noktası işlevi gördü. Ayrıca topluluk üyelerine, ailelerini temsil etmek için ailelerinin çizimlerini veya bir fotoğraf kolajı yapmalarını önerebilir. Bireysel olarak sınıf öğretmenleri ailelerden, çocukların dolabına koymak, bir sınıf panosuna koymak veya bir sınıf aile kitabı yapmak için fotoğraf getirmelerini isteyebilir (Derman-Sparks vd., 2015).

**Farklı Dillerde Hoş Geldiniz Alanı:** Programdaki ailelerin konuştuğu dillerdeki işaretler, kaynak materyaller ve kitaplar onları evlerinde hissettirebilir. Edebi eserler, dergiler, ebeveynlik kitapları ve program- haber bültenlerinin ailelerin ana dillerindeki kopyalarını içeren bir yetişkin alanı oluşturabilirsiniz. Çeviri hizmetleri bazı kurumlar için zor veya pahalı olabilir, ancak okulun kapısında veya girişinde farklı dillerde hoş geldiniz işaretleri bile fark yaratır. Ailelerden bu görevde size yardım etmelerini istemek, genellikle kendilerini onaylanmış ve güçlenmiş hissetmelerini sağlar. Çeviriyi yapamazlarsa, görevde size yardımcı olacak bir kişi bulabilirler (Derman-Sparks vd., 2015).

**Aile Eser/Ürün Çantası:** Bu etkinlik sınıfta aile paylaşımını teşvik etmek için tasarlanmıştır. Her öğretmen, aile eseri/ürünü çantası olarak belirlenen, ipli bir bez çanta alır. Sınıftaki her çocuk, aile çantasını yıl boyunca bir kez eve götürür. Aile, farklı aile ürünlerini çantaya koyar ve daha sonra çocuk ve bir aile üyesi, çantalarındaki eşyaları sınıfla paylaşmak için okula gelir. Her ailenin ve çantadaki eserlerinin fotoğrafları ve yazılarını göstermek için bir defter veya sınıf panosu kullanılabilir (Derman-Sparks vd., 2015).

**Aile Kutuları:** Bu etkinlikte her aile bir ayakkabı kutusunun içini, ailesini dilediği şekilde temsil edecek şekilde süsler. Aileler kutularını süslemek için fotoğraflar, kelimeler, çizimler, kâğıttan kolajlar, kil ve küçük oyuncaklar kullanır. Materyaller evde kullanıma hazır hale getirilmeli ve aileler çeşitli materyal kullanmaya ve yorumlar yapmaya teşvik edilmelidir. Aileler tamamlanmış kutuları okula getirir ve personel bir aile duvarı oluşturmak için kutuları duvara bantlar. Ailelerden sınıftaki çocuklara kutularını açıklamaları istenir veya öğretmenler açıklamayı telefon veya e-posta yoluyla ya da aileler çocuklarını aldıklarında alabilirler. Aile kutularının duvarı, aileler arasında konuşmaları teşvik etmede etkili yollardan birisidir (Derman-Sparks vd., 2015).

**Aile Kitap Çantası:** Bu etkinliği gerçekleştirmek için, personel önce önyargı karşıtı konuşmaları tetikleyecek bir temaya karar verir ve ardından her sınıf, ilgili çocuk kitabı (sınıfın gelişim düzeyine uygun olan) ve bir günlük içeren bir kitap çantası oluşturur. Çanta her gece farklı bir çocukla evine gönderilir. Aile kitabı birlikte okur ve daha sonra bir resim çizer veya kitap hakkında dergide yazar. Öğretmenler önce saygılı ve çocuk dostu yanıtlar vererek sürece rol-model olmaya çalışırlar. Bu, aileleri önceki yazılanları okumaya ve yanıtlamaya teşvik edecektir. Her dönem program, aileler, etnik köken, yetenek, cinsiyet veya aktivizm gibi kitap konusu için farklı bir odak seçer (Derman-Sparks vd., 2015).

Yukarıdaki çalışmalara ek olarak, tartışma odaklı etkinlikler düzenlenebilir. Çocuklarla çalışmaya paralel olarak, yetişkinlerin stereotipleri ve neden oldukları acıyı tanımlamayı öğrenmelerine yardımcı olabilecek başka uygulamalar bulunmaktadır. Ayrıca, çocuklarına bunu nasıl yapacaklarını öğretmenin yanı sıra, önyargılı ve ayrımcı davranışlara meydan okuma becerilerinin gelişimini de kolaylaştırılabilir (Derman-Sparks & Ramsey, 2006). Aşağıda çokkültürlü okul öncesi eğitim uygulamalarında önyargı karşıtlığının önlenmesine yönelik birtakım örnekler yer almaktadır.

Personel ve aile üyelerine, kimliklerinin bazı yönleri nedeniyle çocukluklarındaki alay edilme, aşağılanma veya reddedilme deneyimleri hakkında sohbet imkanları sağlanabilir: Hikayelerini ten rengi farklı insanlara yönelik ırkçılığı ele almak için bir köprü olarak kullanın. Katılımcıların bu deneyimlerin kendileri ve başkaları hakkındaki duygularını nasıl etkilediğini keşfettiği tartışmaları kolaylaştırın. Belki de kitaplarla veya videolarla bağlantılı olarak, bu deneyimleri, katılımcıların bu insanların maruz kaldığı ayrımcılığın acısıyla özdeşleşmelerine yardımcı olmak için kullanın. Bu tartışmalar, katılımcıların, çocuklarının başkalarına nasıl davrandığına dair umutları hakkında da fikirler verebilir. Katılımcılar çocukların "renk körü" olduğuna inanıyorlarsa, onlarla küçük çocukların ırkı ne kadar çabuk fark ettiklerini ve yaygın önyargıları ne kadar çabuk özümstediklerini gösteren araştırmalardan bahsedilebilir. Tartışmayı eve daha da yaklaştırmak için, programınızdan çocukların rahatsızlıklarını ve farklı renkteki insanlarla ilgili klişeleri gösteren örnekler de (tabii ki kimlikler tamamen gizlenmiş olarak) sunulabilir (Derman-Sparks & Ramsey, 2006).

Personel/aile üyelerinin farklı ırksal ve etnik gruplara ilişkin klişelerini ve bunların bu gruplar hakkındaki tutum ve davranışlarını nasıl etkilediğini keşfetmek için şu uygulamalar hayata geçirilebilir: Çeşitli görseller bulunan kartları dağıtın ve insanlardan öğrendikleri veya duydukları stereotipleri (kendilerini tanıtmadan) açıklamalarını isteyin ve kartları bir kâseye koyun. Kartları yüksek sesle okuyun veya içeriklerini şövale kağıdına listeleyin. İnsanlardan bu klişeleri nasıl öğrendikleri hakkında ikili sohbetler etmelerini isteyin. Ardından, tüm grup içinde, stereotiplerin herkese nasıl zarar verdiğini ve insanların önyargılarından nasıl kurtulabileceklerini konuşun (Derman-Sparks & Ramsey, 2006; Kissinger, 2017).

Popüler çocuk filmlerini, televizyon programlarını ve kitaplarını basmakalıp ve yanlış bilgi açısından eleştirmeye katılımcıları dahil edin. Aile üyelerinden, çocuklarının düzenli olarak izledikleri ve maruz kaldıkları televizyon programlarında ve reklamlarında yer alan kalıp yargıların kayıtlarını tutmalarını isteyin. Basmakalıp mesajlar içeren çocuk kitaplarından bir seçki getirin ve personelden/aile üyelerinden bunları eleştirmelerini isteyin. (Bkz. Önyargı Önleme Müfredatı kitabında [Derman-Sparks, & ABC Task Force, 1989]) Ayrıca, en belirgin görseller arasında tatil süslemelerinde ve tebrik kartlarında bulunan unsurları toplayın ve sohbet etmeye davet edin. Çocuklara stereotipleri nasıl tanıyacaklarını ve bunları nasıl değerlendireceklerini öğretmek için kullandığınız stratejileri tanımlayın ve ailelerin bunları evde nasıl kullanabileceğini keşfedin (Derman-Sparks & Ramsey, 2006).

Ev programı ortaklıkları, karşılıklı güvene dayalı iki yönlü bir yoldur. Önyargı karşıtı aile ortaklıklarında, erken çocukluk programları aileleri, hizmet ettikleri çocukları anlamının merkezinde yer alan bilgi ve uzmanlık kaynakları olarak görür.

Etkili bir önyargı karşıtı aile ortaklığı oluşturmak, ailelerle en iyi erken çocukluk eğitimi uygulamalarını birleştirir. Ailelerin yaşam deneyimleri, okuldan beklentileri ve çocuk yetiştirme biçimleri farklı olduğundan, programların ailelere etkileşim kurmaları için birden fazla yol sağlaması gerekir. Program liderleri, çocuklarını okula hazırlamaktan aile danışma kurulunda yer almaya kadar tüm ailelerin yaptığı katkılara değer vermelidir. Farklı zamanlarda etkinlikler düzenlenerek ve çocukların bakımı ve beslenmesi sağlanarak katılım mümkün olduğunca



erişilebilir hale getirilmelidir. Liderler ailelerin her şeye katılmasını beklememeli, onların becerileri, enerjileri ve ulaşılabilirlikleri ile örtüşen bazı fırsatlar sunmaya çalışmalıdır.

Aileleri önyargı karşıtı/ çokkültürlü katılım çalışmalarına dahil etmekle ilgili sık sorulan bir soru, bunun onları rahatsız etmeden nasıl yapılacağıdır? Kimlik ve önyargı konularını açmak bazen kaçınılmaz olarak rahatsız edicidir. Bunun nedeni, önyargı ve ayrımcılığın bireyleri hedef olduklarında doğrudan ve incitici davranışlara nasıl katıldıkları ile yüzleştiklerinde dolaylı olarak zarar vermesidir. Bunun nedeni, çoğu insanın genç yaşta önyargı ve ayrımcılık konusunda sessiz kalmayı öğrenmesidir. Ya kibar bir konu olarak kabul edilmez ya da hedefler için ayrımcılığın etkileri hakkında açıkça konuşmak tehlikelidir (Derman-Sparks vd., 2015).

Bu nedenle, daha yararlı olan soru şudur: "İnsanların nerede olurlarsa olsunlar önyargı karşıtı eğitime başlamaları veya devam etmeleri için destekleyici bir eğitim kurumunu nasıl oluştururuz?" Bu, tüm üyelerin fark edildiklerini, duyduklarını ve ait olduklarını hissettikleri bir topluluk oluşturmayı gerektirir. Aynı zamanda, her bir kişinin önyargı karşıtı katılımında ilerlemesini her zaman dikkate almak ve saygı duymak anlamına gelir (Derman-Sparks vd., 2015).

Sosyal olarak marjinalleştirilmiş gruplardan (örneğin, engelli veya ten rengi farklı insanlar) aileler de önyargı karşıtı eğitimin bazı yönlerine karşı direnç gösterebilirler (Derman Sparks, 2001). Başkalarının çocuklarına kimliği nasıl öğreteceklerine güvenemeyebilirler veya çocuklarını önyargı hakkında bilgi sahibi olmanın zararından mümkün olduğunca uzun süre korumak isteyebilirler. Sosyal kimliğin bir yönüne karşı önyargıları olabilir veya kendi grupları hakkında içselleştirilmiş olumsuz fikirleri olabilir. İlk dili İngilizce olmayan bazı aileler, çocuklarının okulda başarılı bir şekilde ilerlemek için yeterince İngilizce öğrenemeyeceklerinden endişe ettikleri için hem ana dili hem de İngilizceyi geliştiren erken çocukluk programlarına itiraz edebilirler. İkinci bir dilde uzmanlaşmada yalnızca İngilizce yaklaşımının sınırlamalarını ve ana dili erken yaşta kaybetmenin zararlarını gösteren araştırmaların farkında olmayabilirler (Garcia, 2010).

Aileleri bir araya getirmek ve artan önyargı karşıtı ortaklıklar, çok yönlü ve çeşitli stratejiler gerektirir. Aile görünürlüğü ve bağlantısı oluşturma, personel ve aileleri bir araya getiren önyargı karşıtı eğitim ve aile liderliği için destek sistemleri ve fırsatları içerir. Öğretmenler ve yöneticiler olarak birlikte çalıştığınız belirli aile grubunun ihtiyaçlarına ve dinamiklerine uygun stratejiler ve faaliyetlerden yararlanılmalı ve uyarlanmalıdır (Derman-Sparks, LeeKeenan, & Nimmon, 2015).

Çokkültürlü ailelerin sayısı gün geçtikçe arttıkça eğitim programlarında kültüre duyarlı çalışmaları eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak düşünme ihtiyacımız hasıl olmaktadır. Bundan dolayı, çocukların eğitimlerine bütüncül anlamda sağlıklı bir şekilde devam edebilmeleri için çokkültürlü-önyargı karşıtı aile katılımı çalışmalarına ağırlık vermek zorundayız. Banks'in (2013) de ifade ettiği üzere, çokkültürlü eğitim karmaşık şekillerde gelişmeye ve değişmeye devam edecektir. Gelecekteki ana odak noktası kültürel, irksal, etnik, dil ve dinsel çeşitliliğin dünyadaki uluslarda nasıl tezahür ettiğini tanımlamak ve uluslararası çeşitlilikle ilgili öğretme ve öğrenmeyi açıklayabilecek güçlü kavram ve teoriler geliştirmek olacaktır.

## KAYNAKÇA

Akman, Y., & İmamoglu Akman, G. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumunun sosyal zekâ algısına göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 34-48.

Banks, J. A. (2013) The Construction and Historical Development of Multicultural Education, 1962–2012. *Theory Into Practice*, 52(1), 73-82, DOI: 10.1080/00405841.2013.795444

Bennett, C. I. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.

Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155–162.

Chattergy, V., & Ongteco, B. C. (1991). Educational needs of Filipino immigrant students. *Social Process in Hawaii*, 33, 142–152.

Clifford, A.P. & Göncü, A. (2019) Portrayals of parental involvement: descriptions of family and school relationships in a low-income African American community. *Mind, Culture, and Activity*, 26(1), 75-92. doi: 10.1080/10749039.2019.1587635

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.

- Derman-Sparks, L. & A.B.C. Task Force. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L. (2001). *The antibias curriculum*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Derman-Sparks, L. & Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington DC: NAEYC.
- Derman-Sparks, L., LeeKeenan, D. & Nimmo, J. (2015). *Leading Anti-Bias Early Childhood Programs: A Guide for Change*. NY: Teacher College Press.
- Derman-Sparks, L., & Ramsey, P. G. (2006). *What if all the kids are white? Engaging white children and their families in anti-bias/multicultural education*. Teachers College Press.
- Desimone, L. (1999) Linking parent involvement with student achievement: do race and income matter?. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.
- Dove, M., Zorotovich, J., & Gregg, K. (2018). School community connectedness and family participation at school. *World Journal of Education*, 8(1), 49–57.
- Durand, T. M. (2010). Celebrating diversity in early care and educational settings: Moving beyond the margins. *Early Child Development and Care*, 180(7), 835–845.
- Elkadern, N. A. (2016). Dialogic pedagogy and educating preservice teachers for critical multiculturalism. Faculty Publications and Scholarship. Paper 5. Retrieved from [http://source.sheridancollege.ca/fhass\\_comm\\_publ/5](http://source.sheridancollege.ca/fhass_comm_publ/5)
- Emerson, R. M. (1976). Social Exchange Theory. *Annual Review of Sociology*, (2), 335-362.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships*. Boulder, CO: Westview Press.
- Garcia, E. (2010). *Young English Language Learners: Current research emerging directions for practice and policy*. New York, NY: Teachers College Press.
- Giroux, H.A. (1996). *Counternarratives. Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. New York: Routledge.
- Halagao, P. E. (2004). Teaching Filipino American students. *Multicultural Review Spring*, 42-48.
- Halgunset, L. (2009). *Family Engagement, Diverse Families and Early Childhood Education Programs*. NAEYC: Young Children.
- Harris, A., and J. Goodall. (2008). Do parents know they matter? engaging all parents in learning. *Educational Research* 50 (3), 277-289.
- Hornby, G. 2000. *Improving Parental Involvement*. London: Continuum.
- Jennerjohn, A. (2020). School–Family Partnerships for Culturally Sustaining Texts. *Reading Teacher*, 73(5), 57–661.
- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review* 4, 80-102.
- Kissinger, K. (2017). *Anti-bias education in the early childhood classroom: hand in hand, step by step*. New York: Routledge.
- Knight-Mckenna, M. & Hollingsworth, H. (2016). Fostering Family-Teacher Partnerships: Principles in Practice. *Childhood Education*, 92(5), 383–390.
- Kumashiro, K. (2001). “Post” Perspectives on Anti-Oppressive Education in Social Studies, English, Mathematics, and Science Classrooms. *Educational Researcher*, 30(3), 3–12.
- Ladson-Billings, G., & W. F. Tate (1995). Toward a Critical Race Theory of Education. *Teachers College Record* 97 (1), 47-68.
- Lopez, M.E., H. Kreider, & M. Caspe (2004). Co-constructing family involvement. *Evaluation Exchange*, X (4), 2-3.

- López, G. R. (2001). The value of hard work: Lessons on parent involvement from an (im)migrant household. *Harvard Educational Review*, 71(3), 416-437.
- Lunneblad, J. & Johansson, T. (2012). Learning from each other? Multicultural pedagogy, parental education and governance. *Race Ethnicity and Education*, 15(5), 705-723, DOI: 10.1080/13613324.2011.624508
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Nakonezny, P., & W. Denton. 2008. Marital relationships: A social exchange theory perspective. *American Journal of Family Therapy* 36 (5), 402-12.
- OECD. (2012). *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*.  
OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiiiqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm>
- Olneck, M. 2000. Can multicultural education change what counts as cultural capital? *American Educational Research Journal* 37 (2-3),17-48.
- Osman, A., & Månsson, N. (2015). "I go to teacher conferences, but I do not understand what the teacher is saying": Somali parents' perception of the Swedish school. *International Journal of Multicultural Education*, 17(2), 36-52.
- Pendergast Radcliffe, H. (2021). *Multicultural Multilingual Family-School Partnerships in Hawai'i: "A Back And Forth Relationship"*. Unpublished Master Thesis. The University of Hawai'i of Education in Curriculum Studies, Mānoa.
- Polat, Ö., & Özkabak-Yıldız, T. (2018). 5-6 yaş grubu için geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı'nın çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 389-403. doi: 10.17244/eku.466812.
- Poureslami, I., Nimmon, L., Ng, K., Cho, S., Foster, S., & Hertzman, C. (2013). Bridging immigrants and refugees with early childhood development services: partnership research in the development of an effective service model. *Early Child Development and Care* 183(12), 1924-1942.
- Ratliffe, K. (2010). Family obligations in Micronesian cultures: Implications for educators. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23, 671–690.
- Ratliffe, K., & Ponte, E. (2018). Parent perspectives on developing effective family–school partnerships in Hawai'i. *School Community Journal*, 28(1), 217–247. <https://www.adi.org/journal/2018ss/RatliffePonteSpring2018.pdf>
- Sakai, K. (2015). *Building a Bridge between Schools and Families: Teachers' Perspectives of Family Engagement in Low-Income Areas on O'ahu*. Honolulu. University of Hawaii at Manoa.
- Siegel, A., Esqueda, M., Berkowitz, R., Sullivan, K., Astor, R., & Benbenishty, R. (2019). Welcoming parents to their child's school: Practices supporting students with diverse needs and backgrounds. *Education and Urban Society*, 51(6), 756-784.
- Starkey, P., & Klein, A. (2000). Fostering parental support for children's mathematical development: An intervention with Head Start families. *Early Education and Development*, 11(5), 659–680. EJ618579.
- Trawick-Smith, J. (2019). *Early Childhood Development: A multicultural perspective*. (7th edition). New York: Pearson Higher Education.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*.  
<https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>. E.T.: 26.07.2023.