



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARI VE
ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM UYGULAMALARI

Selvanur ÇAPÇI

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARI VE
ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM UYGULAMALARI

PRESCHOOL TEACHERS' PERCEPTION OF MULTICULTURAL COMPETENCE
AND MULTICULTURAL EDUCATION PRACTICES

Selvanur ÇAPÇI

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Selvanur ÇAPÇI'nın hazırladığı "Okul Öncesi Öğretmenlerinin ok K¼lt¼rl¼ Yeterlik Algıları ve çok K¼lt¼rl¼ Eğitim Uygulamaları" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. Berrin Akman

imza

J¼ri Üyesi (Danışman)

Dr. Öğr. Üye. Mine Canan Durmuşoğlu

İmza

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Zeynep Kurtulmuş

İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 12/ 06 /2020 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının hangi düzeyde olduğu ve çok kültürlü eğitim uygulamaları incelenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı açıklayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçeleri olan Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle’de MEB’e bağlı resmî kurumlarda görev yapan ve seçkisiz örnekleme belirlenen 280 öğretmen dâhil olmuştur. Nicel veriler Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ile toplanmıştır. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlülük yeterlik algıları farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları puanlarının eğitim durumu, doğduğu/yetiştiği bölge ve yerleşim yeri, öğrenim hayatlarının geçtiği şehirlerin kültürel çeşitliliği, mesleki deneyim yılı, mesleki memnuniyetleri, çok kültürlü eğitim alma durumu, sınıflarında farklı kültürden öğrenci bulunma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Nitel veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları Öğretmen Görüşme Formu” ile 23 öğretmenden elde edilmiştir. Görüşme kapsamında öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hakkındaki düşünceleri, sınıf içi uygulamaları ve uygulama konusunda yeterliklerini değerlendirdikleri çıktılar ortaya konulmuştur. Sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algı puanları ile yaş, doğduğu/yetiştikleri bölge ve eğitim durumunun arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Çok kültürlü eğitime karşı olumlu tutuma sahip olan öğretmenler, sınıf düzenlemesi ve çok kültürlü eğitimin uygulama aşamasında yetersiz kaldıklarını belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenleri, çok kültürlü eğitim yeterliklerinin geliştirilmesi için önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar sözcükler: çok kültürlü eğitim, öğretmen yeterlikleri, çok kültürlü öğretmen yeterlikleri, okul öncesi eğitim, okul öncesi çok kültürlü eğitim uygulamaları.

Abstract

In the research, the level of multicultural competency perceptions of pre-school teachers and multicultural education applications were examined. The mixed-method and The Explanatory Sequential Design were used as research method. 280 teachers who working in the official institutions affiliated to the Ministry of National Education in Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak and Yenimahalle were included for the quantitative dimension of the research. Quantitative data were collected with the “Multicultural Competency Perceptions Scale” developed by Başbay and Kağnıcı (2011). In this context, multicultural competence perceptions of preschool teachers were examined in the dimensions of awareness, knowledge and skill. It has been determined whether the scores of pre-school teachers' multicultural competency perceptions differ according to their ages, educational status, place of birth/location, cultural diversity of cities where their education life has passed, professional experience year, professional satisfaction, multicultural education status, availability of students from different cultures in their classrooms. Qualitative data were obtained from 23 teachers with the “Multicultural Education Practices Teacher Interview Form” developed by the researcher. Within the scope of the interview, the outcomes of the teachers evaluating their thoughts about multicultural education, their classroom practices and their competence in practice were revealed. The results show that there is significant difference between the multicultural competency perception scores of pre-school teachers and their age, region of birth and educational status. The teachers, who have a positive attitude towards multicultural education, stated that they are insufficient in the stage of class organization and application of multicultural education. Preschool teachers made suggestions to develop multicultural education competencies

Keywords: multicultural education, teachers' competences, multicultural teachers' competences, early childhood education.

Teşekkür

Tezimin her aşamasında sahip olduğu bilgi ve deneyimi benimle paylaşan, sevgiyle ve özveriyle ilgisini hiçbir zaman esirgemeyen, ihtiyaç duyduğum her an desteği ile yola devam ettiğim değerli hocam ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mine Canan Durmuşoğlu'na süreçte gösterdiği sabır, verdiği emekler ve bana duyduğu güven için teşekkür ederim.

Tez jürimde yer alan, önemli ve kıymetli dönütleri ile tezimin iyileşmesine katkıda bulunan, değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Berrin AKMAN'a lisans ve yüksek lisans sürecinde kendisinden öğrendiğim her şey için ve Sayın Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ'a tez sürecinde verdiği destekler için teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin istatistiksel temelini oluşturmada bana yardımcı olan, süreç içerisinde desteğini çokça hissettiğim değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Sevda ÇETİN'e teşekkürü borç bilirim.

Hacettepe Üniversitesi'nde lisans ve yüksek lisans eğitimimi tamamladığım süre içerisinde emeklerini, özverilerini ve sevgilerini her zaman üstümde hissettiğim, iyi öğretmenler yetiştirmeyi amaç edinmiş, nerede ve ne zaman olursa olsun desteklerini alacağımı bildiğim başta Doç. Dr. Aysel ÇOBAN ve Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ olmak üzere tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Her gittiğim okulda çabalarına, sevgilerine ve özverilerine bir kez daha şahit olduğum, ülkemizin bugünü ve geleceğini inşa ettiklerine inandığım sevgili öğretmenim Şehnaz ÖZGAN nezdinde tüm öğretmenlere saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum, iyi ki varsınız.

Bu süreçte bana güç veren, yanımda olduklarını her zaman hissettiğim, sevgileri, muhabbetleri ve hayata dair amaçları ile asla yalnız yürümeyeceğime inandığım tüm dostlarıma; hayatımda olduğunuz için çok teşekkür ederim...

Bana inanarak bugün bu satırları yazmamda en çok emeği olan, sevgileri ve destekleri ile yol aldığım ve hayatım boyunca alacağımı bildiğim sevgili annem Hilal ÇAPÇI, babam Yaşar ÇAPÇI, kardeşlerim Ebrar ÇAPÇI ve Reyhan ÇAPÇI'ya teşekkürlerin en büyüğünü sunuyorum, iyi ki benimlesiniz...

Kalbindeki sevgi ile dünyayı değiştirebileceğine inanan herkes için...

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	4
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	9
Sayıtlar.....	9
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar.....	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
Kuramsal Çerçeve.....	11
Eğitim ve Kültür.....	12
Çok Kültürlü Eğitim.....	13
İlgili Araştırmalar.....	30
Bölüm 3 Yöntem.....	39
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	40
Veri Toplama Süreci.....	47
Veri Toplama Araçları.....	48
Verilerin Analizi.....	49
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	52
Nicel Bulgular.....	52
Nitel Bulgular.....	75

Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	104
Sonuç ve Tartışma	104
Öneriler	115
Kaynaklar	119
EK-1: Gönüllü Katılım Formu.....	129
EK-2: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu	130
EK-3: Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği	132
EK-4: Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları Öğretmen Görüşme Soruları	133
EK-5 Ölçek Kullanım izni	134
EK-6: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	135
EK-7: MEB Uygulama Onay Bildirim	136
EK-8: Etik Beyanı	137
EK-9: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	138
EK-10: Thesis/Dissertation Originality Report	139
EK-11: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyan	140

Tablolar Dizini

Tablo 1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri.....	41
Tablo 2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Anadillerinin Dağılımı.....	43
Tablo 3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenim Hayatlarının Geçtiği Şehrin Kültürel Yapısının Dağılımı.....	44
Tablo 4 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Türü, Sınıf Yaş Aralığı ve Sınıftaki Çocuk Sayısının Dağılımı.....	45
Tablo 5 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Alma Durumunun Dağılımı.....	45
Tablo 6 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Memnuniyetinin Dağılımı.....	46
Tablo 7 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Farklı Kültürden Çocuk Bulunmasının Dağılımı.....	46
Tablo 8 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Puanları Dağılımı.....	53
Tablo 9 Demografik Değişkenlerin Normallik Dağılımına Göre Kullanılan Testler	55
Tablo 10 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Farkındalık, Bilgi, Beceri ve Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	56
Tablo 11 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile İncelenmesi.....	57
Tablo 12 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Doğduğu ve Yetiştigi Bölgeye Göre Farkındalık, Bilgi, Beceri ve Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	58
Tablo 13 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Doğduğu ve Yetiştigi Bölgeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile İncelenmesi ..	60
Tablo 14 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Doğduğu ve Yetiştigi Yerleşim Yerine Göre Farkındalık, Bilgi, Beceri ve Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	62
Tablo 15 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Doğduğu ve Yetiştigi Yerleşim Yerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile İncelenmesi.....	63
Tablo 16 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi.....	64
Tablo 17 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Farkındalık Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İkili Karşılaştırılması.....	65

Tablo 18 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Bilgi Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İkili Karşılaştırılması	65
Tablo 19 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Beceri Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İkili Karşılaştırılması	66
Tablo 20 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İkili Karşılaştırılması	67
Tablo 21 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Yılına Göre Farkındalık, Bilgi, Beceri ve Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri	68
Tablo 22 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Mesleki Deneyim Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile İncelenmesi	69
Tablo 23 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Mesleki Memnuniyetine Göre İncelenmesi	70
Tablo 24 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının İlköğretim Hayatlarının Geçtiği Şehrin Kültürel Çeşitliliğine Göre İncelenmesi	71
Tablo 25 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Ortaöğretim Hayatlarının Geçtiği Şehrin Kültürel Çeşitliliğine Göre İncelenmesi ..	72
Tablo 26 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Üniversite Hayatlarının Geçtiği Şehrin Kültürel Çeşitliliğine Göre İncelenmesi	72
Tablo 27 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Çok Kültürlü Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi	73
Tablo 28 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Sınıfta Farklı Kültürden Çocuk Bulunması Durumuna Göre İncelenmesi	74
Tablo 29 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı	75
Tablo 30 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitimin Türkiye'deki Durumu Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı	77
Tablo 31 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Yaptıkları Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları Hakkındaki Çalışmaların Dağılımı	80
Tablo 32 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarında Kullandıkları Tema/İçeriklerin Dağılımı	81
Tablo 33 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarında Kullandıkları Etkinlik Türlerinin Dağılımı	83
Tablo 34 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarında Eğitim Ortamını Düzenleme Durumlarının Dağılımı	85

Tablo 35 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarında Materyal Kullanma Durumlarının Dağılımı.....	86
Tablo 36 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarında Yöntem ve Teknik Kullanma Durumlarının Dağılımı.....	87
Tablo 37 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarında Kullandıkları Uygulama Şekillerinin Dağılımı.....	89
Tablo 38 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarına Aileyi Dahil Etme Durumuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	90
Tablo 39 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Çok Kültürlü Eğitim Uygulayabilme Yeterlikleri Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı.....	94
Tablo 40 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Konusundaki Öğretmen Yeterliklerinin Geliştirilmesine Yönelik Önerilerinin Dağılımı.....	98

Şekiller Dizini

Şekil 1. Çok kültürlü eğitim reformu program yaklaşımı	23
Şekil 2. Etkin çok kültürlü öğretmenin özellikleri	29
Şekil 3. Araştırma deseni.....	39

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

APA: Amerikan Psikoloji Birliği (American Psychological Association)

IOM: Uluslararası Göç Örgütü (International Organization for Migration)

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MEM: Millî Eğitim Müdürlüğü

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNHCR: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (United Nations High Commissioner for Refugees)

Bölüm 1

Giriş

Dünyada var olan ülke ve toplumların kimliğini oluşturan ve onu diğerlerinden farklı kılan kültür pek çok bakış açısıyla ele alınan bir kavramdır. Sosyal bilimlerin ortak konusu olan kültür, günümüz dünyasında ulusal ve uluslararası alanlarda daha fazla tartışılır hale gelmiştir (Güvenç, 2015). Kültür kavramı ile ilgili farklı tanımlamalar mevcuttur. Kültür; inanç, bilgi, sanat, hukuk, ahlak, örf ve adetler ile insanın toplumun bir üyesi olarak elde ettiği bütün yeteneklerden meydana gelmiş karmaşık bütündür (Taylor vd., 2010).

Kültür, en genel tanımıyla toplumun yaşam tarzı (Taşdelen, 1997) veya insanın meydana getirdiği her şeydir (Kongar, 2013). Türk Dil Kurumu (TDK, 2020)'nda ise kültür, tarihsel, toplumsal gelişme sürecinde ortaya çıkarılan tüm maddi ve manevi değerler ile bu değerleri oluşturmada ve sonraki nesillere aktarmada kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine hakimiyetinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü olarak açıklanmaktadır. Günlük hayatta kültür, yeme-içme, giyim tarzı, törenler ve ritüeller, ibadet şekilleri, çalışma ve gelir elde etme yöntemleri, toplum normları, aile yapıları ve ilişkileri hatta zaman geçirme şekillerine kadar yaşamla ilgili birçok bakış açısını içine alan bir kavramdır.

Her insan mevcut bir kültürel yapı içerisinde dünyaya gelir. İçine doğduğu kültürü öğrenir, kendinden bir şeyler katabilir ve değiştirebilir. Kültür; sabit bir düzen değildir, sürekliliği sağlanmış ve insan unsurundan etkilenen hareketli bir sistemdir. İnsanın duygu ve düşüncelerini ifade etme şeklidir. Bir toplumun kültürünü ayrıntılarıyla tanımak ve anlamak için o toplumu oluşturan insanların, kültürleri içinde kendilerini nasıl ifade ettiklerine bakılmalıdır. Çünkü kültür ile toplum arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Toplum kültürden bağımsız, kültür de toplumsuz var olamaz (Alver, 2007; Akt: Bulut, 2015).

İnsanlar ve toplumlar yaşadıkları dönemde maddi ve manevi kültürü inşa etmektedir. İnsanların ortaya çıkardığı tüm araç ve gereçler maddi kültür çatısı altında ele alınırken, üretilen düşünceler, normlar ve değerler ise manevi kültür çatısı altında ele alınır. Başka bir deyişle maddi kültür teknoloji, manevi kültür ise ideoloji olarak ifade edilebilir (Kongar, 2013). İnsanlık tarihinin en başından beri üretilen teknoloji ve ideolojiler günümüzün kültürel zenginliğini inşa etmiştir.

Kültürel zenginlik, dünya üzerindeki kültürlerin veya insan topluluklarının çeşitliliğini tarif etmektedir. Günümüz modern hayatının kaçınılmaz bir gerçeğini yansıtmaktadır (Rasoal, Eklund ve Hansen, 2011).

Günümüz dünyasının bilimsel, ekonomik ve teknolojik gelişmeleri iletişim, bilgi ve bilişim alanında hızlı değişimler ortaya çıkarmıştır. Bu süreç dünyayı giderek küçültürken “küreselleşme” kavramının yaygınlaşmasına neden olmuştur (Akdemir, 2004).

Küreselleşme yerel düzeyde alınan kararlar ve belirlenen politikaların sınırlar ötesindeki diğer milletlere ulaşabilmesi ve onları etkileyebilecek kuvvete sahip olması olarak tanımlanmaktadır. Küreselleşme kavramı dünya çapında ilişkilerin sosyal olarak yoğunluk göstermesi anlamına da gelmektedir. Bu doğrultuda mekân olarak birbirinden çok uzakta bulunan bölgeler birbirleriyle bağlantı kurabilmektedirler. Böylece dünya üzerinde herhangi bir yerde gerçekleşen olay kilometrelerce uzaklıkta başka bir bölgede gerçekleşen bir olaydan ve süreçten etkilenmekte veya onlar tarafından şekillendirilebilmektedir (Kartal, 2007).

Küreselleşme olgusuna dair yapılan tanımlamalar ve açıklamalar, konunun politik, askeri ve ekonomik boyutuna daha çok değinse de küreselleşmenin en fazla kültürel yaşam üzerinde değiştirici bir etki oluşturduğu, toplumların günlük uygulamalarını şekillendiren temel değerleri, sembolleri ve imgeleri hedef aldığı konusuna yer verilmektedir. Bu yönden incelendiğinde, dünyanın değişik coğrafyalarını, değerlerini ve kültürlerini birbirine bağlayan küreselleşmenin, toplumlar arası iletişim ve etkileşimi sağlayarak, benzerlikleri, farklılıkları, özellikleri ve yerellikleri görünür duruma getirerek insanlar arasında kültürel çerçevede ortak paylaşım alanı oluşturduğu düşünülmektedir (Duman, 2009). Mevcut bir kültür insanlığa mal olduğu kadar evrenseldir. Yerel sınırlar içerisinde kalmış bir kültür ise, çevrelediği bölge ile tanımlanır (Kongar, 2013). Dünyadaki hızlı değişimler, ulaşılabilirlik ve yaygınlaştırma ve genel tanımı olarak küreselleştirme tüm kültürleri evrensel hale getirmektedir.

Kültürler arası etkileşimin doğal hale gelmesi ve bireylerin birden fazla kültürden oluşan bir yapı içerisinde kendilerini bulmaları, bireylerin kendi kültürlerini kabul ettirmesi ve koruması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Parekh, 2002). Bunun sonucunda toplumsal yapı içerisinde farklılıklarını öne süren grupların, farklılıkları

korumak ve sürdürmek maksadıyla kimliklerinin tanınmasını talep etmeleri, çok kültürlülük konusunun gündeme gelmesini sağlamıştır (Başbay ve Bektaş, 2009).

Çok kültürlülük kavramı farklı disiplinlerce, değişik tanımlamalarla ele alınmıştır. Parekh (2002) çok kültürlülüğü sadece farklılıkla ve kimlikle değil; değişik kültürlerle kaynaşmış, o kültürlerden beslenen farklılık ve kimlikler, insanların kendilerini ve dünyayı anlamak, toplumsal yaşamı düzenlemek adına kullandığı inanç ve uygulamaların tamamını kapsamıyla açıklamıştır. APA'ya (2002) göre çok kültürlülük, küresel düzenin dünya üzerinde farklı ulusların bir arada yaşama durumu olarak ortaya çıkmıştır. Çok kültürlülük; aynı toplumda farklı ırk, etnik yapı, dil, cinsel tercih, cinsiyet, yaş, engellilik durumu, sınıf ve mevki, eğitim, dini tercihler ve diğer kültürel özelliklerin birlikte yaşanmasıdır.

Çok kültürlülük farklı tanımlara ele alınsa da en genel anlamda geçmişte yaygın olan "asimilasyon" anlayışının alternatifini oluşturmaktadır. Çok kültürlülük, aynı ortamdaki farklı kültürlerin varlığını kabul eder; çok sayıda farklı kültürün varlığını kabul ettiği kadar kültürlere kendi kendilerine büyüyebilmeleri adına alan ve fırsat oluşturma durumudur (Aydın, 2013).

Kymlicka'ya (2012) göre çok kültürlülüğü tarihsel bağlamda ele almak oldukça önemlidir. Bu savında, aslında çok kültürlülük insanlık kadar eski bir olgudur. Tarihsel süreç içinde farklı kültürler her zaman bir arada yaşamıştır.

Devletlerin çok kültürlülüğü kabullenmeleri, çok kültürlülüğü resmi politika olarak kabul etmelerine zemin oluşturmuştur. 1971 yılında ilk kez Kanada hükümeti tarafından çok kültürlülük ile ilgili politika oluşturulmuştur. Kanada ile başlayan politika oluşturma süreci, çok kültürlülüğün kavramsal olarak tartışılması, gettolaşma, şiddet ve insan hakları konularını da gündeme getirmiş ve çok kültürlülük politikaları yaygınlaşmaya başlamıştır. Çok kültürlülük, günümüzde de birçok ülkede devletin resmi politikası olarak yer almaktadır. Kanada'da birbirinden farklı dini ve etnik kimliğe sahip toplumsal grupların isteklerini politik düzlemde çözümlmek için Çok Kültürlülük ve Vatandaşlık Bakanlığı dahi kurulmuştur (Aydın, 2013).

Çok kültürlü toplumların ve çoğulculuğun bu şekilde gündem oluşturmada başka bir etken olarak göç ele alınmaktadır. İnsanlar tarih boyunca sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal gerekçeler nedeniyle yaşadıkları yerden göç etmek durumunda

kalmıştır. Uluslararası Göç Örgütü (IOM) göçü; “uluslararası bir sınırı geçerek veya yaşadığı ülke içerisinde süresi, yapısı ve sebebi ne olursa olsun, her türlü insan hareketini kapsayan bir nüfus hareketidir” şeklinde tanımlamıştır (IOM, 2011). Etki alanı geniş ve disiplinler arası bir kavram olan göç, sosyal grupların ve milletlerin kültürel, siyasi, ekonomik ve eğitim yapılarını etkilemiş ve siyaset bilimleri, sosyoloji, eğitim bilimleri, antropoloji gibi pek çok çalışmaya konu olmuştur (Kaya, 2019).

Dünya üzerinde farklı sebeplerden göçün artması ve politik alanda meydana gelen gelişimler, toplumun her alanında çok kültürlülüğün tartışılmasını ortaya çıkarmıştır. İlk olarak Amerikalı filozof Horace Kallen tarafından 1915 yılında ortaya atılan çok kültürlü eğitim kavramı da politikalar bazında tartışılmaya başlamıştır (Aydın, 2013). Bir fikir ve reform olarak ortaya atılan çok kültürlü eğitim farklı ırk, etnik yapı ve toplumsal gruplardan gelen her öğrenci için eşit eğitim fırsatları oluşturmaya çalışır ve bunun için de tüm okul ortamını değiştirerek yeniden yapılandırmaya uğraşır. Temelde küreselleşme ve bilgi toplumunun hareketli ve devamlılığı olan oluşumlar olduğu göz önünde bulundurulduğunda eğitim, eğitilmiş insan, öğrenme, öğretmen, öğrenci, okul, okul yöneticisi gibi kavramların yeniden tartışılmasının gerekliliğinden yola çıkan çok kültürlü eğitim, çoğulculuk ve eşitliğin uygulanabilir zeminin olarak savunulmaktadır (Balay, 2004; Cırık, 2008).

Problem Durumu

Küreselleşen dünya düzeninde Türkiye, farklı kültürlerin bir arada bulunması açısından önemli bir konumda yer almaktadır. Türkiye, jeopolitik konum olarak çok stratejik bir noktada yer almaktadır. Bu konum Anadolu'nun çok eski zamanlardan beri birçok medeniyete beşiklik etmesine, farklı kavimlerin ve etnik grupların yaşadığı bir yer olmasına zemin oluşturmuştur (Aydın, 2013). Bunun yanında özellikle son yüzyıl içerisinde Osmanlı Devleti'nin dağılma dönemi ile Anadolu'ya göç dalgaları görülmektedir. 19. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren Kafkasya'dan başlayan göç hareketleri, I. Dünya Savaşı sonrasında ve cumhuriyetin ilk yıllarında artış göstermiştir. Yugoslavya- Makedonya, Bulgaristan göçleri ve mübadeleler göç hareketliliğinin göstergesidir (Çolak, 2013).

Bu göç hareketliliği Türkiye'de çok kültürlü bir yapı oluşturmuştur. Türkiye'de etnik kökenlere dair 2007 yılında KONDA tarafından yapılan araştırmalarda 18 yaş üstündeki vatandaşların %78,1'i Türk, %13,4'ü Kürt, %1,5'i Laz ve Türkmen

şeklinde dağılım göstermektedir. Türkiye’de anadil olarak konuşulan dillerin sıralaması ise şu şekildedir; Türkçe %85,54, Kürtçe %11,97, Zazaca %1,01, Arapça %1,38, Türki diller %0,28, Balkan Dilleri %0,23, Lazca %0,12, Çerkezce %0,11, Ermenice %0,07, Kafkas %0,07, Rumca %0,06, Batı Avrupa dilleri %0,03, İbranice %0,01, Kıptice %0,01 ve diğerleri %0,12 oranında konuşulmaktadır.

Türkiye’de yaşayan ve İslam dışında farklı din ve mezheplere sahip vatandaşlar da bulunmaktadır. Elde edilen veriler 60 bin Ermeni Ortodoks, 25 bin Katolik, 22 bin Yahudi, 20 bin Süryani, 15,000 Rus Ortodoksu, 10 bin Bahai, 5 bin Yezidi, 5 bin Yehova Şahitleri, 7 bin Protestan, 3 Bin Keldani ve 2 bin Rum’un olduğunu göstermektedir. Bu durum Türkiye’de din ve mezhep bağlamında da çeşitliliğin olduğunu ortaya koymaktadır (Aydın, 2013).

Bunun yanında 2011 yılında Suriye’de başlayan ve hala devam eden iç savaş nedeniyle milyonlarca insan farklı ülkelere göç etmek durumunda kalmıştır. Türkiye komşu ülke olması nedeniyle Suriyelilerin en çok göç ettiği ülkelerin başında gelmiştir. 2019 kayıt istatistiklerine göre ülkemizde bulunan 3,9 milyon mültecinin %32’si çocuktur (UNHCR, 2019). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün (2019) açıkladığı rakamlara göre Türkiye’ye göç eden 1 milyon 679 bin 425 kişi 0-18 yaş aralığında bulunmaktadır.

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (İHEB)’nin 3. Maddesi her insanın yaşama, güvenlik ve özgürlük hakkının olduğu ve zulme maruz kaldığında başka ülkelere sığınma ve sığınma imkanlarından yararlanma hakkının olduğu belirtmektedir. Her bireyin sosyal güvenlik hakkı, sosyal ve kültürel haklardan yararlanma hakkı ve sağlık, beslenme, giyim, refah, barınma ve tıbbi bakım hakkına sahip olduğunu 22. ve 25. Maddelerde belirtmektedir. 26. Maddede ise eğitimin temel aşamada ücretsiz ve ilköğretimin zorunlu olması; yine her bireyin yetenekleri doğrultusunda eşit şekilde yükseköğretime erişim hakkının olması gerektiği belirtilmiştir. Göçmenlerin temel haklara ve imkanlara ulaşımının sağlanmasının göç ettikleri yere uyumunun kolaylaştırılmasında etkili olduğu belirtilmektedir (Birleşmiş Milletler [BM], 1948).

Tüm bu hakların sağlanmaya çalışılması Türkiye’de çok kültürlü toplumun politik olarak kabulüne zemin oluşturmaktadır. Bu bağlamda eğitim ortamının da çok kültürlülüğü yadsınamayacaktır. Bu durum çok kültürlü bir eğitim ortamında

öğretmenlere de önemli bir görev düştüğünü göstermektedir. Çok kültürlü eğitimin başarıya ulaşabilmesi için anahtar rol öğretmenlerindir (Cırık, 2008; Bulut, 2015). Öğretmenler, eğitim programlarının hazırlayıcısı, uygulayıcısı ve eğitim ortamının çok kültürlü eğitim doğrultusunda düzenleyicisi olan kişilerdir. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi amacına uygun ve başarıyla uygulayabilmeleri adına belirli bilgi, tutum ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. (Bekir ve Bayraktar, 2018).

Gay (2000) öğretmenlerin çok kültürlü yeterlikleri, rolü ve sorumluluklarını a) kendi yargılarının ve kültürel kimliğinin farkında olma, b) başka kültürlerin ve grupların dünya görüşlerini öğrenme konusunda istekli olma ve c) kültüre duyarlı eğitim yöntemleri geliştirme boyutları ile dile getirmektedir.

Yapılan çalışmaların ortaya attığı en önemli noktalar, öğretmenin sınıf ortamında yer alan birbirinden farklı özelliklerdeki öğrencilerine ulaşabilmeleri için uygun ortamın oluşturulması gerekliliğini özellikle belirtmektedir. Mevcut bireysel farklılıkların sorun değil, sınıfı zenginleştiren özellikler olduğu vurgulanmaktadır. Bu zenginliklerin eğitim sürecinde kullanılmasının sağlanması da öğretmenlerin edinmiş olması gereken temel bir mesleki beceri olarak ortaya koyulmaktadır (Başbay ve Kağnıcı, 2011).

Ülkemizdeki çok kültürlü okul eğitim ortamının, öğretmen yeterliklerinin ve uygulama süreçlerinin ele alınacağı bu çalışma ile çok kültürlü eğitim farkındalığının oluşturulması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günümüzde globalleşen dünyada farklı kültürlerle yetişen insanlar bir arada yaşamaktadır. Birlikte yaşamın refah düzeyi ise toplumların ırk, etnik yapı, dil, engellilik durumu, dini tercihler, eğitim ve diğer kültürel boyutlar gibi geniş bir kapsama sahip olan çok kültürlülük (APA, 2002) gerçekliğinin benimsenmesi ve ülke politikası haline getirilmesi ile mümkündür. Farklılıklara saygılı ve hoşgörü içinde yaşayabilme bilincini çocuklarda oluşturmaya başlamak ise toplumların uzun süreli hedeflerinden biri olmalıdır. Çocuklara bu farkındalığı kazandıran ve sosyal anlamda onları destekleyen ilk eğitim basamağını okul öncesi kurumları ve okul öncesi öğretmenleri oluşturur.

Çok kültürlü bir öğretmen olmanın birincil önceliği çok kültürlü bir birey olmaktır. Bu bağlamda, bireylerin hak ve özgürlüklerinin önemini farkında olunan insancıl bir eğitim anlayışı ve bireylerin birbirinden farklı kültür ve potansiyele sahip olduğu gerçeği ile gerçekleştirilen eğitimin gerekliliği olarak öğretmenlerin, kendi kültürünü ve diğer kültürleri tanımaya çalışması, kültürleri kucaklayıcı ve birleştirici bir tutumla eğitim ortamını düzenleyebilmesi önemli öğretmen özellikleri arasında yer almaktadır (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Bulut, 2014).

Farklı kültürlerin birlikte yaşama durumu zaman zaman çatışmalara neden olmaktadır. Bu çatışmaların ve ayrılıkların en aza indirilmesi hoşgörü kültürünün yaygınlaştırılması ile mümkündür (Cırık, 2008). Hoşgörü ve farklılıklara saygı kavramının kazandırılması çok kültürlü eğitim uygulamaları ile kolaylaştırılacaktır. Çok kültürlü eğitim, farklı cinsiyet, sosyal sınıf, ırk, etnisite ve kültürden olan tüm öğrencilerin eşit eğitim hakkının olduğunu savunan eğitimsel bir reform hareketi olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2013). Çocukların okul öncesi dönemden itibaren farklılıkları görmesi, farkındalık ve bilgi kazanmaları, becerilerini şekillendirmeleri noktasında önem arz etmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim uygulamalarına sınıflarında yer vermeleri gerekmektedir.

Okul öncesi eğitiminin amaçlarından biri olan çocuğun içinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerini tanıması, benimsemesi ve toplumla uyum içinde olmasını sağlamak adına okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının ve uygulamalarının önem büyüktür. Çok kültürlü bir toplum yapısının içinde bulunmamızın sonucu olarak, çevresiyle etkileşime geçen çocuk tek bir kültürel değer olmadığını farkına varmaktadır. Bu dönemde çocuğa ülkemizdeki farklı kültürlerin olduğu bilincinin verilmesi, o kültürlerin farklı değer taşıdığına aktarılması çocukların farklılıkları benimsemesini ve bunlara saygı duyma değerini daha küçük yaşlarda kazanmasını sağlayacaktır. Bu farkındalığı kazanan çocukların topluma uyum sağlamasının daha kolay olması beklenmektedir. Bu durumda öncelikle öğretmenin farklılıkları kabulü ve saygı duyması, kültürel çeşitliliği zenginlik olarak görmesi ve çok kültürlü bir bakış açısı ile eğitim ortamına taşınması gerekmektedir (Bulut, 2015).

Okul öncesi eğitim ortamı çocuğun doğduğu ilk günden itibaren ailesinden uzun süre ayrı kaldığı ilk ortamdır ve çocuğun ilk eğitim ortamıdır. Yine okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi eğitim ortamındaki akranları, çocukların aile dışındaki

sosyal ortamda ilk muhataplarıdır. Çocuk okul hayatına başlayana dek kendi ailesiyle birlikte ve kültürün tek bir örneğini görmüş olması muhtemeldir. Çocuğun farklılıklarla ilk muhatap olduğu ortam olması kültürlenmenin okul öncesi eğitim ortamında başladığının göstergesidir. Okul öncesi dönemde kültürlenme, çocukların beklenen davranış kurallarını öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin profesyonel olması ve o profesyonelliklerini aktarabiliyor olmaları önemlidir (Bredenkamp, 2015). Bu nedenle çok kültürlü öğretmen yeterlikleri, temel öğretmen yeterlikleri olarak ele alınmalıdır.

Türkiye’de okul öncesi eğitim programında (MEB, 2013) sosyal ve duygusal gelişim kazanımları içerisinde yer alan “Kendisinin ve başkalarının haklarını korur (Kazanım 6)”, “Farklılıklara saygı gösterir (Kazanım 8)” ve “Farklı kültürel özellikleri açıklar (Kazanım 9)” kazanımları çok kültürlü eğitim uygulamaları için ele alınabilecek göstergeler içermektedir. Okul öncesi öğretmenleri bu kazanımları etkinliklerinde kullanabilecek yeterliklere de sahip olmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarını tespit etmek, uygulamalarında çok kültürlü eğitime ne kadar değindiklerini incelemek, ülkemizin giderek kozmopolit bir hal aldığı son dönemlerde nitelikli eğitim uygulamaları gerçekleştirmek adına önem ifade etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de farklı branşlardaki öğretmenler, ilkökul öğretmenleri ve öğretmen adayları ile çok kültürlü yeterlik algıları ve farklılıklara bakışa dair pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir (Çoban vd., 2010; Polat, 2013; Demir ve Başarır, 2013; Ünlü ve Örtün, 2013; Bulut, 2014; Siviş, 2019). Bununla beraber Bulut (2015) ve Bekir ve Bayraktar (2018) okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü tutumları konusunda çalışma yürütmüştür; ancak okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterliklerinin ve eğitim uygulamalarının birlikte incelendiği çalışma bulunmamaktadır.

Bu nedenle araştırmada okul öncesi öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının hangi düzeyde olduğunun farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutları da dikkate alınarak tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin bu yeterlikleri planladıkları etkinliklere ne kadar yansıtıtları, etkinliklerinde ve sınıflarındaki uygulamalarda çok kültürlü eğitime ne kadar yer verdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Problemi

Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları hangi düzeydedir ve çok kültürlü eğitim uygulamaları nelerdir?

Alt problemler.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları hangi düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları;
 - a. Eğitim durumuna,
 - b. Mesleki deneyim yılına,
 - c. Doğduğu ve yetiştiği bölgeye,
 - d. Doğduğu ve yetiştiği yerleşim yerine,
 - e. Mesleki memnuniyetlerine,
 - f. Öğrenim hayatlarının geçtiği şehirlerin kültürel çeşitliliğine,
 - g. Çok kültürlü eğitim alma durumlarına,
 - h. Sınıflarında farklı kültürden çocukların bulunması durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin sınıflarında yaptıkları uygulamalar nelerdir?
5. Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin çok kültürlü yeterliklerinin geliştirilmesi konusunda önerileri nelerdir?

Sayıtlılar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin nicel veri toplama aracı olan ölçekte bulunan maddelere tarafsız ve mevcut durumu yansıtacak şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin nitel veri toplama aracı olarak geliştirilen görüşme sorularına tarafsız ve mevcut durumu yansıtacak şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Kullanılan ölçme araçlarının araştırmmanın amaçlarına uygun olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

Araştırma Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Ölçeği maddeleri ile sınırlıdır.

Araştırmada yapılan öğretmen görüşmeleri 23 öğretmen ile sınırlıdır.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise COVID-19 karantina süreci nedeniyle öğretmenlerle çevrimiçi görüşmeler yapılmasıdır.

Tanımlar

Çok Kültürlülük: Aynı toplumda birlikte yaşayan farklı ırk, dil, engellilik durumu, yaş, cinsiyet, cinsel tercih, sınıf ve mevki, eğitim, dini tercihler, etnik yapı ve diğer kültürel özelliklere sahip kişilerin bulunmasıdır (APA, 2002).

Çok Kültürlü Eğitim: Farklı cinsiyet, ırk, sosyal sınıf ve kültüre mensup tüm öğrencilerin eşit eğitim hakkının olduğunu savunan eğitimsel bir reform hareketidir. Bu reform ile farklılıkların bilincinde ve bu farklılıklara saygılı bireyler yetiştirilmek hedef edinilmiştir (Banks, 2006).

Çok Kültürlü Öğretmen Yeterlikleri: Birbirinden farklı kültürel değerlere ve özelliklere sahip öğrencilerin bulunduğu, kültürel çeşitlilik anlamında zengin bir eğitim ortamında öğrencilerin öğrenmelerini sağlama noktasında öğreticiye yardımcı olacak tutum, bilgi ve becerinin ortak birlikteliğidir (Başbay ve Kağnıcı, 2011).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Kuramsal Çerçeve

Günümüz toplumları etnik bir farklılaşmanın içine girmiştir. Küreselleşen toplumlar, kendi kültürlerini gittikleri bölgelere de taşıyarak çok kültürlü ortam oluşturmaktadır. Bu durum, kültürün en küçük yapı taşı olan aileleri ve dolayısıyla çocuklarını da etkilemektedir. Kültür, her çocuğun gelişim ve öğrenmesini etkiler ve şekillendirir (Bronfenbrenner, 1979; Trawick-Smith, 2014). Bu çerçevede oluşturulan erken çocukluk eğitim kuramları kültürel ve sosyal çerçevenin çocuk eğitimindeki rolüne değinmektedir. Erken çocukluk eğitim kuramları ve kültür birlikte düşünüldüğünde Vygotsky Sosyokültürel Kuramı ve Bronfenbrenner Ekolojik Sistemler Kuramı öncelikli olarak araştırılmalıdır.

Vygotsky (1978), Sosyokültürel Kuramı çocukların kültürel araçlar ile eğitimine dikkat çekmektedir. Bir çocuğun gelişimi her kültürde farklı şekillerde gerçekleşir. Kültürlerin farklılaşması ve değişen değerler, bir kültürde uygun olanın başka bir kültürde uygun olmaması durumunu ortaya çıkarabilir. Vygotsky, kültürün, sosyal etkileşimin ve bilişsel gelişimin önemini birlikte ele almıştır. Sosyo-kültürel bakış açısı, bireysel ve toplumsal ilişki süreci içerisinde bilginin nasıl yapılandırıldığına odaklanır. Bu çerçevede, kültür ve dilin her ikisi de son derece önemlidir. Sosyokültürel Kuramda Vygotsky'nin hayatında daha sonra geliştirilen bir kavram olan potansiyel gelişim alanı, yardım alınan performans düzeyi ile bağımsız performans düzeyi arasında kalan alandır. Eğitim süreci ve sosyal süreçler içerisinde çocuğun farkında olmadan eğitimci ile olan etkileşimleri çocuk-eğitimci arasındaki karşılıklı bağı güçlendirerek öğrenme deneyimlerine rehberlik eder. Sosyokültürel Kuram, bir çocuğun kültürel değerleri, hedefleri ve beklentileri ile doğrudan etkileşim yoluyla geliştiğini anlamaya yardımcı olur (Bodrova ve Leong, 2017).

Bronfenbrenner (1979) insan gelişimini, bireyin merkezde olduğu, birbirinin içine yuvalanmış sistemler biçiminde tanımlanan bir çevre içinde gerçekleştiğini belirterek açıklar. Bronfenbrenner Ekolojik Sistemler Kuramında bireye en yakın olan sosyal çevresinden başlayan ve aile, okul, yaşanılan çevre, iş ortamı, bireyler arasındaki etkileşim, toplumsal yapı ve ekonomik politikalar gibi çeşitli değişkenlerin

farklı katmanlarda bireyin gelişimine etkisini analiz etmektedir. Bronfenbrenner, bireyin hem yaşadığı çevreyi etkilediğini hem de o çevreden etkilendiğini belirtmektedir. Çevrenin ve kültürün çocuklara etkisini ve gelişimini bütüncül olarak ortaya koyabilmek adına değişik katmanlar (mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem) çerçevesinde ele alınan ev, okul ve akranlar, bu ögeler arasındaki etkileşim, toplum kültürü, hukuk sistemi, ideolojisi, politikaları ve inanışları konusunda bilgi edinmiş olmak gerekmektedir. Bunun yanında çocukların içine girdiği kültür ile ailesinin içinde bulunduğu kültür arasında ilişkiler ve anlamlı bağlantılar kurulmalıdır Farklı gerekçeler çocuğun fiziksel, sosyal ve kültürel çevresinde önemli değişikliklere neden olur. Ekolojik kuram, değişimin nedenlerinin (savaş, terör olayları ve ekonomik durum vs.) ve ortaya çıkarttığı sonuçların gelişimsel sürece etkisini açıklamaktadır (Paat, 2013; Eslek ve Yılmaz Irmak, 2017).

Eğitim ve Kültür

Kültür, insanların ve toplumların hayatlarına yön veren sosyal değer, bilişsel kod, dünya görüşleri, inanç sistemleri ve davranışsal ölçünleri ifade etmektedir. İnsanlar farkında olmadan kültür düşüncelerini, inançlarını ve davranışlarını belirler. Bu durum nasıl öğrendiğimizi ve öğrettiğimizi etkilemektedir. Kültür; eğitim programı, öğretim, yönetim gibi eğitim adına yapılan her şeyin merkezinde yer alır (Gay, 2000). Eğitim sosyokültürel bir süreçtir. Her çocuk eğitim ortamına yaşantılarını da dâhil eder. Ancak okulların ve farklı kültürlerin okul ortamında uyum içinde olduğunu söylemek güçtür. Eğitim kurumları, oluşturdukları normları, işleyişi, düzenlemeleri mevcut baskın kültüre göre oluşturur. Eğitim kurumu içindeki öğretmenler, okul yöneticileri ve politika koyucular eğitim ile ilgili kararları ve eylemlerini sahip oldukları kültürel deneyimleri ve kendi bakış açılarını göz önünde bulundurarak şekillendirir. Farklı kültürel kökenlere sahip gelen öğrencilerin kendileri ile aynı tutumlara sahip gibi düşünürler. Halbuki öğrenciler kendi kültürleri dışında etkileşim kurdukları kültürün de kişilikleri, davranışları ve tutumlarında etkili olmasına rağmen ait oldukları kültür ve gruplarla ilişkili davranışlara sahiptirler (Banks, Cooksan ve Gay,2001; Gay, 2004).

İnsanlar farkında olmadan yanlarında kültürlerini taşırlar. Buna öğrenci ve öğretmenler de dâhildir. Farklılıklar konusunda bilgi sahibi olmayan kişiler bir araya geldiğinde norm, inanç ve değerler konusunda çatışma ortaya çıkabilir. Bu durum

sınıf ortamında öğretmenler ile çocuk ve ailenin değerlerinin çatışması olarak karşımıza çıkmaktadır (Ford ve Moore,2007; Siviş, 2019). Bu çatışma durumu çocukların okul başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Çocuklar doğumdan itibaren ailesi tarafından belirli kültürel özellikler üzerinden yetişir. Bu nedenle içinde bulunduğu kültürel değerlerle sosyalleşen çocuk, davranışsal ve duygusal tepkilerini bu değerler üzerinden inşa eder. Bu nedenle farklı kültürde yetişen çocukların sınıf ortamına kendi değerlerini getirmesi olasıdır (Gay, 2000; Trawick-Smith, 2014). Önemli olan okul kültürünün bu durumu nasıl organize ettiğidir. Eğitim süreci tek bir kültürel model üzerine kurulursa farklı değerlere sahip çocukların okul ortamında başarılı olmaları neredeyse imkansızdır (Ramsey, 2018). Süreç içinde öğrencilerin kimliklerinin desteklenmemesi ve kendilerini yabancı gibi hissetmeleri, akademik gelişimlerine odaklanmalarını engelleyecektir (Banks, 2014.). Eğitim ortamında bu ikilemlerin ve çatışmaların yaşanmaması adına öğretmenlerin sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitimin sosyokültürel bağlamı ve öğrencilerinin kültürel geçmişleri ile ilgili bilgilerinin olması, onlara farklı bakış açıları kazandırarak kültüre bağlı ihtiyaçlarına cevap vermelerinde yardımcı olacaktır (Banks, 2006; Trawick-Smith, 2014). Kültüre duyarlı eğitim kavramı ile açıklanan eğitimin kültürle ilişkilendirilerek sunulması anlayışı öğrencilerin kültürel farklılıklarının bilgisine sahip olmayı ve buna göre yöntemler kullanmayı gerektirir. Programın oluşturulması, yöntemlerin geliştirilmesi, materyallerin seçimi, değerlendirme süreçlerine kadar kültür eğitime dâhil edilmelidir. Çok kültürlü toplumlar bu yöntemlerle eğitimi niteliksel olarak geliştirebilecektir (Gay, 1994; Banks, 2006).

Çok Kültürlü Eğitim

Çok kültürlü eğitimin tarihçesi ve amaçları. Çok kültürlü eğitim kavramı ilk olarak 1915 yılında Horace Kallen tarafından ortaya atılmıştır. Dünya üzerinde farklı sebeplerden göçün artması ve politik alanda meydana gelen gelişimler, toplumun her alanında çok kültürlülüğün tartışılmasını ortaya çıkarmıştır (Aydın, 2013). Çok kültürlü eğitim anlayışı nativizm yani yerelcilik akımına karşı ortaya çıkmıştır. 1800-1900 yılları arasında “Amerikanizm” akımı yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu akım Amerika’da doğan yereller ve eski zamanlarda göç etmiş göçmenler dışında herkesi yabancı görme eğiliminde gelişmiştir. I. Dünya Savaşı sonrasında Avrupa’da da yaygınlaşan yerelcilik anlayışı, özellikle de Almanya’da Almanca dışında dil

konusulmasının ve kitapların yasaklanması ile kendini göstermiştir. Bu süreç içerisinde okullar da Anglo-Sakson değerleri ve davranışlarıyla geliştirilmeye başlanmıştır. 20 yüzyılın ilk yıllarında aralarında Horace Kallen'ın da bulunduğu filozof ve yazarlar kültürel çoğulculuğu savunan bildiriler yayınlamışlardır. Dünya üzerinde ve özellikle Amerika'da etnik çeşitlikleri "salata kasesi (salad bowl)" argümanı ile savunmuşlardır. Çok kültürlü bir toplumun, farklı kimlikleri korurken, tüm farklı parçaların kombinasyonu ile bütün olabilmesi vurgulanmıştır. Bu argümanlar ve kültürel çoğulculuk kavramı dönemin göçmen hareketinin sembolü haline gelmiştir (Banks, 2006).

Sonraki dönemlerde azınlık ve göçmenlerin haklarını arama hareketi olarak yaygınlaşan çok kültürlü eğitim anlayışı, ırkçılık politikalarının eğitime yansıtılmasına karşı öneriler sunmaya başlamıştır. 1960'lı yıllarda aktivistler ve toplum liderleri işe alma gibi durumlarda ayrımcılığın son bulmasını savunurken ebeveynler de eğitim programının çok kültürlülüğe uygun düzenlenmesini talep etmeye başlamışlardır. 80'li yıllarda programların yetersizliğine getirilen eleştiriler çok kültürlü eğitim araştırmacılarının ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Bu araştırmacıların öncülerinden olan Banks, eğitimde eşitlik fikrine dayanarak çok kültürlü eğitim ortamının oluşturulmasına yönelik politikaların, öğretmen yeterliklerinin, eğitim materyallerinin, değerlendirme ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve dönüştürülmesini savunmuştur. 20. Yüzyılın sonlarına doğru ise eğitim araştırmacılarının ve kültürel kuramcılarının birlikte yürüttüğü çalışmalar ile yeni eğitim modelleri çok kültürlülük çerçevesinde inşa edilmeye başlanmıştır. Küçük program değişikliklerinin eğitim reformu haline geldiği belirtilmektedir (Banks, 2006; Banks ve Banks, 2010; Aydın, 2013).

Çok kültürlü eğitimin gündem haline gelmesi ve yaygınlaşması farklı etnik kökene sahip vatandaşların ve göçmenlerin demokratik ortamda varlığını kanıtlamıştır. Bu nedenle çok kültürlü eğitimin amacı kültürel çeşitliliği, alternatif yaşam seçeneklerini, insan haklarını, sosyal adaleti, güç ve fırsat dağılımında eşitliği sağlamak olarak açıklanmıştır (Grant ve Sleeter, 1986; Aydın, 2013).

Garcia (2009) ise çok kültürlü eğitimin amaçlarını,

- Güvenli, kabul gören, başarılı eğitim ortamını herkes için oluşturmak,
- Küresel farkındalığı artırmak,

- Kültürel bilinci ve kültürlerarası farkındalığı artırmak,
- Öğrencilere tarihi bakış açılarını kazandırmak,
- Öğrencileri eleştirel düşünme konusunda teşvik etmek,
- Önyargı ve ayrımcılığı engellemek olarak açıklamıştır (Akt. Aydın, 2013)

Çok kültürlü eğitim tanımı ve özellikleri. Çok kültürlü eğitimin ilk tanımlamaları, eğitim reformunun öncüsü olan araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Gay (1994) çok kültürlü eğitimin birden fazla tanımlaması olduğunu belirtmiştir. Çok kültürlü eğitim bir fikir ve eğitim reformu hareketidir. Eğitim kurumlarının yapısını değiştirerek tüm öğrencilerin akademik başarı elde etmek için eşit hakka sahip olmalarını sağlayacaktır. Bireylerin, grupların ve ulusların yaşamlarını şekillendirmede kültürel ve etnik çeşitliliğin önemini, meşruiyetini ve canlılığını vurgulayan bir felsefedir. Eğitim teşebbüsünün altında yatan değerler, prosedür ve kurallar, program, öğretim materyalleri, yönetim politikaları ve örgütsel yapı da dâhil olmak üzere tüm bileşenleri kültürel çoğulculuğu yansıtacak şekilde değiştiren bir reform ortamıdır. Banks ve Banks'e (1993) göre Dikkatle planlanan ve izlenen eylemlerin yanında uzun vadeli çaba ve zaman yatırımları gerektiren sürekli bir süreçtir. Baptiste ve Baptiste (1979) ise çok kültürlü eğitimi eşitlik, karşılıklı saygı, kabul ve anlayış ve sosyal adalete ahlaki bağlılık ilkelerine dayanan bir kültürel çoğulculuk felsefesini kurumsallaştırılması olarak açıklamaktadır. Yine Bennet (1990) çok kültürlü eğitimi kültürel çoğulculuğu destekleyen demokratik değerlere dayalı öğretim ve öğrenime yaklaşım; en kapsamlı haliyle, eğitim eşitliğine ulaşmak, program geliştirmek, etnik çeşitlilikler hakkında anlayış oluşturmak ve baskıcı uygulamalarla mücadele etmek için bir taahhüt şeklinde tanımlamıştır (Akt., Gay, 1994).

Parekh'e (1986) göre çok kültürlü eğitim çocukları birçok yaşam biçimine, deneyimleri ve fikirleri analiz etme yöntemlerine ve farklı bakış açılarına duyarlı hale getirme hedefinden esinlenmiş, farklılıkları ve kültürleri keşfetme özgürlüğüne sahip önyargısız bir eğitimidir. Nieto (1996) çok kültürlü eğitimin, eğitim kurumlarındaki ve toplumdaki her türlü ayrımcılığı reddedici olduğunu söylemiştir. Bu kapsamda öğretmenler, öğrenciler ve vatandaşlar sürece yansıyan çeşitlilikleri önemser ve destekler. Buna ek olarak, çok kültürlü eğitimi tanımlarken yedi özelliğe değinmektedir. Çok kültürlü eğitim temel eğitimidir, ırkçılık karşıtı eğitimidir, tüm

öğrenciler için önemlidir, yaygındır, sosyal adalet için eğitimidir, bir süreçtir ve eleştirel pedagojidir (Akt., Aydın, 2013).

Çok Kültürlü Eğitim Komisyonu (Multicultural Education Commission, 1977), tüm insanlar için çeşitlilik, sosyal adalet, insan hakları ve alternatif yaşam tarzlarının gücüne dayanan insancıl bir kavramın kaliteli bir eğitim için gerekli olduğunu savunarak çok kültürlü eğitimi, tüm kültürleri öğrencilere sunmak için çaba sarf eden çoğulcu bir toplumda olumlu bir güç olarak görür ve farklılıkları, küresel toplumu daha iyi anlamak için araçlar olarak kabul eder (Akt., Gay, 1994).

Gorski (2009) çok kültürlü eğitimi dört özellik çerçevesinde ele almıştır. İlk olarak öğretmenin farklı öğrenme biçimlerine hitap etmesi gereken *sınıf sunumu* vardır. Özellikle çocuklarla ortak çalışmaya dayalı öğretim yapılmalı, eşit derecede diyalog kurulmalı, aynı konuları öğrenmeleri için şans verilmelidir. İkincisi konunun içeriğidir. Öğretmenler konu içeriklerini kültürel çeşitliklere göre düzenlemelidir. Farklı kültürlere ait özel günlerde sınıf düzenlemesi yapılmalıdır. Kullanılan materyaller çeşitlilik oluşturmali ve farklı kültürlere ait bakış açılarını yansıtmalıdır. Üçüncü özellik eleştirel kapsayıcılıktır. Öğrencilerin eğitim sürecine katılmaları, bakış açılarını ve tecrübelerini paylaşacakları ortamın oluşturulması oldukça önemlidir. dördüncü özellik sosyal sorumluluk ve vatandaşlık sorumluluğudur. Bu çerçevede öğrencilere sosyal adalet kavramının verilmesi, demokratik değerler doğrultusunda aktif katılım ortamının sağlanması gerekmektedir.

Çok kültürlü eğitim teori ve yaklaşımları. Çok kültürlü eğitim hakkındaki alan yazın incelendiğinde tanım ve özelliklere ek olarak temelde oluşturulan teori ve yaklaşımlar da önemli yer tutmaktadır. Chun'un (1996) ele aldığı temel yaklaşımlara göre, Pratte (1983), Banks'in (1992; 2006) ve Grant ve Sleeter'in (1985) çalışmaları çok kültürlü eğitime öncülük etmiştir.

Pratte'nin dört argümanı: çok kültürlü eğitim için gerekçe (Pratte's Four Arguments: A Rationale for Multicultural Education). Pratte (1983) çok kültürlü eğitimi objektif olarak tanımlamaya çalışan ilk araştırmacılardan biridir. Dört argüman açısından, okullardaki çok kültürlü eğitim programlarının mantığı;

- 1) kısıtlanmış,
- 2) değiştirilmiş kısıtlanmış,
- 3) kısıtlanmamış veya

4) değiştirilmiş kısıtlanmamış olarak tanımlanabilir.

Çok kültürlü eğitimin amacı, hangi gerekçenin veya argümanın seçildiğine bağlı olacaktır. Kısıtlanmış argüman öğrenciye odaklanır ve birbirini takip eden her argüman, odağını giderek öğrenciden uzaklaştırır ve toplumsal sorunlara daha yakın hale getirir. Hem kısıtlanmış hem de değiştirilmiş kısıtlanmış argümanlar, belirli bir grubun veya grupların açıklarına odaklanır. Kısıtlanmış argüman, azınlık gruplarının kendi kusurları ile kültürel açıdan yetersiz olduklarını ve bu açığın üstesinden gelmek için özel bir programa ihtiyaç duyduklarını belirtir. Değiştirilmiş-kısıtlanmış argüman, öğrencilerin okul ayrıştırma, iki dilli eğitim ve etnik çalışmalar gibi yardımları hak ettiğini not eder. Ancak, öğrenciler eksik oldukları için değil, tüm öğrencilere eşit davranılması gerektiği için yardım sağlanmaktadır. Hem kısıtlanmamış hem de değiştirilmiş kısıtlanmamış argümanlar, sadece belirli bir grup veya gruplara değil, tüm nüfusa odaklanır. Kısıtlanmamış argüman hem çoğunluk hem de azınlık olan tüm öğrencilerin, kendi kültürlerini ve diğer insanların kültürlerini takdir etmek için resmi olarak eğitilmeleri gerektiğini belirtir. Bu çeşitliliğin takdirini teşvik etmek eğitim sisteminin sorumluluğundadır. Değiştirilmiş-kısıtlanmamış argüman ise okulları kamu kurumları ile bağlantı kurmaya ve toplumun eşitsizliklerini değiştirmeye yardımcı olmaya yönlendirmektedir.

Banks; çok kültürlü eğitim üzerine alternatif perspektifler (Banks: Alternative perspective on multicultural education). Banks çok kültürlü eğitimi bir kavram veya fikir, bir eğitim reformu hareketi ve bir süreç olarak görmektedir. Eşit fırsat ancak toplumsal değişim, dolayısıyla eğitim reformu ihtiyacı ile sağlanabilir. Çok kültürlü eğitim bir süreç olarak kabul edilir, çünkü eğitim eşitliği ve diğer eşitlik biçimleri için çaba göstermek hiç bitmeyen bir mücadeledir (Banks ve Banks 2004).

Banks çok kültürlü eğitimi, dört seviye, üç yaklaşım ve beş boyuttan oluşan bir çerçeve olarak ele almaktadır. Çok kültürlü program reformu dört farklı düzeyde gerçekleşen dört yaklaşım çerçevesinde tanımlanmıştır. 1. seviye, etnik özellikleri tatil, özel gün kutlamaları gibi ayırık kültürel elemanlar kapsamında ele alan ve belirli bir etnik grubu gözlemleyen bir program olan “katkılar yaklaşımı (contributions approach)” dır. 2. seviye, programın değişmediği ancak kavram ve derslerin eklendiği “ekleme yaklaşımı (additive approach)”dır. 3. seviye olan “dönüşüm yaklaşımı (transformation approach)” programın yapısını, öğrencilerin farklı etnik ve kültürel grupların kavramları, konuları, olayları ve temalarını görmelerini sağlamak

için değiştirilmiştir. 4. Seviye ise “sosyal eylem yaklaşımı (the social action approach)”dır. Bu seviyede öğrenciler önemli sosyal konularda kararlar alır ve bunları çözmeye yardımcı olmak için harekete geçer (Banks, 2006).

Banks'in (2006) çok kültürlü eğitime yönelik üç yaklaşımı tanımlayan bir “ideal tip kavramsallaştırma (ideal type conceptualization)” geliştirmiştir. “Program içerik yaklaşımı (curriculum content approach)” mevcut program gözden geçirilir ve çeşitli grupların deneyimlerine yer verilir. “Başarı yaklaşımları (achievement approaches)” çok kültürlü eğitimi dezavantajlı öğrencilerin belirli hedeflere ulaşarak akademik performansı geliştirmelerine yardımcı olarak görmektedir. Kültürel farklılıklar bu kategoriye girmektedir. “Gruplar arası eğitim (intergroup education)” farklı gruplara karşı olumlu tutumları geliştirmeyi teşvik eder.

Bu üç yaklaşım beş boyutta ele alınacak şekilde geliştirilmelidir. Bu boyutlar;

- 1) içerik entegrasyonu,
- 2) bilgi oluşturma süreci,
- 3) önyargı azaltma,
- 4) eşitlik pedagojisi ve

5) okul kültürünü ve sosyal yapıları güçlendirmektir. Eskiden program içerik yaklaşımı olarak tanımlanan içerik entegrasyonu, öğretmenlerin kültürel ve etnik gruplar hakkındaki bilgilerini programa dâhil etmenin yoludur. Bilgi inşası, öğretmenlerin öğrencilere bilginin nasıl oluşturulduğunu, kültür ve etnisitenin öğrenmeyi nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olur. Gruplar arası eğitim olarak da bilinen önyargıların azaltılması, çocukların diğer etnik gruplara karşı tutumlarını ve çocuklara başkalarına nasıl anlayış ve saygı göstermeleri öğretilbileceği konusundaki araştırmaları inceler. Başarı yaklaşımları olarak bilinen eşitlik pedagojisi ise öğretmenlerin düşük başarılı, dezavantajlı öğrencilerin başarılı olmasına yardımcı olmak için yöntemleri nasıl kullandığını yansıtır. Okul kültürünün güçlendirilmesi, okulların tüm öğrenciler için eşitliği sağlamak üzere nasıl dönüştürüldüğünü açıklar (Banks vd., 2004; Banks, 2014).

Grant ve Sleeter yaklaşımları: Grant ve Sleeter, birçok çok kültürlü eğitim yaklaşımı öne sürmüştür. Grant ve Sleeter (1985) çok kültürlü eğitimin tanımını politika ve uygulamalara dayanarak geliştirmiştir. Çok kültürlü eğitimi “cinsiyet, ırk,

dezavantaj ve sınıfla ilgili insan farklılıklarını ve benzerliklerini tanıyan, kabul eden ve doğrulayan eğitim politikaları ve uygulamaları” şeklinde tanımlamıştır. Bu çerçevede 5 yaklaşım ortaya atmışlardır.

Olağanüstü ve kültürel olarak farklı olanların öğretimi. Olağanüstü ve Kültürel Olarak Farklı Öğretim geleneksel bir akademik programı sürdürmekle birlikte, etnik bir azınlık grubunun öğrenme stilini göz önünde bulundurmakta ve kültürel olarak ilgili materyalleri kullanmaktadır. Temel amacı, öğrencilere farklı öğrenme stilleri veya kültürel, dil farklılıkları konusunda standart programa uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır.

İnsan ilişkileri yaklaşımı. İnsan İlişkileri normalleştirme, bireysel farklılıklar ve benzerlikler üzerine dersler vererek etnik gruplar arasında olumlu etkileşimleri teşvik eder. Bu çok kültürlü eğitim, Gordon Allport'un önyargı çalışmaları gibi hem genel hem de sosyal psikolojik ilkelere dayanmaktadır. Referans grup teorisi ve bilişsel gelişim teorisi, stereotip ve önyargının nasıl geliştiğini açıklamaya yardımcı olur. Doğru bilişsel bilgi sağlama ve eşit durumu grubu teması gibi stratejiler kullanılır (Grant ve Sleeter, 1986).

Tek grup çalışmaları. etnik azınlık gruplarının çoğunluk kültürü tarafından nasıl ezildiğine ilişkin birimler veya kurslar sunmaktadır. Çok kültürlü eğitime yönelik bu yaklaşım okulları ve öğrencileri çeşitli etnik grupların deneyimlerini aydınlatmak için politik bir sorumluluğa sahip olarak görmektedir (Grant ve Sleeter, 1986).

Çok kültürlü yaklaşım. Çok Kültürlü Yaklaşım, eşit eğitim fırsatını teşvik etmek ve öğrenci çeşitliliğini yansıtmak için tüm okul programını dönüştürme girişimlerini ortadan kaldırır. William Newman tarafından geliştirilen değiştirilmiş kültürel çoğulculuk teorisine dayanmaktadır. Klasik kültürel çoğulculuk, Amerika'da bir dizi etnik grubun olduğunu ve kimliklerinin zaman içinde görece sabit kaldığını belirtir. Modifiye kültürel çoğulculuk, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki etnik grupların temel bir Amerikan kültürünü ve kendi kültürlerini paylaştığı fikrini dikkate almaktadır. Çok Kültürlü Yaklaşım, öğrencilerin Amerika'nın ortak kültürü hakkında bilgilerin öğretilmesi gerektiğini vurgular. Sleeter ve Grant'in çeşitlilik tanımı cinsiyet, din, cinsel yönelim, engellilik ve sosyoekonomik farklılıkları içermektedir (Grant ve Sleeter, 1986).

Çok kültürlü ve sosyal yeniden yapılandırmacı Eğitim. Öğrencilere toplumsal eşitsizliği analiz etmelerine ve sosyal değişimi teşvik eden beceriler geliştirmelerine yardımcı olacak konularda harekete geçmelerini öğretir. Bu çok kültürlü eğitim biçimi, güçlü politik gündemi nedeniyle en tartışmalı olanıdır. Program, güncel sosyal konular etrafında düzenlenir ve öğrencilere bu sorunları analiz etmeleri ve adaletsizlikleri düzeltmek için stratejiler geliştirmelerini öğretir (Grant ve Sleeter, 1986; Chun, 1996).

Çok kültürlü eğitim bileşenleri. Bennet (1995) çok kültürlü eğitimin temelini oluşturan özellikleri

- a) farklı ırkların arasındaki ilişkileri olumlu yönde destekleyen eğitim ortamı,
- b) çok kültürlü bir eğitim programı,
- c) olumlu öğretmen beklentileri,
- d) okul yöneticilerinin desteği,

e) öğretmen eğitimi atölyeleri şeklinde maddelemiştir. Bütüncül olarak ele alınması gereken bu özelliklerin birinin eksikliği çok kültürlü eğitim sürecini sekteye uğratabilir (Akt., Aydın, 2013). Tüm bu yaklaşımlar, tanımlar ve özellikler kapsamında çok kültürlü eğitim okul, program ve öğretmen bileşenleri çerçevesinde ele alınmıştır.

Çok kültürlü okullar. Çok kültürlü eğitim reformu, okulların mevcut düzeninin farklı kültürden gelen öğrenciler için kapsayıcı olmadığı konusunda düşünülmesini sağlamıştır. Yeniden yapılandırılma sürecinde okulların hedeflerinin, değerlerinin ve amaçlarının temel değerlendirilmesinin yapılması ve tüm bileşenleri ile yeniden oluşturulması konusunda pek çok öneride bulunulmuştur. Okullar farklı kültürden gelen öğrencilerine yeni yüzyılın bilgi, tutum ve becerilerini kazandırma amacı gütmelidir (Darling-Hammond, Wise ve Klein, 1995, Akt., Hyde; Banks, 2014).

Çok kültürlü eğitim üzerine çalışan bilim insanları, okulların çok kültürlü hedefler doğrultusunda eğitim vermesi için sekiz özellik belirlemiştir. Bu özellikler aşağıda sıralanmıştır (Gay, 2000; Banks, 2006; Cohen ve Lotan, 1997, Akt., Banks, 2014);

- Öğretmenler ve okul yöneticileri, okuldaki her öğrenciye karşı olumlu tutum, algı ve eylem sergilemelidir.
- Resmi program, etnik ve kültürel grupların kendilerine özgü deneyimlerini ve bakış açılarını yansıtmalıdır.
- Öğretmenlerin eğitim sürecinde kullandığı yöntem ve teknikler, öğrencilerin öğrenme biçimlerine, kültürlerine ve güdülenme özelliklerine uymalıdır.
- Öğretmen ve okul yöneticileri, öğrencilerin ana dillerine ve lehçelerine saygı göstermeli; mevcut eğitim sistemindeki dili daha iyi öğrenmeleri adına yardımcı olmalıdır.
- Okulda, sınıfta ve eğitim ortamında kullanılan materyaller kültürlerin bakış açılarını ve özelliklerini yansıtmalıdır. Çok kültürlü bir okulda eğitim için kullanılan materyaller dönüştürülür ve tüm öğrencilere hitap edecek şekilde kullanılır.
- Sınıf ortamında ve okulda gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme süreçleri kültürel açıdan hassas olmalıdır. Örneğin, çocuğun sınıf ortamında ana dilinden farklı bir dil konuşması o çocuğun dil becerilerinin geride olabileceğini göstermektedir. Öğretmen değerlendirmeyi bu özellikleri dikkate alarak yapmalıdır.
- Okul kültürü ve örtük program kültürel çeşitliliği yansıtmalıdır.
- Etkili bir çok kültürlü eğitim ortamında rehberlik ve psikolojik danışmanlık göz ardı edilmemelidir. Psikolojik danışmanlar farklı etnik ve sosyal gruba mensup olan öğrencilerine yönelik yüksek beklentilidir ve her öğrenciye destek sağlamalıdır. Çok kültürlü danışmanlık süreçlerine hâkim olmalıdır.

Öğrencilerin farklı kültürlerle birlikte öğrenebilmelerini ve bu öğrenmelerin en iyi şekilde gerçekleştirilmesi adına kriterler oluşturan Çok Kültürlü Eğitim Program Kılavuzu'nda (Curriculum Guidelines for Multicultural Education) çok kültürlü bir okulun özellikleri özellikler şu şekilde belirtilmiştir (Hyde, 2006);

- Etnik ve kültürel çeşitlilik okul ortamının tamamına nüfuz etmelidir.
- Okul politikaları ve prosedürleri öğrenciler, öğretmenler ve destek personeli arasında çok kültürlü etkileşimleri ve anlayışları geliştirmelidir.

- Bir okulun personeli ÷lkedeki etnik ve k÷lt÷rel çeşitliliği yansıtmalıdır.
- Okullar sistematik, kapsamlı, zorunlu ve sürekli personel geliştirme programlarına sahip olmalıdır.
- Okullar, öğrencilerin içinde bulunduğu çeşitli etnik ve k÷lt÷rel grupların deneyimlerine katılmaları için fırsatlar sağlamalıdır.
- Öğrencilerle kullanılan değerlendirme prosedürleri etnik ve k÷lt÷rel deneyimlerini yansıtmalıdır.
- Okullar, etnik ve k÷lt÷rel çeşitliliği öğretmede kullanılan amaçların, yöntemlerin ve öğretim materyallerinin sürekli, sistematik değerlendirmelerini yapmalıdır.

Gorski (2010) çok k÷ltürlü eğitim sürecinde yönetici desteğinin önemli olduğunu ve yöneticilerin sürece bağlılık derecesine göre eğitimin başarılı olacağını savunmuştur. Çok k÷ltürlü eğitimin okul planlaması ve okul ortamının düzenlenmesinin yanında sınıf uygulamalarında da yöneticilerin desteği gerekmektedir. Çok k÷ltürlü bir eğitim programı sadece öğretmen değil, başta yöneticiler olmak üzere okulun tamamının dâhil edilmesi gerek bir süreçtir.

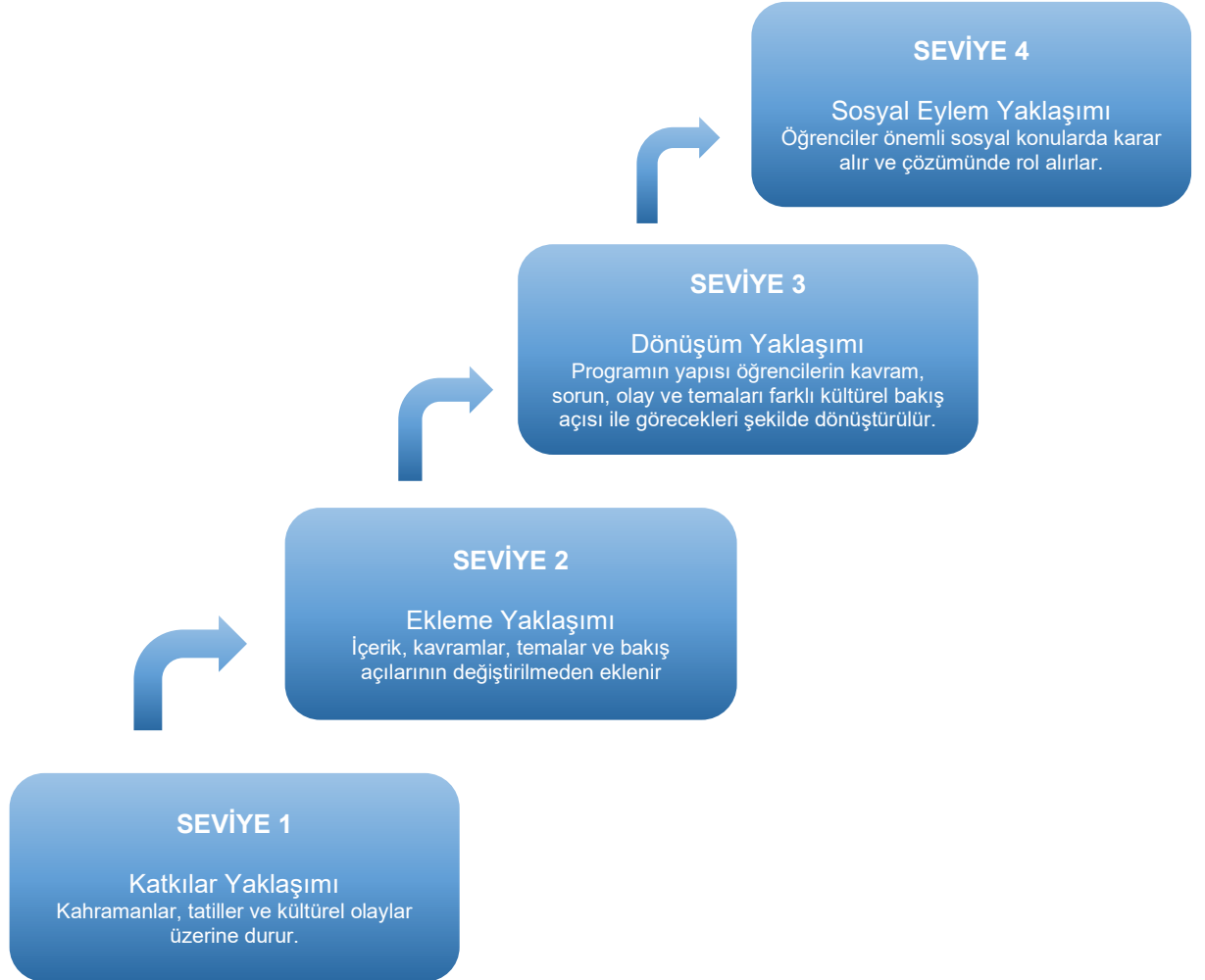
Çok k÷ltürlü eğitim programları. Çok k÷ltürlü eğitim programları, kavramsal ve teorik çerçevelerin uygulamaya dönüştürülmesini sağlamaktadır (Banks, 2014).

Bennet'e (1986) göre çok k÷ltürlü eğitim programının dünya toplumuna güdümlü sorumluluk, yeryüzüne saygı, k÷ltürel çeşitliliği kabullenme ve takdir etme ve insan onuruna ve evrensel insan haklarına saygı gibi önemli prensipleri vardır. Bu ilkelere bağlı olarak çok k÷ltürlü bir eğitim programının tarihe çoğulcu bir bakış açısı geliştirmek, k÷ltürel farkındalığı artırmak, k÷ltürler arası becerileri geliştirmek, ayrımcılık ve önyargıları engellemek; uluslararası canlılığa ve küresel dinamiğe dair farkındalığı arttırmak ve sosyal becerileri geliştirmek gibi hedefleri olmalıdır. Çok k÷ltürlü öğeler içeren bir eğitim programı, eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenciler için eleştirel düşünmeyi temel alarak, bilgi toplayan, analiz eden, sentezleyen ve değerlendiren bireyler yetiştirmeyi hedeflemelidir.

Parekh (2002) çok k÷ltürlü eğitim programının oluşturulmasında birtakım temel özelliklerin dikkate alınması gerektiğini aktarmaktadır. Çok k÷ltürlü bir eğitim programı merak ve hayal gücünü harekete geçirici olmalıdır. Öğrencilerin

anlayışlarını geliştirebilmelidir. Öğrencilere içinde yetiştiği toplumun tarihini nitelikli bir şekilde kazandırırken dünyanın geri kalanının tarihini de önemsemeli ve belirli zaman aralıklarında programa ekleyerek farklı tarihlere duyarlı bir anlayış kazandırmalıdır. Bu süreçte tüm ülkelerin tarihleri arasında benzerlik, farklılık ve bağlantıları keşfedebilmeleri için öğrencilere yol göstermelidir. İnsanların uyum ve çeşitliliği kabul etmesine destek olmalıdır. İçinde farklı kültürleri barındırdığı gibi bu kültürler arasında verimli bir diyalog oluşturabilmelidir.

Banks çok kültürlü eğitim yaklaşımında eğitim programı düzenleme konusunda aşamalı bir sistem önerisinde bulunmuştur. Banks'in program yaklaşımı aşağıdaki şekilde sunulmuştur;



Şekil 1. Çok kültürlü eğitim reformu program yaklaşımı

Çok kültürlü program reformunda 1. seviye, etnik özellikleri tatil, özel gün kutlamaları gibi ayrık kültürel elemanlar kapsamında ele alan ve belirli bir etnik grubu gözlemleyen bir program olan katkılar yaklaşımıdır. 2. seviye, programın değişmediği ancak kavram ve derslerin eklendiği ekleme yaklaşımıdır. 3. seviye olan dönüşüm yaklaşımı programın yapısını, öğrencilerin farklı etnik ve kültürel grupların kavramları, konuları, olayları ve temalarını görmelerini sağlamak için değiştirilmiştir. 4. Seviye ise sosyal eylem yaklaşımı olarak adlandırılır. Bu seviyede öğrenciler önemli sosyal konularda kararlar alır ve bunları çözmeye yardımcı olmak için harekete geçer (Banks, 2006).

Hyde (2006) Çok Kültürlü Eğitim Program Kılavuzu'nda eğitim programının aşağıda yer verilen özelliklere göre şekillendirilmesi vurgulanmaktadır;

- Program, okul öğrencilerin kültürel öğrenme şekillerini ve özelliklerini yansıtmalıdır.
- Çok kültürlü program, öğrencilere daha iyi bir benlik duygusu geliştirmek için fırsatlar sunmalıdır.
- Program, öğrencilerin ülkelerindeki etnik ve kültürel grupların deneyimlerinin bütünlüğünü anlamalarına yardımcı olmalıdır.
- Çok kültürlü program, öğrencilerin ideallerle gerçekler arasındaki çatışmanın her zaman insan toplumlarında var olduğunu anlamalarına yardımcı olmalıdır.
- Çok kültürlü program, etnik çoğulculuğu ve kültürel çeşitliliği destekleyen değer, tutum ve davranışları geliştirmelidir. Öğrencilerin çoğulcu demokratik bir ülkede etkili vatandaşlık için gerekli olan karar verme yetilerini, sosyal katılım becerilerini ve siyasi etkinlik duygusunu geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Aynı zamanda öğrencilerin etkili kişilerarası, etnik gruplar arası ve kültürlerarası grup etkileşimleri için gerekli becerileri geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.
- Çok kültürlü eğitim programları, kapsam ve sırayla kapsamlı olmalı, etnik ve kültürel grupların bütünsel görüşlerini sunmalı ve genel okul programının ayrılmaz bir parçası olmalıdır.

- Çok kültürlü eğitim programlarının tasarlanmasında ve uygulanmasında disiplinler arası ve çok disiplinli yaklaşımlar kullanılmalıdır.
- Çok kültürlü program, etnik ve kültürel grupların incelenmesinde karşılaştırmalı yaklaşımlar kullanılmalıdır. Öğrencilerin olayları, durumları ve çatışmaları farklı etnik ve kültürel perspektiflerden ve bakış açılarından görmelerine ve yorumlamalarına yardımcı olmalıdır.
- Çok kültürlü program, öğrencilere etnik grup dillerini meşru iletişim sistemleri olarak inceleme ve en az iki dilde tam okuryazarlık geliştirmelerine yardımcı olma olanağı sağlamalıdır.
- Çok kültürlü program, deneyimsel öğrenmeyi, özellikle de yerel topluluk kaynaklarını maksimum düzeyde kullanmalıdır.

Kridel (2010) çok kültürlü eğitim programlarının ve içeriğini oluşturan uygulama şekillerinin çok kültürlü eğitimin temelini oluşturduğunu ifade etmektedir. Çok kültürlü eğitimin kavramsal ve ideolojik standartlarının öğretmen ve öğrenciler için amaç, gerekçe, içerik, öğrenme ve öğretme tecrübeleri ve değerlendirme yöntemleri açısından temel çerçeve sunduğunu belirtmektedir.

Erken çocukluk programlarında çok kültürlü eğitim hareketine yer verilmeye başlanması 1960 ve 1970 yıllarındaki etkili eğitim araştırmaları ile başlamıştır. 1964 yılında bireylerin ırk, renk, dinlerinin insan haklarından mahrum bırakılmamasına yönelik düzenlenen Civil Rights Act (1964) çok kültürlü eğitim savunucularının önünü açmıştır. 1965 yılında kültürel farklılıklara odaklanan ilk program olan Head Start geliştirilmiştir. Doğum öncesinden 5 yaşa kadar olan çocukları ve ailelerini desteklemek adına geliştirilen program özellikle düşük gelirli ailelerden gelen çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini artırarak okula hazırlıklı olmalarını teşvik etmek amacı içermektedir (Porter, 2019). İlerleyen yıllarda eğitimciler Head Start programı ile çocukların gelişimi adına önemli aşama kaydedildiğini görmüştür; ancak bu desteğin sadece çocuk için değil, eğitim ortamı ve öğretmenler için de uygulanabilir bir program haline dönüştürülmesinin gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Bu nedenle 80'li yıllarda erken çocukluk eğitiminde farklı kültürlere duyarlı program ve yaklaşım geliştirilmesi adına önemli çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Darling-Hammond, 2006).

Çalışmaların en önemli çıktılarından biri olan Küçük Çocukların Eğitimi Birliği (National Association of the Young Children [NAEYC]) tarafından Bredekamp'ın öncülüğünde geliştirilen Gelişime Uygun Uygulamalar (Developmentally Appropriate Practice [DAP]) kültürel değerlerin eğitim ortamına girmesinde öncülük etmiştir. 1987 yılında ilk olarak, “gelişimsel olarak uygun etkinlikler, materyaller ve beklentiler” sergilemek adına onaylanmış programlar gerektiren NAEYC akreditasyon sürecinin uygulanması olarak başlayan DAP sonrasında kılavuz ilkeler çerçevesinde yeniden düzenlenen bir program önerisi halini almıştır (Gestwicki, 2012; Bredekamp, 2015). Hyun ve Marshall'ın (1996, Akt., Porter, 2019) DAP uygulama süreci konusunda yaptığı araştırmalar, öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalarında kültürel duyarlılığın eksik kaldığını göstermiştir. Programın ve ilkelerin kültürel duyarlılığı için “Gelişimsel ve Kültürel Olarak Uygun Uygulamalar” (Developmentally and Culturally Appropriate Practice [DCAP]) şeklinde revizyonu önerilmiştir. Ancak DAP yazarları bu değişimi onaylamamış, kültürün ve kültürel özelliklerin program içeriğine dâhil edilmesine karar verilmiştir. Bu süreç kültürün programlarda başlık olarak ele alınmasını desteklemiştir (Hyun, 2002).

Sonraki süreçte ise erken çocukluk eğitiminin öneminin daha çok konuşulması ve kültürün programa dâhil edilme süreci; öğretmen yeterlikleri, politikalar, eğitim ortamının düzenlenmesi gibi noktalarda kültürel çeşitliliğin dikkate alınmasını sağlamıştır. Kültür, çeşitlilik ve eşitlik bir yetkinlik alanı olarak listelenmiş ve öğretmenlerin kültür, dil ve etnisiteye değer veren uygulamaları dâhil etmelerinin bir ihtiyaç ve gereklilik olduğu belirtilmiştir. Erken çocukluk öğretmenlerinin, eğitim ortamlarında çocuklar ve aileler arasındaki çeşitliliğe değer vererek bireysel farklılıklara dayalı öğrenmeyi güçlendirmeleri ve geliştirmeleri konusunda çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır (Porter, 2019).

Öğretmen yeterlikleri. Eğitim sisteminin en önemli bir parçası öğretmenlerdir. Öğrencilerin kişisel gelişiminde en büyük etkiyi oluşturan öğretmenlerin duruşu, felsefi görüşü ve bilgisi sonraki nesilleri etkilemektedir.

MEB (2017) Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nce belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 3 yeterlik alanında incelenmektedir.

- Mesleki bilgi başlığı altında alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yer alır.

- Mesleki beceri alanı, öğretmenlerin eğitimi planlaması, eğitim ortamını oluşturması, süreci yönetmesi ve süreci değerlendirmesi ele alınır.
- Tutum ve değerler alanı, öğrenciye yaklaşım, Milli, manevi ve evrensel değerler, iletişim ve iş birliği ile mesleki gelişim yeterlik başlığı olarak belirtmektedir.

Yine MEB (2017) yeterlikleri çerçevesinde farklılıklarla ilgili becerilere de vurgu yapılmaktadır.

- Öğretmen, her bir öğrencinin değerli ve önemli olduğunu hissettirebilmeli ve öğrencilerin özelliklerine uygun davranabilmelidir.
- Öğrencilerinin bedensel, bilişsel, sosyal, duygusal, kültürel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına ilişkin bilgisini ve farkındalığını öğrencilerini eğitimsel olarak desteklemek ve geliştirmek amacıyla kullanabilmelidir.
- Öğretmen, sınıf içerisinde birbirinden farklı ilgi, ihtiyaç, yetenek ve öz geçmişe sahip olan öğrencilerle bir aradadır.
- Öğrencilerinin mevcut kapasitelerini geliştirme, farklı seçeneklerin düzenlenmiş olduğu bir eğitim alma konusundaki haklarını bilmelidir.
- Öğretmen öğretme-öğrenme ortam ve süreç düzenlemesi yaparken farklılıkları dikkate almalıdır.
- Öğretmen, ailelerin sosyoekonomik ve kültürel özelliklerini tanımaya ve onları desteklemek amacıyla farklı etkinlikler düzenleyebilmelidir. Ailelerle iletişim ve ilişkilerde tarafsız olabilmeli, öğrencilerinin eğitimi ve gelişimi konusunda profesyonel düzeyde doğru, net, açık bilgi paylaşımlarında bulunabilmelidir.

MEB (2017) Öğretmen Yeterlikleri bakıldığında çok kültürlü öğretmen yeterliklerini de yansıtmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin farklı ırk, dil, din, cinsiyet, deneyim, beklenti, cinsel yönelim, coğrafi bölge, politik görüşlere sahip olabilme ihtimallerinin olduğunu bilerek öğretmenlik yapmaları büyük önem içermektedir (Çoban vd., 2010).

Ladson-Billings'in (1995) kültürel açıdan duyarlı olan eğitimcilerin öğretim davranışlarına ilişkin tanımı üç kriter içermektedir:

1. Öğretmenlerin tüm öğrencilerin başarılı olabileceğine inandıkları, eğitimciler olarak topluluğun bir parçası oldukları bilinci.
2. Öğretmenlerin öğrenme ve bilgi konusunda tutkulu olduğu, çok yönlü ve öğrenmeyi kolaylaştıran değerlendirmeler sunan bilgi kavramları oluşturdukları bir eğitim süreci inşa etmeleri.
3. Öğretmenlerin öğrencilerle iyi ilişkilerinin olduğu, öğrencilerinin kurdukları sosyal ilişkilerde onları iş birlikçi çalışmaya, birbirlerinden sorumlu olmaya teşvik etmeleri.

Bununla birlikte, Ladson-Billings, derslerini planlarken kültürel yeterlik, akademik başarı ve sosyopolitik farkındalığın bilincinde olmasını önermiştir (Akt., Abu-Ghazalah, 2017).

Rao (2005), çok kültürlü bir eğitim ortamının oluşturulabilmesi adına üç aşamalı “öğretmen eğitimi” modeli önerisinde bulunmuştur. Öğretmenlerin lisans eğitim sürecinde alabilecekleri belirtilen eğitim modelindeki aşamaları;

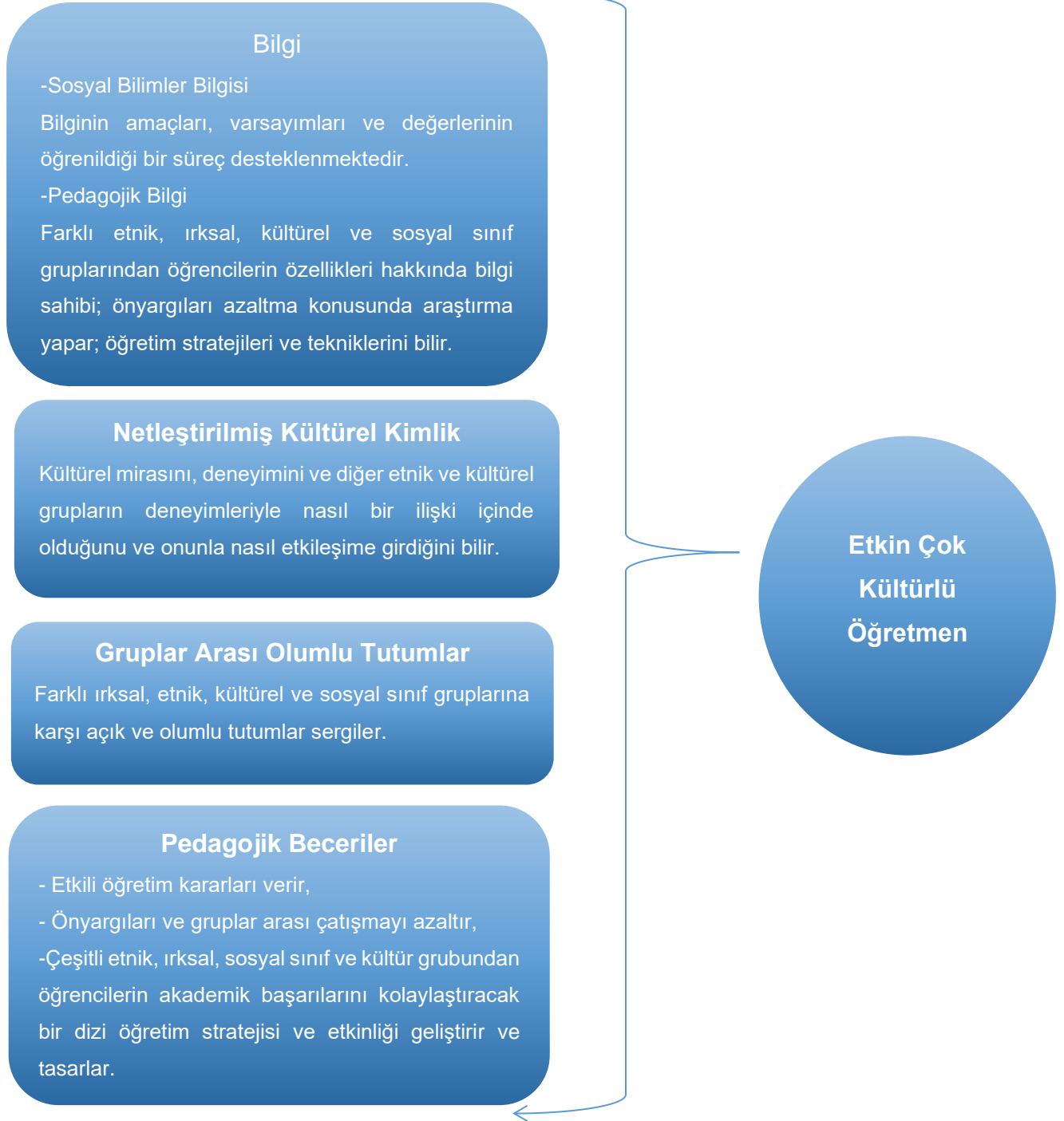
- a) Belirlenen bir dersin çok kültürlü öğretmen eğitimine yer vermesi,
- b) Belirlenen ders içeriğinde öğretmen adaylarının çok kültürlü uygulama yapma imkanının sağlanması ve
- c) Dönemlik periyotlarla çok kültürlü sosyal ortamlarda ve eğitim ortamlarında alan uygulaması gerçekleştirilmesi şeklinde belirtmiştir.

Villegas ve Lucas (2002) kültüre duyarlı olarak bir öğretmenin taşıması gereken altı nitelik tanımlamışlardır (Akt., Başbay ve Bektaş, 2009). Bu nitelikler;

1. Sosyokültürel anlamda bilinçli olmak; mevcut durumu anlama ve algılamanın çeşitli yönlerinin olduğunu ve bunların bireylerin sosyal çevrelerinden etkilendiğinin bilincine sahip olmak,
2. Tüm öğrencilerin öğrenme potansiyellerinin farkında olarak, farklılıkları çözülmesi gereken bir problem olarak değerlendirmemek,
3. Okulların tüm öğrencileri kapsayıcılığını, eğitimsel çeşitlilik ve zenginlik sağlama işlevini bilmek ve bu işlevde sorumlu olduğunun farkında olmak,
4. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırma süreçlerini bilmek ve bu yapılandırma sürecine destek olmak,

5. Öğrencilerinin yaşamları konusunda bilgiye sahip olmak,
6. Öğrencilerin yaşamları ile ilgili edindiği bilgiler doğrultusunda öğretimi yeniden düzenlemek olarak açıklanmaktadır.

Banks (2006) etkin çok kültürlü bir öğretmenin özelliklerini aşağıdaki başlıklar altında ele almıştır;



Şekil 2. Etkin çok kültürlü öğretmenin özellikleri

Tüm bu öğretmen yeterlikleri ve değerlendirmeleri ele alındığında okul öncesi öğretmenlerinin belirli yeterliklere sahip olmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Erken çocukluk döneminde yani çocukluğun ilk yıllarında, çocukların kendi kültürleri ve diğerlerine ilişkin inanç ve tutumları gelişmeye başlar. Okul öncesi öğretmenleri, kültürel yeterliliğe ve çocukların birbirlerine karşı tutumlarına odaklanarak, çocukların kişisel ve sosyal becerilerinin gelişimini etkiler (Zakin, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin kültürel açıdan duyarlı pedagoji, kültürel duyarlı öğretim stratejilerini uygulama becerileri ve çeşitli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak etkili eğitim konusunda bilgi sahibi olmaları önemlidir.

Nieto ve Bode'ye (2012) göre, öğretmenler kültürel farklılıkları görmezden gelirlerse başarısızlığa yol açabilecek çatışmalar meydana gelebilir. Başarılı öğretmenler kültürel olarak yetkin eğitimcilerin tutumlarını, becerilerini ve bilgilerini sergilerler, böylece öğrenciler de kültürel yeterlik kazanmak için onları uygulayabilirler. Gay (2000) tarafından tanımlanan kültürel olarak yetkin eğitimcilerin niteliklerinden bazılarını kültürel bilgisini geliştiren, empati gösteren ve kültürler arası etkileşimler kuran şeklinde açıklamıştır. Farklı geçmişlerden gelen çocuklarla ilk kez bir arada olan okul öncesi dönem çocuklarının farklı kültürleri tanıma imkanlarının öğretmenler tarafından geliştirilmesi gerekmektedir (Džalalova ve Raud, 2012).

İlgili Araştırmalar

Sheets ve Chew (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Çin asıllı öğretmen adaylarının, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan çok kültürlü eğitim dersine ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma sonucu öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimi içselleştirdikleri, sınıf ortamında çok kültürlü eğitim ilkelerine dayanan eğitim tasarlamaya ve geliştirmeye karşı istekli oldukları, çok kültürlü eğitimin okul ortamının, hangi açıdan geliştirilebileceğini ve değiştirilebileceğini anladıkları tespit edilmiştir (Cırık,2008).

Gorham (2001), çalışmasında ilkökul öğretmenlerinin farklı kültürlerden gelen öğrencilere eğitim vermede kendilerini nasıl algıladıklarını, güçlü ve zayıf gördükleri yönlerini belirlemeye çalışmıştır. Öğretmenlerin çok kültürlü geçmişleri, ırksal/etnik, yaş, cinsiyet ve çok kültürlü eğitim kurslarına katılım süresi ele alınarak değerlendirme yapılmıştır. Veriler "çok kültürlü öğretim ölçeği" ve öğretmenlerle

yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Çok kültürlü eğitim kurslarına daha fazla katılım gösteren ve çok kültürlü geçmişi olan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime kendilerini daha hazır hissettikleri tespit edilmiştir. Yaş, cinsiyet ve ırksal/etnik demografik değişkenleri için öğretmenlerin algılarında bir fark bulunamamıştır. Kendini daha yetersiz gören öğretmenlerin ise tek kültürlü ortamlarda yaşayıp, okula gittikleri sonucu tespit edilirken, kendilerini yetersiz görmede ders kitapları ve malzeme eksikliğinin en büyük engelleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Fong ve Sheets (2004), Kuzey Kaliforniya'daki bir devlet okulunda görev yapan iki okul öncesi öğretmeni ile nitel bir çalışma gerçekleştirmiş ve uygulanan çok kültürlü eğitimde teori ve uygulama boşluğunun neler olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Öğretmenler, çok kültürlü eğitimi sınıflarında uygulamada istekli olduklarını fakat aynı zamanda çok kültürlü eğitimin sorumluluk isteyen, külfetli ve kafa karıştırıcı bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmanın bir diğer bulgusu ise, öğretmenlerin aslında çok kültürlü eğitim programı ile çok kültürlü eğitim çağrışımlarının neyi oluşturduğunu yorumlama konusunda geniş bir algısı olduğudur. Öğretmenler çok kültürlü eğitimi kendilerine göre yorumlamakta ve uygulamaktadır. Çalışmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve çeşitlilik konuları ile ilgili kişisel özelliklerinin ve kavramsal bir anlayışının olması gerekli görülürken tecrübenin de önemli fark oluşturduğu vurgulanmıştır.

Määttä (2008) araştırmasında, İsrail'deki öğretmenlerin temel eğitimde çok kültürlü eğitimi nasıl algıladığı ve farklı kültürlerden gelen öğrencilere eğitim ve öğretim vermek için kendilerinin yetkin olarak görüp görmedikleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmaya 143 öğretmen katılmış ve veriler öğretmen yeterlik algıları ölçeği ile toplanmıştır. Bulgulardan öğretmenleri farklı kültürlerden gelen öğrencilere eğitim ve öğretim vermekte kendilerini yetkin hissetmedikleri görülmüştür. Demografik değişkenler açısından öğretmen yeterliği incelendiğinde ise, göçmen çocuklarla eğitim deneyimi olanların kendilerini daha yeterli hissettikleri bulunmuştur. Yaşın, cinsiyetin, öğretim deneyiminin ve yurtdışı deneyiminin yeterlik algıları üzerine bir etkisi bulunamamıştır. Öğretmenlerin göçmen öğrencilerle deneyime ihtiyaçlarının olduğunu vurgulanmıştır.

Çoban ve diğerlerinin 2010 yılında gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara ilişkin bakış açıları cinsiyet, yaşadığı yerleşim türü ve bölgeye göre incelenmiştir. Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik

bakış açılarının olumlu olduğu bulunmuştur. “İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Ölçeği” ile 261 tezsiz yüksek lisans öğrencisinden veri toplanmıştır. Ölçeğin “siyasi görüş” boyutunda kadınların daha olumlu bir bakış açısına sahip olduğu belirlenirken, “cinsel yönelimler” boyutunda ise büyükşehirde yetişen bireylerin ilçede yetişen bireylere kıyasla daha hoşgörülü oldukları ortaya konmuştur.

Hong, Troutman, Hartzell ve Kyles (2010) ABD’deki bir şehir üniversitesindeki 184 öğretmen adayının çok kültürlü öğretmen yeterlik algılarını etkileyen faktörleri belirlemeye çalışmışlardır. Bulgular kişisel deneyimlerin aday öğretmenlerin çok kültürlü öğretmen yeterlik algılarının önemli belirleyicileri olduğunu göstermiştir. Son sınıf öğrencilerinin çok kültürlü yeterlik algıları alt sınıf düzeyindeki öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında öğretmen adaylarının gönüllü deneyimleri çok kültürlü öğretmen yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alanlarında anlamlı bulunmuştur. Benzer şekilde, ırk çeşitliliğinde daha deneyimli öğretmen adayları üç etki alanının tümünde daha yüksek yeterlik puanı almışlardır.

Pavone 2011 yılında yürüttüğü çalışmada 10 haftalık süre çerçevesinde oluşturulan çok kültürlü eğitim kursunun, ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının tutum ve inançları üzerindeki etkisini analiz etmiştir. Araştırmada veriler, katılımcıların aynı zaman diliminde edindikleri eğitimlerin seviye tespiti, anketler ve sınıf içi tartışmalar esmasında katılımcıların paylaştığı bireysel deneyimlere dayanan görüşleri ile toplanmıştır. Çeşitliliğe yönelik inanç ve tutumlardaki değişimi, katılımcıların sosyal sınıfları, ırkları ve çok kültürlülikle ilgili deneyimleri değişkenleri doğrultusunda incelenmiştir. Ankete katılım gösterenlerin çok kültürlülüğü deneyimleme durumlarının ve uyumlarının, çeşitlilik konusundaki mesleki inançlarını anlamlı ölçüde etkilediği; ancak kişisel inançlarını değiştirmede bulunmuştur. Sosyoekonomik seviyesinin daha düşük olduğunu belirten ya da geçmişte çok kültürlü eğitim deneyimine sahip olan öğretmen adaylarının ölçekten edindikleri puanlar yüksek sosyoekonomik seviyedeki öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Bulgular sonucunda çok kültürlülüğe geçmişte maruz kalan katılımcıların uyumda daha olumlu başarı gösterdikleri ortaya konulmuştur.

Başarır’ın 2012 yılında yayımlanan yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime dair görüş ve öz yeterlik algıları cinsiyet, aile gelir

durumu, lisans programı, anadil, anne-baba eğitim durumu, nüfusa kayıtlı oldukları ilin yer aldığı coğrafi bölge ve yerleşim yeri değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanma aşamasında Başbay ve Kağnıcı, (2011) tarafından geliştirilen “Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ve araştırmacının hazırlandığı “Çok Kültürlü Eğitim Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmaya dahil olan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik görüşleri ve öz yeterlik algıları ortalamaları yüksek düzeyde bulunmuştur.

Demir (2012), öğretim elemanlarının pedagojik araştırma yöntemleri ve sınıf atmosferindeki kültürel, etnik çeşitlilik ve çoğulculuğun önem düzeylerini cinsiyet, unvan ve fakülte demografik değişkenlerine göre incelediği çalışmasında, öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitimi oldukça çok önemsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı, “Eşitlikçi Pedagoji” ve “Çoğulculuk Anlayışı” olmak üzere iki alt boyutu bulunan, Yukiko Inoue ve Kirk Johnson tarafından geliştirilen ölçeği Türkçeye uyarlama çalışması yapmış ve güvenilirliğini 0,88 olarak bulmuştur. Çok kültürlü eğitimin önem derecesinin, unvana göre farklılaşmadığı, fakat cinsiyet ve fakülte değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları kadın öğretim elemanlarının eşitlikçi pedagoji alt boyutunda ölçülen özellikler bakımından erkek öğretim elemanlarına göre çok kültürlü eğitimi daha fazla önemsemektedir. Fakülte değişkenine göre de yabancı diller meslek yüksek okulunda görevli öğretim elemanları diğer fakültelerdeki öğretim elemanlarına göre çok kültürlü eğitimi daha fazla önemsemektedirler.

Perkins (2012) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim konusundaki inanç ve tutumları ile çok kültürlü farkındalık, bilgi ve becerilerini ele almıştır. ABD’de bulunan üç farklı üniversitede öğretmen eğitimi programlarında okuyan son sınıf öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada, anket ve görüşme yoluyla toplanan veriler incelenmiştir. Nicel veriler D’Andrea, Daniels ve Noonan’ın (2003) geliştirdiği Çok Kültürlü Farkındalık, Bilgi ve Beceri ölçeği ile 59 öğretmenden toplanmıştır. Görüşme yöntemi ise nitel verilerin toplanması amacıyla kullanılmıştır. Görüşme gerçekleştirilen 9 öğretmen adayı, daha önce ölçeği doldurmuş olan öğretmen adayları içinden farklı cinsiyet, farklı ırk ve üniversiteden olmak üzere rastgele seçilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının %72’lik çoğunluğunun çok kültürlü farkındalığını yüksek seviyede, %55’lik diliminin çok kültürlü bilgisini yüksek

seviyede, %84'lük çoğunluğunun ise çok kültürlü becerilerini yüksek seviyede yeterli algıladığını ortaya koymuştur. Genel anlamda bakıldığında öğretmen adaylarının %70 gibi bir çoğunluğunun çok kültürlü farkındalık, bilgi ve becerilerini yüksek düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Görüşme sonuçları da öğretmen adaylarının çok kültürlü farkındalık, bilgi ve beceri başlıklarında yeterli olduklarını düşündükleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ölçek bulguları ile görüşme sürecinde elde edilen bulguların birbiri ile uyumlu olduğu görülmüştür. Fakat araştırmacı bu bulguların, daha önce yapılmış, öğretmenlerin farklı kültürlerle eğitime yeteri kadar hazır olmadıkları yönünde sonuçlar gösteren araştırmaların bulguları ile çeliştiğini vurgulamıştır. Sonuç olarak araştırmacı, öğretmen adaylarının algılarının yüksek olmasının çok kültürlü yeterliğe sahip olmak için sarf edecekleri çabanın olumlu sonuç elde etmeleri için yardımcı olabileceğini belirtmiştir.

Polat (2012), okul müdürlerinin çok kültürlüğe ilişkin tutum düzeylerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında verilerini; bilgi, ilgi ve davranış boyundan oluşan Çok Kültürlü Tutum Ölçeği ile toplamıştır. Araştırmaya 203 okul müdürü dâhil olmuştur. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin çok kültürlüğe ilişkin olumlu tutuma sahip olduklarını; ölçeğin alt boyutlarında ise ilgi boyutunda daha yüksek olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Cinsiyete ve yaşa göre çok kültürlülüğe ilişkin tutumların farklılaşmadığı; kıdemin artmasıyla ise çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarda düşme görüldüğü belirtilmiştir.

Ünlü ve Örtten (2013) 45 Sosyal Bilgiler öğretmen adayının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramlarına yönelik algılarını, bilgi ve tutum boyutlarında incelemiştir. Yaptıkları nitel araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki eğitim süresince çok kültürlülüğe dair eğitim almadıkları halde bilgi ve tutum boyutlarında olumlu yönde cevaplar verdikleri ortaya koyulmuştur. Çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramları hakkında doğru bilgiye sahip olmayan öğretmen adaylarının az sayıda olduğu gözlenmiştir. Çok kültürlü eğitime karşı olumlu tutuma sahip olan öğretmen adaylarının çok kültürlülüğü ve çok kültürlü eğitimi hak olarak gördükleri saptanırken, olumsuz tutuma sahip öğretmen adaylarının yaşadıkları endişe ve korkular nedeniyle çok kültürlü eğitimi ayrıştırıcı bir unsur olarak gördükleri gözlemlenmiştir. Çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramlarını doğru tanımlayamayan; ancak faydalı bir uygulama olarak gören öğretmen adaylarının olumlu tutuma sahip oldukları, kavramları zarar verici nitelikte algılayan öğretmen

adaylarının ise olumsuz tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramlarıyla konusunda doğru ve yanlış öğrenmelere sahip oldukları, tutum düzeylerinin ise olumlu ve olumsuz yönde değiştiği tespit edilmiştir. Araştırmacılar öğretmen adaylarının mesleki eğitim sürecinde çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kapsamında eğitim almalarının faydalı olabileceğini belirtmişlerdir.

Polat'ın (2013) yüksek lisans tezinde Van ili ve ilçelerinde görev yapan 712 ortaöğretim öğretmeni ile çalışma gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarını nicel ve nitel boyutta araştıran Polat, nicel boyut için Çokkültürlü Yeterlik Algıları ölçeği, nitel boyut için ise hazırladığı görüşme sorularını kullanmıştır. Elde edile sonuçlarda öğretmenlerin farkındalık, bilgi ve becerilerinin olumlu düzeyde olduğu; ancak gerçekleştirilen nitel çalışmada etnik köken, dil, din, mezhep ve sosyoekonomik durumunu kültürel farklılık olarak gördüğünü cinsiyet, cinsel yönelim, engelli olma konularına değinmedikleri belirlenmiştir.

Bulut (2014) yüksek lisans tezinde öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarını cinsiyet, yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim yeri, okul türü, kıdem ve demokratik tutum bağımsız değişkenleri ile incelemiştir. Çalışmaya, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Bahçelievler, Bakırköy ve Bağcılar ilçelerinde bulunan resmi ilkokullar, ortaokullar, genel ve mesleki-tekni liselerde görev yapan 413 öğretmen dahil olmuştur. Veriler Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" ve Gözütok (1995) tarafından geliştirilen "Demokratik Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Çalışma bulguları, öğretmenlerin çok kültürlü yeterliklerini ve bu yeterliğin boyutlarını oluşturan farkındalık, bilgi ve beceri sınıflandırmalarında kendilerini "yüksek düzeyde yeterli" algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim yeri, kıdem ve okul türü değişkenlerine doğrultusunda farklılaştığı; ancak cinsiyete kıyasla değişim göstermediği belirlenmiştir. Yaşamlarının büyük bir bölümünü, kültürel çeşitliliğin giderek arttığı yerleşim yerlerinde geçiren öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının arttığı, kıdemlerinin artmasıyla da çok kültürlü yeterlik algılarının azaldığı bulunmuştur. Lise öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları ile demokratik tutumlarının pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu saptanmıştır.

Bulut (2015) okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çok kültürlü kişiliklerinin çok kültürlü eğitim tutumlarına etkisi hakkında hazırladığı yüksek lisans tezinde 174 okul öncesi öğretmeni ve 350 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Veri toplamak için Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği ve Çokkültürlü Kişilik Ölçeği ölçme aracı olarak kullanılmış; elde edilen sonuçlar okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilikleri ile çok kültürlü eğitim tutumları arasında pozitif korelasyon olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arsal (2015) Türkiye ve ABD'de iki üniversitede uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının pedagoji kurslarını çok kültürlü eğitim açısından incelediği bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışma ABD ve Türkiye arasında öğretmen eğitimi konusunda kültürler arası çalışmalara katkıda bulunma amacı taşımaktadır. Çalışmaya hepsi erken çocukluk eğitim programında pedagoji dersleri verme konusunda deneyime sahip 10 öğretim görevlisi katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, Türkiye ve ABD'deki öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin amaçları, içeriği, öğretim süreci ve değerlendirme yöntemleri arasında çok kültürlü eğitim açısından farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. ABD'deki öğretmen eğitimcileri tarafından planlanan ve uygulanan hedeflerin, içeriğin, öğretme sürecinin ve değerlendirme yöntemlerinin Türkiye'deki meslektaşlarına göre çok kültürlü ve çok ırklı olduğu görülmektedir.

Abu-Ghazalah'ın 2017 yılında yayımlanan doktora tezinde Dubai'de görev yapan erken çocukluk öğretmenlerinin Çok Kültürlü Öğretim Yeterlik Ölçeği (MTCS) çerçevesinde çok kültürlü eğitim saatleri, okuldaki program ve yaş gibi demografik veriler ve bunların çok kültürlü yeterlikle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, çok kültürlü öğrencileri eğitmek için öğretmenlerin becerilerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin çok kültürlü yeterliliğini artırmak isteyen okullar için temel bir müdahalenin sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Küresel pazarda başarılı bir şekilde yer alabilmek için öğrencilerin kişiliklerini ve sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla çok kültürlü öğrencilere eğitim veren öğretmenlere destek geliştirilmesi konusunda gelecekteki araştırmalara ihtiyaç duyulduğu da öneri olarak eklenmiştir.

Bekir ve Bayraktar 2018 yılında okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlülük algıları ve çok kültürlük algılarının belirli değişkenler doğrultusunda incelenmesine yönelik araştırma gerçekleştirmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada Ankara ilinde bulunan bir devlet üniversitesi, eğitim fakültesinin okul öncesi eğitimi anabilim dalında eğitimine devam eden 191 öğretmen adayı çalışma grubu olarak yer almıştır. Çalışmada, araştırmacıların oluşturduğu “Genel Bilgi Formu” ve çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çok kültürlülük algılarını belirlemek amacıyla Ayaz (2016) tarafından geliştirilen ve geçerlik, güvenilirlik testleri yapılan “Çok Kültürlülük Algı Ölçeği” ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlülük algılarının olumlu yönde olduğunu göstermiştir. Çok kültürlülük algısında yaşları, sınıfları, anne-babalarının öğrenim düzeyleri, farklı kültürlerden arkadaş sahibi olmaları değişkenlerine göre farklılaşmanın olmadığı görülürken çok kültürlülükle ilgili ders alma değişkenine göre anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Siviş (2019)’in İstanbul ili Avcılar ilçesinde bulunan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesine ilişkin gerçekleştirdiği çalışmada, araştırmaya dahil olan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarına ilişkin farkındalık seviyesi çok yüksek ($65,049 \pm 9,998$); beceri seviyesi yüksek ($59,262 \pm 9,952$); bilgi seviyesi yüksek ($33,781 \pm 6,499$); çok kültürlü yeterlik algısı seviyesi yüksek ($158,092 \pm 23,940$) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri öğretmenlerin algılarının, cinsiyetleri, görev yaptıkları okul türleri, eğitim durumları ve kıdemlerine göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin çok kültürlülük kavram ve başlıkları konusunda yeterince bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Yıldırım ve Muyo Yıldırım (2019) Kosova’da öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarının cinsiyet, anadil, mesleki kıdem, seviye ve branş değişkenlerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2016-2017 akademik yılında Prizren, Priştine, Mamuşa, Reçane ve Restelitsa illerinde çalışan 975 Türk, Arnavut ve Boşnak öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada araştırmacı tarafından çok kültürlü eğitim uygulamalarına yönelik öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak geliştirilen eğitim “Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları ana dil, seviye ve branş değişkenlerinin sınıf

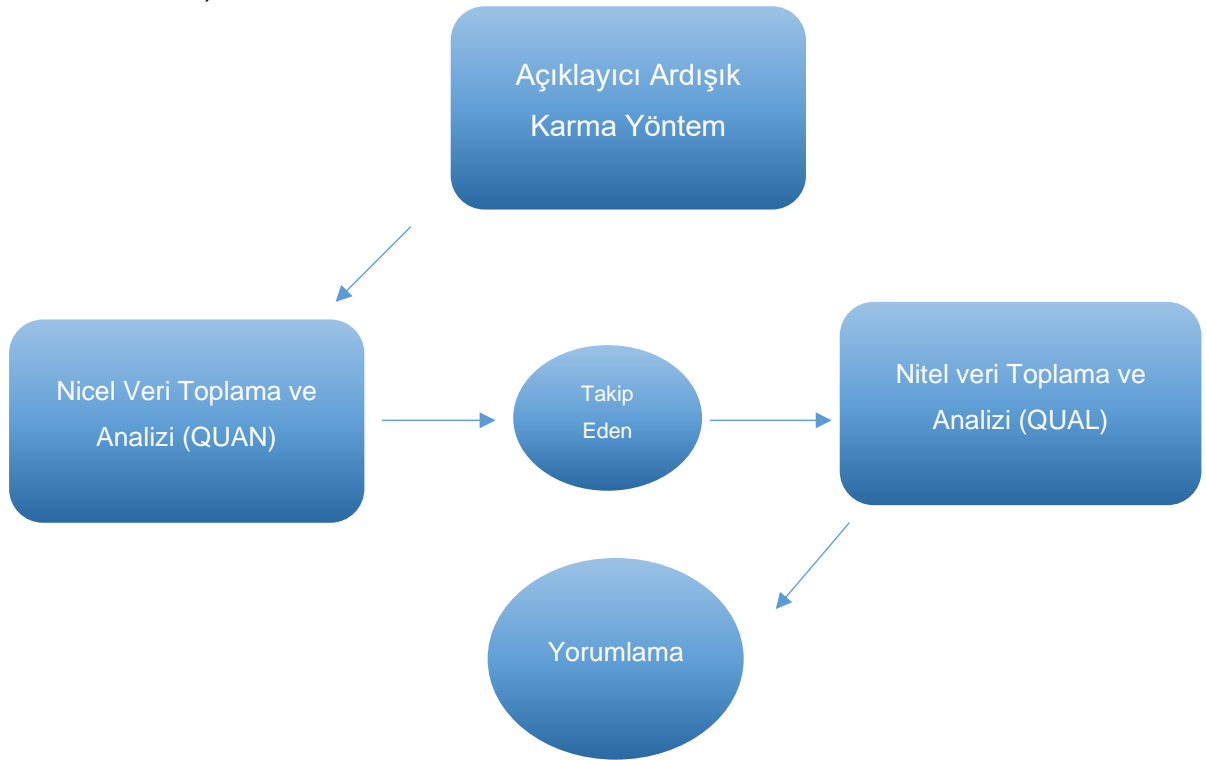
öğretimi uygulamalarında anlamlı fark gösterdiğini ortaya koymuştur. Diğer taraftan, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerinin sınıf içi uygulamalarda anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Çalışma sonucunda Türkçe, Arnavutça ve Boşnakça anadili olan öğretmenlere kültürel farklılıkların öğretilmesi için hizmet içi eğitimin, okul ders kitaplarındaki farklı kültürel değerlerle ilgili etkinliklerde kültürel farklılıkların öğretilmesine yönelik faaliyetlerin arttırılması ve çok kültürlü eğitim için yeni program tasarımları geliştirilmesi önerilmiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde son 20 yılda yapılan çok kültürlü eğitim çalışmalarında, öğretmen yeterliklerinin önemli yer edindiği görülmektedir. Çok kültürlü öğretmen yeterlikleri ile ilgili yapılan çalışmalar eğitimin ilk kademesi olan okul öncesi eğitimden başlayarak üniversite eğitimini kapsayacak geniş bir alanda uygulanmıştır. Araştırmalarda öğretmen yeterliklerini geliştirmek ve sürdürülebilir çok kültürlü eğitim sağlamak için çok kültürlü eğitim ders içeriklerine ve kurs programlarına yer verildiği görülmektedir. Araştırmaların genel çerçevesine bakıldığında çok kültürlü eğitimin sınıf içi uygulamaları konusunda yeterli sayıda araştırma olmadığı tespit edilmiştir. Kültürler arası çalışmaların son yıllarda artış göstermesi çok kültürlü eğitimin küresel anlamda değerlendirilmesi adına önem taşımaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerle veri toplama, analiz etme ve bütünleştirme olarak tanımlanan karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutu için veriler “Öğretmen Kişisel Bilgi Formu” ve “Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ile, nitel boyutu için veriler “Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları Öğretmen Görüşme Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma deseni olarak toplanan nicel verilerin farklı zamanlarda toplanan nitel veriler ile desteklenip örneklendirilmesini içeren açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Açıklayıcı ardışık karma yöntem desen, araştırmacının ilk aşamada nicel veriler topladığı, sonuçları analiz ettiği ve daha sonra sonuçları ikinci, nitel kısmı planlamak (veya bunun üzerine inşa etmek) için kullandığı iki aşamalı bir deseni içerir. Nicel sonuçlar, nitel aşama için kasıtlı olarak seçilecek katılımcı türlerini ve katılımcılardan sorulacak soru türlerini bildirir. Bu desenin genel amacı, nitel verilerin ilk nicel sonuçları daha ayrıntılı olarak açıklamasına yardımcı olmaktır. Örnek olarak birinci aşamada anket verilerinin toplanmasını, verilerin analiz edilmesini ve daha sonra anket cevaplarının açıklanmasına yardımcı olmak için nitel görüşmeleri takip etmeyi içerebilir. (Creswell, 2014).



Şekil 3. Araştırma deseni

Nicel araştırma yöntemi olarak kullanılan tarama araştırmaları, bir olaya ya da konuya dair katılımcıların görüşlerinin ya da algı, beceri, tutum, ilgi gibi niteliklerinin belirlendiği nicel araştırma yöntemleridir. Genellikle diğer araştırmalara kıyasla daha geniş örneklem üzerinde gerçekleştirilen araştırmalardır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Tarama araştırmalarının kullanılmasının en genel amacı mevcut durumu betimlemektir. Çalışmada tarama modeli olarak kesitsel model kullanılmıştır. Kesitsel model örneklemin büyük olduğu ve tek seferde ölçümün yapıldığı tarama araştırmalarını ifade etmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Bogdan ve Biklen'e (1992) göre görüşme, insanların tecrübelerini, bakış açılarını, algılarını ve duygularını ortaya koymak amacıyla kullanılan güçlü bir yöntemdir. Görüşmeler, belirlenen bir araştırma konusu veya bir soru ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olunmasını sağlar. Nitel araştırmalarda yarı yapılandırılmış görüşmeler, belirli seçeneklerden oluşan cevaplama ve ilgili alanda derinlemesine çalışma yapmayı birleştirir özelliindedir (Büyüköztürk vd., 2016).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Ankara ili Millî Eğitim Müdürlüğüne (Ankara MEM) bağlı resmi anaokulu ve resmi anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. 2018-2019 Örgün Eğitim İstatistiklerine göre Ankara ilinde MEB'e bağlı resmî kurumlarda 3501 okul öncesi öğretmeni görev yapmaktadır (MEB, 2019). Belirtilen istatistiklere göre öğretmen sayısı ulaşılması güç bir evreni temsil etmektedir. Bu nedenle Ankara'da ilçelerin göç alma durumuna bakılarak çok kültürlülüğü tespit edilmiş ve örneklem daraltılmaya çalışılmıştır. İlçelerin iç ve dış göç alma durumları ele alındığında Çankaya, Etimesgut, Yenimahalle, Sincan, Gölbaşı, Altındağ ve Mamak ilçelerinde net göçün en fazla sayıya ulaştığı görülmektedir (Ankara Kalkınma Ajansı, 2014). Geçici koruma kapsamında Ankara'ya yerleştirilen göçmenlerin ilçe bazında sayısına bakıldığında göçmen nüfusunun Altındağ, Yenimahalle, Mamak, Keçiören ve Çankaya ilçelerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Savran ve Sat, 2019). Bu nedenle ulaşılabilir örneklem olarak Ankara Merkez ilçeleri olan Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle araştırmaya dâhil edilmiştir. Mevcut ilçelerde MEB'e bağlı resmî kurumlarda 2619 öğretmen görev yapmaktadır (Ankara

MEM, 2019). Araştırmanın örnekleminin evrenin en az %10'luk dilimini temsil etmesi gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırma sürecinde belirlenen örnekleme ulaşmak için 6 merkez ilçede 46 anaokulu ve 10 anasınıfının yetkilileri ve öğretmenleri ile görüşülmüştür. Çalışmaya katılmak isteyen öğretmenlere toplam 420 adet form teslim edilmiştir. 266 öğretmen çalışmaya katılmak için gönüllü olmuştur ve ölçme aracını doldurarak teslim etmiştir. Nicel veri toplama sürecinin sonu pandemi süreci ile çakıştığı için birebir dönüt alınamayan 18 öğretmen için çevrimiçi form oluşturulmuş ve çevrimiçi formlara verilen yanıtlar dikkate alınmıştır. Ölçme araçlarının tümü toplandıktan sonra yapılan incelemelerde 4 formun eksik doldurulduğu tespit edilmiş ve geçersiz sayılmıştır. Nicel veri toplama süreci sonunda 280 adet form net olarak değerlendirmeye alınmış ve analizleri yapılmıştır.

Nitel araştırma aşamasını oluşturan öğretmen görüşmelerinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton'a göre ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ölçütleri ve şartları karşılayan kişilerin çalışmaya dâhil edildiği örneklemdir (Akt.: Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel çalışma grubunda, Ankara'da MEB'e bağlı kurumlarda görev yapan ve araştırmanın nicel boyutunda yer alan öğretmenlerden kişisel bilgi formunda sınıfında farklı kültürden çocuk olduğunu belirtenler yer almıştır. 6 merkez ilçede form dolduran 280 öğretmenden 66'sı sınıfında farklı kültürden çocuk olduğunu belirtmiştir. Nitel verilerin toplanması amacıyla gerçekleştirile görüşmeler için 66 öğretmenin görev yaptığı 23 anaokulu ve 6 anasınıfının yetkilileri ve öğretmenleri ile iletişim kurulmuştur. Alınan geri dönütler sonucunda 23 okul öncesi öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunun demografik bilgileri tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 1

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Değişken	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	277	98,9
	Erkek	3	1,1
	Toplam	280	100,0
Yaş	20-24 Yaş	11	3,9
	25-29 Yaş	63	22,5
	30-34 Yaş	53	18,9
	35-39 Yaş	73	26,1
	40 Yaş ve üzeri	80	28,6
	Toplam	280	100,0

Bölgeler	Akdeniz Bölgesi	38	13,6
	Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi	20	7,8
	Ege Bölgesi	22	7,9
	İç Anadolu Bölgesi	144	51,4
	Karadeniz Bölgesi	35	12,5
	Marmara Bölgesi	19	6,8
	Toplam	280	100,0
Yerleşim Yeri	Köy	32	11,5
	İlçe Merkezi	81	28,9
	İl Merkezi	104	37,1
	Büyükşehir İl Merkezi	63	22,5
	Toplam	280	100,0
Eğitim Durumu	Ön Lisans	7	2,5
	Lisans	244	87,1
	Lisansüstü	29	10,4
	Toplam	280	100,0
Mesleki Deneyim Yılı	1-5 Yıl	35	12,5
	6-10 Yıl	61	21,8
	11-15 Yıl	86	30,7
	16-20 Yıl	57	20,3
	21-25 Yıl	17	6,1
	26 Yıl ve üstü	24	8,6
	Toplam	280	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde 280 öğretmenin 277'si kadın (%98,9) iken yalnızca 3'ü erkek (%1,1) öğretmendir. Araştırmaya dâhil edilen okullarda sadece 3 erkek öğretmene ulaşılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı 2018-2019 eğitim istatistikleri baz alındığında mevcut ilçelerdeki öğretmen sayıları 2583 kadın ve 36 erkek olarak belirtilmektedir (Ankara MEM, 2019). Toplam erkek öğretmen sayısı öğretmenlerin %1,3'üne tekabül etmektedir. Bu nedenle ulaşılan istatistiki verilerin belirlenen evrene yakın olması olumlu bir çıktı olarak belirtilebilir.

Öğretmenlerin yaş grubu dağılımı ile ilgili elde edilen bulgulara göre %28,6'sı 40 yaş ve üzerindedir. %26,1'i 35-39 yaş aralığında, %22,5'i 25-29 yaş aralığında, %18,9'u 30-34 yaş aralığındadır. Yaşı 20-24 yaş aralığında olan öğretmenler ise örneklemin %3,9'luk dilimini oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkiye'nin farklı bölgelerinde doğduğu ve yetiştiği görülmüştür. Öğretmenlerin %51,4'lik dilimi İç Anadolu bölgesinde yer alan şehirlerde yetiştiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %13,6'sı Akdeniz, %12,5'i Karadeniz, %7,9'u Ege, %7,8'i Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ve %6,8'i Marmara Bölgesinde doğup yetişmiş olduklarını beyan etmiştir. Formda Güneydoğu

Anadolu bölgesinde doğup yetiştiğini belirten öğretmenlerin sayısı 2 olduğu için güvenilir istatistik elde etmek amacıyla doğu ve Güneydoğu Anadolu grupları birleştirilmiştir. Veriler Ankara ilinde ulaşılan örnekleme ülkenin 7 ayrı bölgesinde doğan ve yetişen öğretmenin olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum Ankara ilinin çok kültürlülüğünün bir göstergesidir.

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin farklı yerleşim yerlerinde doğdukları ve yetiştikleri görülmektedir. İl merkezinde doğduğunu ve yetiştiğini belirten öğretmenler %37,1'lik oran ile en fazla yüzdeliğe sahiptir. Bunu %28,9'lik oranla ilçe merkezi, %22,5'lik oranla büyükşehir il merkezi ve %11,4'lik oranla köyde doğup yetiştiğini belirten öğretmenler izlemektedir. Türkiye nüfusu göz önünde bulundurulduğunda büyükşehir belediyelerinin nüfus oranı %83 iken, diğer belediyelerin nüfus oranı %17'dir (Türkiye Belediyeler Birliği, 2015). Bu nedenle çalışmada il merkezi ve büyükşehir il merkezi ayrı değişkenler olarak ele alınmıştır.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı incelendiğinde %87,1'lik yüzdelle lisans düzeyinde eğitim aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin %10,4'ü lisansüstü eğitim almışken, %2,5'i ön lisans mezunudur. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkiye'de Öğretmen Eğitimi Raporuna (2017) göre 2015 yılı MEB verilerinde öğretmenlerin %7,8'si lisansüstü, %80,5'i lisans ve %5,9'u ön lisans mezunudur. Ulaşılan örnekleme öğretmenlerin lisans ve lisansüstü eğitim durumları oranının istatistiklere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin mesleki deneyim yıllarının dağılımı incelendiğinde 11-15 yıl aralığında deneyim sahibi olduğunu belirten öğretmenlerin %30,7'lik oranla ilk sırada olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %21,8'i 6-10 yıl, %20,4'ü 16-20 yıl, %12,5'i 1-5 yıl, %8,6'sı 26 yıl üstü ve %6,1'i 21-25 yıllık mesleki deneye sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 2

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Anadillerinin Dağılımı

Anadil	n	%
Arapça	4	1,4
Kürtçe	3	1.1
Lazca	1	0,4
Türkçe	270	96,4
Zazaca	2	0,7

Toplam	280	100,0
--------	-----	-------

Tablo 2'yi incelediğimizde araştırmaya katılan öğretmenlerin, ülkemizin çok kültürlülüğünün göstergesi olarak, sayıca az da olsa farklı anadillere sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %96,4'ünün anadili Türkçe iken, %3,6'lık dilimde kalan 10 öğretmenin 4'ünün anadili Arapça, 3'ünün Kürtçe, 2'sinin Zazaca ve 1'inin Lazca olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenim Hayatlarının Geçtiği Şehrin Kültürel Yapısının Dağılımı

Değişken	Kategoriler	n	%
İlköğretim	Tek Kültürlü	205	73,2
	Çok Kültürlü	75	26,8
	Toplam	280	100,0
Ortaöğretim	Tek Kültürlü	174	62,1
	Çok Kültürlü	106	37,9
	Toplam	280	100,0
Üniversite	Tek Kültürlü	78	27,86
	Çok Kültürlü	202	72,14
	Toplam	280	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenler ilköğretim hayatlarının geçtiği şehirleri kültürel çeşitlilik bağlamında değerlendirdiklerinde %73,2'sinin tek kültürlü bir ortam, %26,8'inin ise çok kültürlü ortam olarak tanımladığı görülmektedir. Öğretmenlerin ortaöğretim hayatlarının geçtiği şehirleri kültürel çeşitlilik bağlamında değerlendirdiklerinde %62,1'sinin tek kültürlü, %37,9'unun ise çok kültürlü olarak tanımladığı görülmektedir. Öğretmenler üniversite hayatlarının geçtiği şehirleri kültürel çeşitlilik bağlamında değerlendirdiklerinde ise %72,14'sinin çok kültürlü, %27,86'unun ise tek kültürlü olarak değerlendirdiği görülmektedir. Polat'ın (2013) branş öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin ortaöğretim ve üniversite hayatlarının geçtiği bölgenin kültürel olarak homojen veya heterojen olma durumunun çok kültürlü yeterlik algılarına etkisi olduğu belirtilmiştir. Farklı kültürlerin bulunduğu bir ortamda yaşamak öğretmenlerin çok kültürlü yeterliklerini etkilemektedir.

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Türü, Sınıf Yaş Aralığı ve Sınıftaki Çocuk Sayısının Dağılımı

Değişken	Kategoriler	n	%
Okul Türü	Resmi Anasınıfı	36	12,9
	Resmi Anaokulu	244	87,1
	Toplam	280	100,0
Sınıf Yaş Aralığı	36-48 Ay	34	12,1
	48-60 Ay	112	40,0
	60-72 Ay	113	40,4
	Karma Yaş	21	7,5
	Toplam	280	100,0
Sınıflarındaki Çocuk Sayısı	6-10 Çocuk	11	3,9
	11-15 Çocuk	28	10,0
	16-20 Çocuk	138	49,3
	21-25 Çocuk	97	34,6
	26-30 Çocuk	6	2,2
	Toplam	280	100,0

Öğretmenlerin %87,1'i resmi anaokullarında görev yaparken %12,9'u resmi anasınıflarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptığı sınıf yaş aralığı incelendiğinde %40,4'ü 60-72 ay grubu, %40'ı 48-60 ay, %12,1'i 36-48 ay ve %7,5'inin karma yaş grubu ile çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısı ile ilgili verdikleri bilgilere göre sınıfların %49,3'ü 16-20 kişi, %34,6'sı 21-25 kişi, %10,0'u 11-15 kişi, %3,9'u 6-10 kişi ve %2,1'si 26-30 kişi sayısı aralığındadır. Öğretmenlerin %48,5'i öglenci, %44,2'si sabahçı olarak görev yapmaktadır. %7,3'ü tam gün eğitim sistemi ile görev yaptıklarını belirtmişlerdir. Canbeldek ve Erdoğan (2016) okul öncesi eğitim kurumlarında tam gün eğitim alan çocukların, yarım gün eğitim alan çocuklara göre daha yüksek gelişim puanları aldığını saptamıştır. Aynı çalışmada sınıf mevcudunun gelişime ile ilişkisi incelenmiş ve çocukların gelişim puanlarının istatistiksel olarak farklılaştığı saptanmıştır.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Alma Durumunun Dağılımı

Çok Kültürlü Eğitim Alma Durumu	n	%
Eğitim Aldım	24	8,6
Eğitim Almadım	256	91,4
Toplam	280	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen daha önce katıldıkları lisans, lisansüstü, hizmet içi eğitimler, kurs ve seminerlerde çok kültürlüğe ilgili eğitim aldıklarına yönelik soruda öğretmenlerin yalnızca %8,6'sı eğitim aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %91,4'ü ise eğitim almadıklarını belirtmiştir.

Aldıkları eğitimlerin isimlerinin beyan edilmesi istenen soruya 19 öğretmen 1, 2 öğretmen 2, 1 öğretmen 3 ve 1 öğretmen 4 eğitim içeriği yazmıştır. Belirtilen eğitimlerin MEB bünyesinde gerçekleştirilen Afet Eğitimi, Fatih Projesi, Danışmanlık Eğitimi, Drama Eğitimi gibi çok kültürlü eğitim içeriği taşımayan eğitimler olduğu görülmektedir. Bunun yanında 5 öğretmen Kapsayıcı Eğitim çerçevesinde farklı kültürden çocukların eğitimine yönelik kurslara katıldığını belirtmiştir.

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Memnuniyetinin Dağılımı

Mesleki Memnuniyet	n	%
Memnunum	266	95,0
Memnun Değilim	14	5,0
Toplam	280	100,0

Öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerinin ölçüldüğü soruya %95,0'lik dilimin okul öncesi öğretmeni olarak çalışmaktan memnun olduklarını, %5,0'lik diliminin ise memnun olmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki memnuniyeti, sınıf içi eğitimin niteliğini etkilemektedir. Mesleğini yapmaktan memnuniyet duyan öğretmen, eğitim amaçlarını gerçekleştirme konusunda ve öğrencilere yaklaşımında olumlu tutum sergilemektedir. Öğretmenlerin performanslarının mesleki doyumu ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Erdem ve Yaprak, 2011). Bu doğrultuda mesleki memnuniyetin çok kültürlü yeterlik algılarını etkileyebileceği düşünülmüştür.

Tablo 7

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Farklı Kültürden Çocuk Bulunmasının Dağılımı

Sınıfta Çok Farklı Kültürden Çocuk Bulunma Durumu	n	%
Var	66	23,6
Yok	214	76,4
Toplam	28	100,0

Çalışmanın çok kültürlü eğitim uygulamalarına yönelik görüşme yapılacak öğretmenlerinin belirlenmesi aşamasında, sınıflarında farklı kültürden çocuk bulunmasına ilişkin sorulan soruya 66 öğretmen olumlu cevap vermiştir. Araştırmanın sonraki aşamasında bu öğretmenlerle tekrar iletişim kurulmuştur. İletişim kurulan ve görüşmeye katılmak için gönüllü olan 23 öğretmen ile yüz yüze ve çevrimiçi birebir görüşmeler gerçekleştirilerek çok kültürlü eğitim uygulamalarına ilişkin nitel veriler toplanmıştır. Bu kapsamda Etimesgut ilçesinden 8, Çankaya İlçesinden 4, Keçiören ilçesinden 4, Mamak ilçesinden 3, Yenimahalle ilçesinden 2 ve Altındağ ilçesinden 2 öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Ankara ili Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle merkez ilçelerinde MEB'e bağlı resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile çalışma yapabilmek için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Komisyonuna başvuruda bulunulmuştur. Çalışmanın komisyon tarafından uygun bulunmasının (EK-6) ardından alan çalışmalarının başlatılması adına gerekli belgeler temin edilerek Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne gönderilmiştir. İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün onayı (EK-7) alındıktan sonra 6 merkez ilçede yer alan resmi anaokulları ve anasınıflarına ölçme aracının ulaştırılmasını yönelik planlama yapılmıştır.

6 merkez ilçede toplam 46 anaokulu ve 10 anasınıfı ile görüşülmüştür. Çalışmaya katılmak isteyen öğretmenlere toplam 420 adet form teslim edilmiştir. 266 öğretmen çalışmaya katılmak için gönüllü olmuştur ve ölçme aracını doldurarak teslim etmiştir. Nicel veri toplama sürecinin sonu COVID-19 pandemi süreci ile çakıştığı için 18 öğretmenden ölçme aracı çevrimiçi forma dönüştürülerek dönüt alınmıştır.

Ölçme araçlarının tümü toplandıktan sonra yapılan incelemelerde 4 formun eksik doldurulduğu tespit edilmiş ve geçersiz sayılmıştır. Toplam 280 adet form değerlendirmeye alınmış ve analizleri yapılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu daha önce ölçek dolduran ve sınıfında farklı kültürden çocuk bulunduğunu belirten öğretmenlere okul yöneticileri ve formda doldurdukları iletişim bilgileri aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel kısmına katılmayı kabul eden öğretmenlerle birebir görüşme yapmak amacıyla okul

saatlerine uygun olarak randevu ayarlanmış ve bu şekilde 6 öğretmen ile yüz yüze görüşme sağlanmıştır. Nitel veri toplama süreci, COVID-19 karantina süreci ile çakıştığı için 17 öğretmen ile çevrimiçi görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler telefon üzerinden birebir gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak toplam 23 öğretmen araştırmannın nitel boyutuna görüşleri ve önerileri ile katkı sağlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Kişisel Bilgi Formu”, “Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ve “Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Öğretmen kişisel bilgi formu. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Kişisel Bilgi Formu”nun giriş kısmında araştırmacıların tanıtıldığı, araştırmannın amacının ve içeriğinin açıklandığı, çalışmanın Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü izinlerince yürütüldüğü, katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı ve bilgilerin saklı kalacağına dair taahhütlerin bulunduğu Gönüllü Katılım Formuna yer verilmiştir (EK-1). Kişisel Bilgi Formunda cinsiyet, yaş, anadil, doğduğu ve yetiştiği bölge, doğduğu ve yetiştiği yerleşim yeri, eğitim durumu, mesleki deneyim yılı, görev yaptığı okul türü, sınıfının yaş aralığı, çalıştığı zaman dilimi, mesleki memnuniyeti, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite hayatlarının geçtiği şehirlerin kültürel çeşitliliği, çok kültürlülük ile ilgili aldıkları eğitim ve bu eğitimlerin neler olduğu ve sınıfında farklı kültürden çocuk bulunup bulunmadığı bilgileri yer almaktadır (EK-2).

Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği. Çok kültürlü öğretmen yeterlikleri, öğretmenin kültürel açıdan zengin sınıf ortamını düzenleyebilme ve öğrenmeleri desteklemede öğretmenin ihtiyacı olan yeterlikleri oluşturmaktadır. Çok kültürlü eğitim ortamının desteklenebilmesi için öncelikle öğretmenlerin kendilerini hangi yeterlikte görüyor olduğu çok önemlidir. Bu doğrultuda Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarını ölçmeyi planlamaktadır. Ölçek, farklı kültürel özelliklerde öğrencilerin eğitim ve öğrenme ortamının tasarlanması, öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel özelliklerinin farkında olması, öğrencilerinin kültürel özelliklerine dair bilgi sahibi olması ve bu kültürel özellikleri eğitim sürecine aktarmak adına gerekli becerileri uygulayabiliyor olmasının önemi düşünülerek bu özellikleri içine alacak

şekilde farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında oluşturulmuştur. Ölçeğin geliştirilme sürecinde 10 Eğitim Bilimleri ve 3 Psikoloji alanı uzmanından görüş ve dönütler alınmıştır. Ölçeğin 41 maddesinin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları, “Farkındalık” boyutunda 0,85; “Bilgi” boyutunda 0,87; “Beceri” boyutunda 0,91; ölçeğin tümü için ise 0,95’tir. Bu araştırmalar sonucunda 3 boyut ve 41 maddeden ile ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçekte farkındalık boyutu 16 madde, bilgi boyutu 9 madde ve beceri boyutu 16 madde; ölçek maddeleri 5’li likert tipi ölçme formu şeklinde oluşturulmuştur ve katılımcıların “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” ifadelerini kapsayacak şekilde son halini almıştır. Ölçekten elde edilen en düşük puan 41, en yüksek puan ise 205’tir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında farkındalık boyutunda en yüksek puan 16, en düşük puan 80; bilgi boyutunda en düşük puan 9, en yüksek puan 45; beceri ve farkındalık boyutlarında en düşük puan 16, en yüksek puan ise 80’dir. Puanların yüksek puana yaklaşması, çok kültürlü farkındalık, bilgi ve beceri algılarının yüksek olduğuna işaret etmektedir. (Başbay ve Kağnıcı, 2011), (EK-3; EK5).

Öğretmen Görüşme Formu. Öğretmen görüşme formu, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime bakış açılarına ve sınıflarında ne derecede uyguladıklarına dair bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formudur. Geliştirilen görüşme formu, iki çocuk gelişimi, iki okul öncesi eğitim uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere beş uzmanın görüşleri alınarak düzenlemeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Bu form aracılığı ile araştırmacının nitel boyutundaki veriler toplanmıştır. “Öğretmen Görüşme Formu”nda öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve Türkiye’deki durumu hakkındaki düşünceleri, sınıf içinde yaptıkları çok kültürlü eğitim uygulamaları ve bu kapsamda kullandıkları tema, etkinlik türü ve uygulama şekli, materyal, yöntem ve teknikler, sınıf içinde çok kültürlü eğitim uygulama yeterlikleri ve bu yeterliklerin desteklenmesi konusunda neler yapılabileceklerine yönelik 11 soru bulunmaktadır (EK-4).

Verilerin Analizi

Nicel verilerin çözümlenmesi. Nicel verilerin kodlanması ve çözümlenmesi SPSS paket programının son sürümü ile analiz edilmiştir. Nicel analiz aşamalarında

öncelikle değişkenlerin normallik analizi yapılmış ve sonraki aşamalarda kullanılacak veri analiz yöntemlerine karar verilmiştir.

Normallik Analizi. SPSS normalliğe ilişkin 2 test uygulamaktadır. Bu testler Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleridir. Araştırmacılar örneklemden eleman sayısının 30'un altında olduğu durumlarda Shapiro-Wilk, 30 ve üstü olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılmasının uygun olduğunu belirtmektedir. Hesaplanan p değerinin 0.05'ten büyük olması, örnekleme normalliğin sağlandığı anlamı taşımaktadır (Can, 2018). Örneklem sayısı 30 üstü (n=280) olduğu için çalışmanın normallik testlerinde Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Bununla birlikte verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları normallik varsayımları incelenmiştir.

Demografik etmenler iki ve daha fazla değişken içermektedir. Bu nedenle veri analizinde iki değişkenli veriler için bağımsız örneklem için t-Testi, ikiden fazla değişkenli veriler içinse Tek Yönlü Varyans analizleri yapılması uygun görülmüştür (Büyüköztürk, 2016).

Bağımsız örneklem için t-Testinin ve Tek Yönlü Varyans analizinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için ortalamaları kıyaslanacak verilerin her birinin dağılımının normal dağılım özellikleri taşıması, grupların varyanslarının eşit olması ve her verinin diğerinden bağımsız olması gerekmektedir. Belirtilen analiz yöntemlerinin kullanılması için öncelikle normal dağılım özellikleri kontrol edilmiştir. Elde edilen verilerden normal dağılım göstermeyen değişkenler içinse parametrik t-testinin yerine kullanılan parametrik olmayan Mann-Whitney U, parametrik tek yönlü Varyans testinin yerine kullanılan parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi ile farklılığa bakılmıştır (Can,2018).

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular tablolarla yansıtılmıştır. Tablo düzeninde n örneklemden kişi sayısını, max ve min örneklemden kişilerin aldığı en yüksek ve en düşük puanları, \bar{x} puan ortalamalarını ve S standart sapmayı yansıtmaktadır.

Nitel verilerin çözümlenmesi. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin analizi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizin temelini verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması oluşturur. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre betimsel analiz dört aşamadan oluşur;

1. Veri analizi için çerçeve oluşturmak,
2. Tematik çerçeve doğrultusunda verileri işlemek,
3. Bulguların tanımlamak,
4. Bulguları yorumlamaktır.

Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler Öğretmen Görüşme Formunda yer alan soru başlıklarına göre 11 tema altında düzenlenmiş ve tanımlanmıştır. Bu temalar öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hakkındaki görüşleri, Türkiye'deki çok kültürlü eğitimin durumu hakkındaki görüşleri, sınıf içindeki çok kültürlü eğitim uygulamaları, çok kültürlü eğitim uygulamalarında kullandıkları tema/içerik, etkinlik türü, materyal, yöntem-teknik, uygulama şekli, eğitim ortamı düzenlemeleri, aileyi eğitime dahil etmeleri, çok kültürlü eğitim uygulama yeterlikleri ve yeterliklerin geliştirilmesi için önerileri olarak tanımlanmıştır. Mevcut temaların altında alınan görüşlere göre kodlar oluşturulmuş (Yıldırım ve Şimşek, 2016) ve tablolar ile aktarılmıştır.

Temalar ve altına gelen kodlamalar analiz sürecinde tekrar tekrar incelenmiş ve güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Belirlenen tema ve kodlamaların güvenilirliği için bir araştırmacıdan destek alınmıştır. İki araştırmacının ortaya koyduğu tema ve kodlamaların güvenilirliğinin kontrolünde Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü ($\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$) esas alınarak değerlendirme yapılmıştır. Formülde, Δ :Güvenirlik katsayısı, C: Görüş birliğinde bulunan konu/terim sayısını, ∂ : Görüş birliğinde bulunulmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. İçsel tutarlılığı veren kodlama formülüne göre, kodlayıcılar arası görüş birliğinin %80 ve üstü olması gerekmektedir. Araştırmada, iki araştırmacı arasındaki kodlama uyumu %94,12 olarak tespit edilmiştir.

Temaları ve kodları desteklemek adına öğretmen görüşlerinden alıntılar eklenerek betimlemeler zenginleştirilmiştir. Verilerden yola çıkılarak bulgular, yorumlar ve çıkarımlar oluşturulmuştur.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde verilerden elde edilen nicel ve nitel bulguların kapsamı, aşağıda belirtilen alt problemlerin sırasına uygun olacak şekilde sunulmuştur.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları hangi düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları
 - a) Eğitim durumuna,
 - b) Mesleki deneyim yılına,
 - c) Doğduğu ve yetiştiği bölgeye,
 - d) Doğduğu ve yetiştiği yerleşim yerine,
 - e) Mesleki memnuniyetlerine,
 - f) Öğrenim hayatlarının geçtiği şehirlerin kültürel çeşitliliğine,
 - g) Çok kültürlü eğitim alma durumlarına,
 - h) Sınıflarında farklı kültürden çocukların bulunması durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin sınıflarında yaptıkları uygulamalar nelerdir?
5. Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin çok kültürlü yeterliklerinin geliştirilmesi konusunda önerileri nelerdir?

Nicel Bulgular

Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları. Araştırmada cevap aranan ilk problem, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının hangi düzeyde olduğudur. Bu düzey, ölçek alt boyutları olan farkındalık, bilgi ve beceri boyutları ile toplam puanlara göre değerlendirilmiştir.

Çalışma sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Puanları Dağılımı

Boyutlar	n	max	min	\bar{x}	S
Farkındalık	280	80	38	67,05	7.93
Bilgi	280	45	18	32,61	5.54
Beceri	280	80	24	62,29	8.34
Toplam	280	201	90	161,95	18.85

Araştırmada elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin farkındalık boyutunda aldığı en yüksek puanın 80, en düşük puanın da 38 olduğunu göstermektedir. Puan ortalamaları ise $\bar{x}=67,05$ 'tir. Okul öncesi öğretmenlerinin bilgi boyutunda aldığı en yüksek puan 45, en düşük puan 18, puan ortalamaları ise $\bar{x}=32,61$ 'dir. Beceri boyutunda alınan en yüksek puanın 80, en düşük puanın 24, puan ortalaması ise $\bar{x}=62,29$ olarak tespit edilmiştir. Toplam puanlar dikkate alındığında en yüksek puanın 201, en düşük puanın 90 olduğu görülmektedir.

Puanlar incelendiğinde öğretmenlerin farkındalık ve bilgi boyutunda yüksek puan aldıkları görülmektedir. Ancak aynı soru ve puan dağılımına sahip diğer bir alt boyut olan beceri kategorisinde, farkındalığa göre daha düşük puan almışlardır. Bu durum, öğretmenlerin farkındalık ve bilgilerini beceri olarak aktarma konusunda daha geride kaldıklarını göstermektedir.

Demografik değişkenler bağlamında öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları. Araştırmada cevap aranan ikinci alt problem, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının demografik değişkenlere göre incelenmesidir. Bu kapsamda çok kültürlü yeterlik algısının tanımlanan 3 boyutu olan farkındalık, bilgi ve beceri puanlarının öğretmenlerin yaş, doğduğu/yetiştiği bölge ve yerleşim yeri, eğitim durumu, mesleki deneyimi, mesleki memnuniyeti, öğrenim hayatının geçtiği şehirlerin kültürel çeşitliliği, çok kültürlü eğitim almış olma durumu ve sınıfında farklı kültürden çocuk bulunması değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Demografik etmenler iki ve daha fazla değişken içermektedir. Bu nedenle veri analizinde iki değişkenli verilerde bağımsız örneklem için t-testi, ikiden fazla değişkenli veriler içinse tek yönlü Varyans analizleri yapılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2016).

Belirtilen analiz yöntemlerinin kullanılması için öncelikle normal dağılım özellikleri kontrol edilmiştir. George ve Mallery'e (2010) göre normal dağılımda, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir.

Mevcut değişkenlere göre çarpıklık ve basıklık katsayıları yaş için -0,288 ve -1,147, doğduğu ve yetiştiği bölge için -0,746 ve -0,576, doğduğu ve yetiştiği yerleşim yeri için -0,211 ve -0,859, mesleki deneyim yılı için 0,424 ve -0,369, sınıftaki çocuk sayısı için -0,609 ve 0,660, sınıfta farklı kültürden çocuk bulunma durumu için -1,252 ve -0,436, ilköğretim hayatlarının geçtiği şehrin kültürel çeşitliliği için 1,054 ve -0,895, ortaöğretim hayatlarının geçtiği şehrin kültürel çeşitliliği için 0,503 ve -1,759, üniversite hayatlarının geçtiği şehrin kültürel çeşitliliği için -0,993 ve -1,021 aralığında olduğu tespit edilmiş ve normal dağıldığı kabul edilmiştir. Bu nedenle parametrik testler kategorisinde olan bağımsız örneklem için t-Testi ve Tek Yönlü Varyans testleri kullanılmıştır.

Çarpıklık ve basıklık katsayıları eğitim durumu için 1,156 ve 4,343, mesleki memnuniyet için 4,152 ve 15,347, çok kültürlü eğitim alma durumu için -2,976 ve 6,904 olarak tespit edildiği için normal dağılım koşulu sağlanmamıştır. Bu nedenle parametrik olmayan testler Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri uygulanmıştır.

Demografik değişkenlerin çarpıklık basıklık değerlerine göre kullanılan testler tabloda sunulmuştur.

Tablo 9

Demografik Değişkenlerin Normallik Dağılımına Göre Kullanılan Testler

Değişken	Çarpıklık*	Basıklık*	Kullanılan Test
Yaş	-0,288	-1,147	Tek Yönlü Varyans
Doğduğu ve Yetiştği Bölgeler	-0,746	-0,576	Tek Yönlü Varyans
Doğduğu ve Yetiştği Yerleşim Yeri	-0,211	-0,859	Tek Yönlü Varyans
Eğitim Durumu	1,156	4,343	Kruskal-Wallis H
Mesleki Deneyim Yılı	0,424	-0,369	Tek Yönlü Varyans
Mesleki Memnuniyet	4,152	15,347	Mann-Whitney U
İlköğretim Hayatlarının Geçtiği Şehrin Kültürel Çeşitliliği	1,054	-0,895	t-Testi
Ortaöğretim Hayatlarının Geçtiği Şehrin Kültürel Çeşitliliği	0,503	-1,759	t-Testi
Üniversite Hayatlarının Geçtiği Şehrin Kültürel Çeşitliliği	-0,993	-1,021	t-Testi
Çok Kültürlü Eğitim Alma	-2,976	6,904	Mann-Whitney U
Sınıfta Farklı Kültürden Çocuk Bulunması	-1,252	-0,436	t-Test

*çarpıklık ve basıklık katsayıları -2 ile +2 arasında değişen değişkenler normal kabul edilmiştir.

Çok kültürlü yeterlik algısına yaşın etkisi. Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları ve alt boyutları yaş değişkenine göre incelenmiştir. Yaş grupları değişkenine göre betimsel istatistikler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Farkındalık, Bilgi, Beceri ve Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Boyut		n	\bar{x}	S	Standart Hata	min	max
Farkındalık	20-24 Yaş	11	69,27	6,68	2,01	58,00	77,00
	25-29 Yaş	63	67,42	8,41	1,06	51,00	80,00
	30-34 Yaş	53	65,94	8,32	1,14	38,00	80,00
	35-39 Yaş	73	66,42	7,94	0,93	50,00	80,00
	40 Yaş ve üzeri	80	67,76	7,43	0,83	49,00	80,00
Bilgi	20-24 Yaş	11	34,72	5,48	1,65	29,00	44,00
	25-29 Yaş	63	32,19	5,50	0,69	21,00	45,00
	30-34 Yaş	53	31,28	4,78	0,66	19,00	42,00
	35-39 Yaş	73	33,01	5,91	0,69	19,00	45,00
	40 Yaş ve üzeri	80	33,16	5,60	0,62	18,00	45,00
Beceri	20-24 Yaş	11	66,09	6,44	1,94	53,00	75,00
	25-29 Yaş	63	62,14	8,30	1,04	41,00	79,00
	30-34 Yaş	53	59,92	9,67	1,32	24,00	80,00
	35-39 Yaş	73	63,35	8,28	0,97	40,00	78,00
	40 Yaş ve üzeri	80	62,47	7,43	0,83	50,00	80,00
Toplam	20-24 Yaş	11	170,09	14,85	4,48	140,00	194,00
	25-29 Yaş	63	161,76	20,03	2,52	113,00	198,00
	30-34 Yaş	53	157,15	19,47	2,67	90,00	195,00
	35-39 Yaş	73	162,79	19,42	2,27	117,00	201,00
	40 Yaş ve üzeri	80	163,40	17,06	1,90	134,00	198,00

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin yaş gruplarına göre ortalama farkındalık puanlarının 20-24 yaş ($\bar{x}=69,27$), 40 yaş ve üzeri ($\bar{x}=67,76$), 25-29 yaş ($\bar{x}=67,42$), 35-39 yaş ($\bar{x}=66,42$) ve 30-34 yaş ($\bar{x}=65,94$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşa göre çok kültürlü yeterlik algıları ortalama bilgi puanlarının 20-24 yaş ($\bar{x}=34,72$), 40 yaş ve üzeri ($\bar{x}=33,16$), 35-39 yaş ($\bar{x}=33,01$), 25-29 yaş ($\bar{x}=32,19$) ve 30-34 yaş ($\bar{x}=31,28$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşa göre çok kültürlü yeterlik algıları beceri puan ortalamalarının 20-24 yaş ($\bar{x}=66,09$), 40 yaş ve üzeri ($\bar{x}=62,47$), 25-29 yaş ($\bar{x}=62,14$), 35-39 yaş ($\bar{x}=63,35$) ve 30-34 yaş ($\bar{x}=59,92$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşa göre çok kültürlü yeterlik algıları toplam puan ortalamalarının 20-24 yaş ($\bar{x}=170,09$), 40 yaş ve üzeri ($\bar{x}=163,40$), 25-29 yaş ($\bar{x}=161,76$), 35-39 yaş ($\bar{x}=162,79$) ve 30-34 yaş ($\bar{x}=157,15$) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bulgular 20-24 yaş aralığındaki öğretmenlerin farkındalık, bilgi, beceri ve toplam puanlarının daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu durumda yeni mezun olan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının daha üst düzeyde olduğu görülmektedir.

Elde edilen puan farklarının anlamlı olup olmadığının analizi Tek Yönlü Varyans testi ile tespit edilmiştir. Aralarında anlamlı fark görülen grupların çoklu karşılaştırmaları Tukey testi ile yapılmıştır.

Tablo 11

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile İncelenmesi

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı Fark
Farkındalık	Gruplar Arası	197,433	4	49,358	0,783	0,537	
	Grup İçi	17336,764	275	63,043			
	Toplam	17534,196	279				
Bilgi	Gruplar Arası	190,043	4	47,511	1,563	0,184	
	Grup İçi	8358,525	275	30,395			
	Toplam	8548,568	279				
Beceri	Gruplar Arası	542,557	4	135,639	1,978	0,098	20-24 Yaş Grubu 30-34 Yaş Grubu
	Grup İçi	18857,011	275	68,571			
	Toplam	19399,568	279				
Toplam	Gruplar Arası	2172,149	4	543,037	1,540	0,191	20-24 Yaş Grubu 30-34 Yaş Grubu
	Grup İçi	96978,248	275	352,648			
	Toplam	99150,396	279				

* $p<0,05$

Yapılan analize göre elde edilen sonuçlar öğretmenlerin yaş gruplarına göre farkındalık [$F(4-275)=0,783$, $p>0,05$], bilgi [$F(4-275)=1,563$, $p>0,05$], beceri [$F(4-275)=1,978$, $p>0,05$], ve toplam [$F(4-275)=1,540$, $p>0,05$] puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Gruplar arasındaki anlamlı farkın belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda 20-24 ve 30-34 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin beceri ve toplam puanları arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür.

Çok kültürlü yeterlik algısına doğduğu/yetiştigi bölgenin etkisi. Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları ve alt boyutları doğdukları ve yetiştikleri bölge değişkenine göre incelenmiştir. Bölge değişkenine göre betimsel istatistikler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Doğduğu ve Yetiştigi Bölgeye Göre Farkındalık, Bilgi, Beceri ve Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Boyut		n	\bar{x}	S	Standart Hata	min	max
Farkındalık	Akdeniz Bölgesi	38	69,15	7,49	1,21	51,00	80,00
	Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi	22	70,13	6,73	1,43	56,00	79,00
	Ege Bölgesi	22	70,22	7,54	1,60	51,00	80,00
	İç Anadolu Bölgesi	144	65,77	8,15	0,67	38,00	80,00
	Karadeniz Bölgesi	35	65,74	7,54	1,27	49,00	78,00
	Marmara Bölgesi	19	67,68	7,29	1,67	57,00	80,00
Bilgi	Akdeniz Bölgesi	38	34,60	6,34	1,02	21,00	45,00
	Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi	22	34,63	5,83	1,24	27,00	45,00
	Ege Bölgesi	22	33,59	5,81	1,23	19,00	43,00
	İç Anadolu Bölgesi	144	31,56	4,85	0,40	18,00	45,00
	Karadeniz Bölgesi	35	32,00	4,90	0,82	20,00	42,00

	Marmara Bölgesi	19	34,15	7,35	1,68	20,00	45,00
Beceri	Akdeniz Bölgesi	38	64,73	8,35	1,35	42,00	79,00
	Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi	22	65,63	6,80	1,45	53,00	78,00
	Ege Bölgesi	22	64,50	6,53	1,39	53,00	78,00
	İç Anadolu Bölgesi	144	60,70	8,77	0,73	24,00	80,00
	Karadeniz Bölgesi	35	62,14	6,99	1,18	52,00	75,00
	Marmara Bölgesi	19	63,21	8,54	1,96	53,00	76,00
Toplam	Akdeniz Bölgesi	38	168,50	19,85	3,22	114,00	198,00
	Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi	22	170,40	15,55	3,31	141,00	194,00
	Ege Bölgesi	22	168,31	15,71	3,35	130,00	193,00
	İç Anadolu Bölgesi	144	158,05	18,83	1,56	90,00	195,00
	Karadeniz Bölgesi	35	159,88	15,91	2,69	134,00	194,00
	Marmara Bölgesi	19	165,05	21,52	4,93	136,00	201,00

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin doğduğu ve yetiştiği bölgeye göre çok kültürlü yeterlik algıları farkındalık puan ortalamalarının Ege Bölgesi ($\bar{x}=70,22$), Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi ($\bar{x}=70,13$), Akdeniz Bölgesi ($\bar{x}=69,15$), Marmara Bölgesi ($\bar{x}=67,68$), İç Anadolu Bölgesi ($\bar{x}=65,77$) ve Karadeniz Bölgesi ($\bar{x}=65,74$) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Farkındalık puanı en yüksek olan öğretmenlerin, Ege Bölgesinde doğmuş ve yetişmiş öğretmenler olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin doğduğu ve yetiştiği bölgeye göre çok kültürlü yeterlik algıları ortalama bilgi puanlarının Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi ($\bar{x}=34,63$), Akdeniz Bölgesi ($\bar{x}=34,60$), Marmara Bölgesi ($\bar{x}=34,15$), Ege Bölgesi ($\bar{x}=33,59$), Karadeniz Bölgesi ($\bar{x}=32,00$) ve İç Anadolu Bölgesi ($\bar{x}=31,56$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin doğduğu ve yetiştiği bölgeler incelendiğinde ortalama beceri puanlarının Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi ($\bar{x}=65,63$), Akdeniz Bölgesi ($\bar{x}=64,73$), Ege Bölgesi ($\bar{x}=64,50$), Marmara Bölgesi ($\bar{x}=63,21$), Karadeniz Bölgesi ($\bar{x}=62,14$) ve İç Anadolu Bölgesi ($\bar{x}=60,70$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin doğduğu ve yetiştiği bölgeye göre ortalama toplam puanlarının Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi ($\bar{x}=170,40$), Akdeniz Bölgesi ($\bar{x}=168,50$), Ege Bölgesi ($\bar{x}=168,318$), Marmara Bölgesi ($\bar{x}=165,05$), Karadeniz Bölgesi ($\bar{x}=159,88$) ve İç Anadolu Bölgesi ($\bar{x}=158,05$) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bu durum bilgi, beceri ve toplam puanları ortalamaları en yüksek olan öğretmenlerin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde doğmuş ve yetişmiş öğretmenler olduğunu göstermektedir.

Elde edilen puan farklarının anlamlılık analizi Tek Yönlü Varyans analizi ile gerçekleştirilmiştir. Grupların çoklu karşılaştırmaları Tukey testi ile yapılmıştır.

Tablo 13

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Doğduğu ve Yetiştirdiği Bölgeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile İncelenmesi

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı Fark
Farkındalık	Gruplar Arası	901,009	5	180,202	2,968	0,013	
	Grup İçi	16638,187	274	60,705			
	Toplam	17534,196	279				
Bilgi	Gruplar Arası	477,248	5	95,450	3,240	0,007	İç Anadolu-Akdeniz
	Grup İçi	8071,320	274	29,457			
	Toplam	8548,568	279				
Beceri	Gruplar Arası	958,415	5	191,638	2,848	0,016	
	Grup İçi	18441,153	274	67,303			
	Toplam	19399,568	279				
Toplam	Gruplar Arası	6612,760	5	1322,552	3,916	0,002	Akdeniz-İç Anadolu Doğu ve Güneydoğu Anadolu-İç Anadolu
	Grup İçi	92537,637	274	337,729			
	Toplam	99150,396	279				

* $p < 0,05$

Yapılan analize göre elde edilen sonuçlar öğretmenlerin doğduğu ve yetiştiği bölgelere göre farkındalık [$F(5-274)= 2,968, p=0,013<0,05$], bilgi [$F(5-274)= 3,240, p=0,007<0,05$], beceri [$F(5-274)= 2,848, p=0,016<0,05$], ve toplam [$F(5-274)=3,916, p=0,002<0,05$] puanları arasında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir.

Gruplar arasındaki anlamlı farkın belirlenmesi için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda Akdeniz Bölgesinde yetişen öğretmenlerle İç Anadolu Bölgesinde yetişen öğretmenlerin bilgi puanlarında anlamlı fark görülmüştür ($p=0,028<0,05$). Toplam puanlarda ise Akdeniz ve İç Anadolu bölgesinde yetişen öğretmenlerin ($p=0,025<0,05$) ve Doğu ve Güneydoğu ve İç Anadolu'da yetişen öğretmenlerin ($p=0,042$) puanları arasında anlamlı fark görülmüştür.

İstatistiksel verilere bakıldığında Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri etnik, dil ve din olarak en fazla çeşitliliğin görüldüğü bölge olarak tespit edilmiştir (KONDA, 2006). Bunun yanında Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da yetişen öğretmenlerin aile hayatlarının çok kültürlülüğü, eğitim süreçlerinin çok kültürlü ortamda geçmiş olması muhtemeldir.

Akdeniz Bölgesi ise 2019 yılında en fazla göç alan 3. il konumunda bulunmaktadır (TÜİK, 2019). Bu durum Akdeniz Bölgesinin kültürel çeşitliliğini artırmaktadır.

Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri ile Akdeniz Bölgesinde yetişen öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algı puanlarının anlamlı farklılık göstermesinin en önemli nedeni mevcut kültürel çeşitlilik olarak belirtilebilir.

Çok kültürlü yeterlik algısına doğduğu/yetiştiği yerleşim yerinin etkisi. Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları ve alt boyutları doğdukları ve yetiştikleri Yerleşim yeri değişkenine göre incelenmiştir. Yerleşim yeri değişkenine göre betimsel istatistikler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Doğduğu ve Yetiştigi Yerleşim Yerine Göre Farkındalık, Bilgi, Beceri ve Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Boyut		n	\bar{x}	S	Standart Hata	min	max
Farkındalık	Köy	32	68,18	8,42	1,49	51,00	80,00
	İlçe Merkezi	81	67,14	8,25	0,91	38,00	80,00
	İl Merkezi	104	66,53	7,90	0,77	48,00	80,00
	Büyükşehir İl Merkezi	63	67,20	7,37	0,92	52,00	80,00
Bilgi	Köy	32	33,90	6,10	1,07	25,00	45,00
	İlçe Merkezi	81	32,81	5,64	0,62	20,00	45,00
	İl Merkezi	104	32,47	5,48	0,53	19,00	45,00
	Büyükşehir İl Merkezi	63	31,92	5,17	0,65	18,00	43,00
Beceri	Köy	32	63,03	8,41	1,48	51,00	78,00
	İlçe Merkezi	81	63,09	8,97	0,99	24,00	80,00
	İl Merkezi	104	61,61	8,38	0,82	37,00	79,00
	Büyükşehir İl Merkezi	63	61,98	7,39	0,93	47,00	80,00
Toplam	Köy	32	165,12	21,06	3,72	130,000	201,000
	İlçe Merkezi	81	163,06	20,26	2,25	90,000	198,000
	İl Merkezi	104	160,62	18,59	1,82	109,000	197,000
	Büyükşehir İl Merkezi	63	161,11	16,19	2,04	127,000	195,000

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin doğduğu ve yetiştiği yerleşim yerine göre çok kültürlü yeterlik algıları farkındalık puan ortalamalarının köy ($\bar{x}=68,18$), ilçe merkezi ($\bar{x}=67,14$), büyükşehir il merkezi ($\bar{x}=67,20$) ve il merkezi ($\bar{x}=66,53$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin doğduğu ve yetiştiği yerleşim yerine göre çok kültürlü yeterlik algıları ortalama bilgi puanları köy ($\bar{x}=33,90$), ilçe merkezi ($\bar{x}=32,81$), il merkezi ($\bar{x}=32,47$) ve büyükşehir il merkezi ($\bar{x}=31,92$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin doğduğu ve yetiştiği yerleşim yerine göre çok kültürlü yeterlik algıları ortalama beceri puanları ilçe merkezi ($\bar{x}=63,09$), köy ($\bar{x}=63,03$), büyükşehir il merkezi ($\bar{x}=61,98$) ve il merkezi ($\bar{x}=61,61$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin doğduğu ve yetiştiği yerleşim yerine göre çok kültürlü yeterlik algıları ortalama toplam puanları köy ($\bar{x}=165,12$), ilçe merkezi ($\bar{x}=163,06$), büyükşehir il merkezi ($\bar{x}=161,11$) ve il merkezi ($\bar{x}=160,62$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Elde edilen puan farklarının anlamlı olup olmadığının analizi Tek Yönlü Varyans analizi ile tespit edilmiştir.

Tablo 15

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Doğduğu ve Yetiştigi Yerleşim Yerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile İncelenmesi

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Farkındalık	Gruplar Arası	70,936	3	23,645	0,374	0,772
	Grup İçi	17463,261	276	63,273		
	Toplam	17534,196	279			
Bilgi	Gruplar Arası	89,110	3	29,703	0,969	0,408
	Grup İçi	8459,458	276	30,650		
	Toplam	8548,568	279			
Beceri	Gruplar Arası	123,790	3	41,263	0,591	0,621
	Grup İçi	19275,778	276	69,840		
	Toplam	19399,568	279			
Toplam	Gruplar Arası	649,608	3	216,536	0,607	0,611
	Grup İçi	98500,789	276	356,887		
	Toplam	99150,396	279			

* $p < 0,05$

Yapılan analize göre elde edilen sonuçlar öğretmenlerin doğduğu ve yetiştiği yerleşim yerine göre farkındalık [$F(3-276) = 0,374$, $p = 0,772 > 0,05$], bilgi [$F(3-276) = 0,408$, $p = 0,408 > 0,05$], beceri [$F(3-276) = 0,591$, $p = 0,621 > 0,05$], ve toplam [$F(3-276) = 0,607$, $p = 0,611 > 0,05$] puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda da ikili bir anlamlılık görülmemiştir.

Çok kültürlü yeterlik algısına eğitim durumlarının etkisi. Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları ve alt boyutlarının eğitim durumu değişkeni doğrultusunda farklılığı incelenmiştir. Değişken normal dağılmadığı için mevcut verilerin analizinde Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır.

Tablo 16

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Boyut	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p*
Farkındalık	Ön Lisans	7	133,43	2	6,833	0,033*
	Lisans	244	136,29			
	Lisansüstü	29	177,66			
Bilgi	Ön Lisans	7	193,86	2	8,550	0,014*
	Lisans	244	135,21			
	Lisansüstü	29	172,16			
Beceri	Ön Lisans	7	159,50	2	6,748	0,034*
	Lisans	244	135,76			
	Lisansüstü	29	175,81			
Toplam	Ön Lisans	7	159,36	2	9,181	0,010*
	Lisans	244	135,01			
	Lisansüstü	29	182,16			

* $p < 0,05$

Öğretmenlerin eğitim durumlarının çok kültürlü yeterlik algılarına etkisinin incelendiği Kruskal-Wallis testinin anlamlılık p değerleri farkındalık için $p=0,033 < 0,05$, beceri için $p=0,014 < 0,05$, bilgi için $p=0,014 < 0,05$ ve toplam puan için $p=0,010 < 0,05$ olarak belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim durumlarının farkındalık, bilgi, beceri boyutları ve toplam puana etkisi olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farkındalık puanlarının sıra ortalamasının lisansüstü ($\bar{x}=177,66$), lisans ($\bar{x}=136,29$) ve ön lisans ($\bar{x}=133,43$) şeklinde sıralandığı görülmektedir (Tablo 15). Farkındalık puanı en fazla olan öğretmenlerin lisansüstü eğitimini tamamlamış olan öğretmenler oldukları tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki anlamlı farkın tespit edilmesi için Mann-Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış ve bulgular tablolar ile sunulmuştur.

Tablo 17

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Farkındalık Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İkili Karşılaştırılması

Boyut	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p*
Farkındalık	Ön Lisans	251	123,57	865,00	837,00	0,928
	Lisans		126,07	30761,00		
	Ön Lisans	36	13,86	97,00	69,00	0,193
	Lisansüstü		19,62	569,00		
	Lisans	273	132,72	32383,00	2493,00	0,009*
	Lisansüstü		173,03	5018,00		

* $p < 0,05$

İkili karşılaştırmalara göre elde edilen sonuçlar öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farkındalık boyutu puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bulgulara göre lisans ve lisansüstü [$U=2493$, $p=0,009 < 0,05$] eğitim almış öğretmenlerin farkındalık puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmenlerin farkındalıkları, lisans eğitimini tamamlamış öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre bilgi puanlarının sıra ortalamasının ve ön lisans ($\bar{x}=193,86$), lisansüstü ($\bar{x}=172,16$), lisans ($\bar{x}=135,21$) şeklinde sıralandığı görülmektedir (Tablo 15). Gruplar arasındaki anlamlı farkın tespit edilmesi için Mann-Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış ve bulgular tablolar ile sunulmuştur.

Tablo 18

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Bilgi Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İkili Karşılaştırılması

Boyut	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p*
Bilgi	Ön Lisans	251	177,29	1241,00	495,00	0,057
	Lisans		124,53	30385,00		
	Ön Lisans	36	20,57	144,00	87,00	0,560
	Lisansüstü		18,00	522,00		
	Lisans	273	133,18	32495,50	2605,50	0,020*
	Lisansüstü		169,16	4905,50		

* $p < 0,05$

İkili karşılaştırmalara göre elde edilen sonuçlar öğretmenlerin eğitim durumlarına göre bilgi boyutu puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bulgulara göre lisans ve lisansüstü [$U=2605,50$, $p=0,020 < 0,05$]

eğitim almış öğretmenlerin bilgi puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik bilgilerinin lisans eğitim almış öğretmenlere kıyasla fazla olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre beceri puanlarının sıra ortalamasının lisansüstü ($\bar{x}=175,81$), n lisans ($\bar{x}=159,50$) ve lisans ($\bar{x}=135,76$) şeklinde sıralandığı görülmektedir (Tablo 15). Gruplar arasındaki anlamlı farkın tespit edilmesi için Mann-Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış ve bulgular tablolar ile sunulmuştur.

Tablo 19

Okul ncesi ğretmenlerinin çok Kültürlü Yeterlik Algıları Beceri Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İkili Karşılaştırılması

Boyut	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p*
Beceri	n Lisans	251	147,93	1035,50	700,50	0,417
	Lisans		125,37	30590,50		
	n Lisans	36	15,57	109,00	81,00	0,412
	Lisansüstü		19,21	557,00		
	Lisans	273	132,89	32495,50	2534,50	0,012*
	Lisansüstü		171,60	4905,50		

* $p<0,05$

İkili karşılaştırmalara göre elde edilen sonuçlar öğretmenlerin eğitim durumlarına göre beceri boyutu puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bulgulara göre lisans ve lisansüstü [$U=2534,50$, $p=0,012<0,05$] eğitim almış öğretmenlerin beceri puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre toplam puanlarının sıra ortalamasının lisansüstü ($\bar{x}=182,16$), n lisans ($\bar{x}=159,36$) ve lisans ($\bar{x}=135,01$) şeklinde sıralandığı görülmektedir (Tablo 16). Gruplar arasındaki anlamlı farkın tespit edilmesi için Mann-Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış ve bulgular tablolar ile sunulmuştur.

Tablo 20

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İkili Karşılaştırılması

Boyut	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p*
Toplam	Ön Lisans	251	148,50	1039,50	696,50	0,405
	Lisans		125,35	30586,50		
	Ön Lisans	36	14,86	104,00	76,00	0,308
	Lisansüstü		19,38	562,00		
	Lisans	273	132,15	32245,50	2355,50	0,003*
	Lisansüstü		171,78	5155,50		

* $p < 0,05$

İkili karşılaştırmalara göre elde edilen sonuçlar öğretmenlerin doğduğu ve yetiştiği bölgeye göre toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bulgulara göre lisans ve lisansüstü [$U=2355,50$, $p=0,003 < 0,05$] eğitim almış öğretmenlerin toplam puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının lisans eğitimini tamamlamış öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre algılarında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal- Wallis testi analiz sonucunda farkındalık, bilgi, beceri ve toplam puanlarında anlamlı fark gözlemlenmiştir [$\chi^2(3)=6,833$, $p_{farkındalık}=0,033 < 0,05$; $\chi^2(3)=8,550$, $p_{beceri}=0,014 < 0,05$; $\chi^2(3)=6,748$, $p_{bilgi}=0,034 < 0,05$; $\chi^2(3)=9,181$ $p_{toplam}=0,010 < 0,05$]. İkili karşılaştırmalar lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları lisans eğitimi almış öğretmenlere göre daha yüksektir.

Çok kültürlü yeterlik algısına mesleki deneyimin etkisi. Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları ve alt boyutları öğretmenlerin mesleki deneyimi değişkenine göre incelenmiştir. Mesleki deneyim yılı değişkenine göre betimsel istatistikler Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Yılına Göre Farkındalık, Bilgi, Beceri ve Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Boyut		n	\bar{x}	S	Standart Hata	min	max
Farkındalık	1-5 yıl	35	68,25	8,07	1,36	51,00	79,00
	6-10 yıl	61	67,90	7,48	0,95	51,00	80,00
	11-15 yıl	86	65,97	8,41	0,90	38,00	80,00
	16-20 yıl	57	67,57	7,63	1,01	48,00	80,00
	21-25 yıl	17	65,52	8,13	1,97	53,00	80,00
	26 yıl üstü	24	66,83	7,71	1,57	49,00	77,00
Bilgi	1-5 yıl	35	33,68	5,70	0,96	21,00	44,00
	6-10 yıl	61	32,11	5,42	0,69	19,00	45,00
	11-15 yıl	86	32,20	5,40	0,58	19,00	45,00
	16-20 yıl	57	33,38	6,03	0,79	18,00	45,00
	21-25 yıl	17	30,88	3,70	0,89	25,00	39,00
	26 yıl üstü	24	33,12	5,76	1,17	20,00	45,00
Beceri	1-5 yıl	35	62,88	8,50	1,43	41,00	76,00
	6-10 yıl	61	62,85	7,76	0,99	37,00	80,00
	11-15 yıl	86	62,09	9,11	0,98	24,00	78,00
	16-20 yıl	57	62,66	8,50	1,12	38,00	80,00
	21-25 yıl	17	59,41	7,74	1,87	51,00	78,00
	26 yıl üstü	24	61,83	6,79	1,38	50,00	73,00
Toplam	1-5 yıl	35	164,82	19,94	3,37	113,00	198,00
	6-10 yıl	61	162,86	17,78	2,27	114,00	197,00
	11-15 yıl	86	160,27	19,76	2,13	90,00	197,00
	16-20 yıl	57	163,63	19,41	2,57	109,00	201,00
	21-25 yıl	17	155,82	16,36	3,96	134,00	189,00
	26 yıl üstü	24	161,79	17,00	3,47	135,00	189,00

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki deneyim yılına göre farkındalık puanlarının sıra ortalamasının 1-5 yıl ($\bar{x}=68,25$), 6-10 yıl ($\bar{x}=67,90$), 16-20 yıl ($\bar{x}=67,57$), 26 yıl ve üstü ($\bar{x}=66,83$), 11-15 yıl ($\bar{x}=65,97$), ve 21-25 yıl ($\bar{x}=65,52$)

şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyim yılına göre bilgi puanlarının sıra ortalamasının 1-5 yıl ($\bar{x}=33,68$), 16-20 yıl ($\bar{x}=33,38$), 26 yıl ve üstü ($\bar{x}=33,12$), 11-15 yıl ($\bar{x}=32,20$), 6-10 yıl ($\bar{x}=32,11$) ve 21-25 yıl ($\bar{x}=30,88$) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyim yılına göre beceri puanlarının sıra ortalamasının 1-5 yıl ($\bar{x}=62,88$), 6-10 yıl ($\bar{x}=62,85$), 16-20 yıl ($\bar{x}=62,66$), 11-15 yıl ($\bar{x}=62,09$), 26 yıl ve üstü ($\bar{x}=61,83$) ve 21-25 yıl ($\bar{x}=59,41$) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyim yılına göre toplam puanlarının sıra ortalamasının 1-5 yıl ($\bar{x}=164,82$), 16-20 yıl ($\bar{x}=163,63$), 6-10 yıl ($\bar{x}=162,86$), 26 yıl ve üstü ($\bar{x}=161,79$), 11-15 yıl ($\bar{x}=160,27$), ve 21-25 yıl ($\bar{x}=155,82$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Genel ortalamalara bakıldığında, mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algı puanları en yüksek düzeydedir. 21-25 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerinse puanları en az seviyede kalmıştır.

Elde edilen puan farklarının anlamlılığı için Tek Yönlü Varyans testi ile analiz yapılmıştır. Grupların çoklu karşılaştırmaları için Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 22

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Mesleki Deneyim Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile İncelenmesi

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Farkındalık	Gruplar Arası	250,684	5	50,137	0,795	0,554
	Grup İçi	17283,512	274	63,079		
	Toplam	17534,196	279			
Bilgi	Gruplar Arası	160,697	5	32,139	1,050	0,389
	Grup İçi	8387,871	274	30,613		
	Toplam	8548,568	279			
Beceri	Gruplar Arası	188,979	5	37,796	0,539	0,747
	Grup İçi	19210,588	274	70,112		
	Toplam	19399,568	279			
Toplam	Gruplar Arası	1381,480	5	276,296	0,774	0,569
	Grup İçi	97768,917	274	356,821		
	Toplam	99150,396	279			

* $p < 0,05$

Yapılan analize göre elde edilen sonuçlar öğretmenlerin mesleki deneyim yılına göre farkındalık [F(5-274)= 0,795, p=0,554>0,05], bilgi [F(5-274)= 1,050, p=0,389>0,05], beceri [F(5-274)= 0,539, p=0,747>0,05], ve toplam [F(5-274)=0,774, p=0,569>0,05] puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda da ikili bir anlamlılık görülmemiştir.

İlgili çalışmalar öğretmenlerin mesleki deneyimi arttıkça çok kültürlü yeterlik algıları puan ortalamalarının azaldığını göstermektedir (Bulut, 2014). Elde edilen verilerde 1-5 yıl arasında mesleki deneyimi olan öğretmenlerin ortalama farkındalık, bilgi, beceri ve toplam puanlarının daha yüksek olması ilgili çalışmalarını destekler niteliktedir.

Çok kültürlü yeterlik algısına mesleki memnuniyetin etkisi. Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları ve alt boyutları öğretmenlerin mesleki memnuniyeti değişkenine göre incelenmiştir. Mevcut verilerin analizi için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablolarla sunulmuştur.

Tablo 23

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Mesleki Memnuniyetine Göre İncelenmesi

Boyut	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p*
Farkındalık	Memnunum	266	140,38	37340,00	1829,000	0,911
	Memnun Değilim	14	142,86	2000,00		
Bilgi	Memnunum	266	141,05	37520,50	1714,500	0,617
	Memnun Değilim	14	129,96	1819,50		
Beceri	Memnunum	266	141,05	37518,00	1717,000	0,623
	Memnun Değilim	14	130,14	1822,00		
Toplam	Memnunum	266	140,78	37446,00	1788,500	0,803
	Memnun Değilim	14	135,25	1893,00		

*p<0,05

Öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerinin çok kültürlü yeterlik algılarına etkisinin incelendiği Mann-Whitney U testine göre öğretmenlerin mesleki memnuniyetleri ile çok kültürlü yeterlik algıları puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [U=1829, pfarkındalık=0,911>0,05; U=1714,50 pbeceri=0,617>0,05; U=1717, pbilgi=0,623>0,05; U=1788,50,

ptoplam=0,803>0,05]. Bu örneklem için öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerinin çok kültürlü yeterlik algılarına anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çok kültürlü yeterlik algısına öğrenim hayatının geçtiği şehrin kültürel çeşitliliğinin etkisi. Öğretmenlerin öğrenim hayatı ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite kategorilerinde ele alınmıştır.

Tablo 24

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının İlköğretim Hayatlarının Geçtiği Şehrin Kültürel Çeşitliliğine Göre İncelenmesi

Boyut	Gruplar	n	\bar{X}	S	sd	t	p*
Farkındalık	Tek Kültürlü	205	66,9951	7,54496	278	-0,204	0,839
	Çok Kültürlü	75	67,2133	8,94320			
Bilgi	Tek Kültürlü	205	32,3220	5,31219	278	-1,446	0,149
	Çok Kültürlü	75	33,4000	6,07164			
Beceri	Tek Kültürlü	205	61,8585	7,99231	278	-1,432	0,153
	Çok Kültürlü	75	63,4667	9,17301			
Toplam	Tek Kültürlü	205	161,17561	18,175031	278	-1,142	0,254
	Çok Kültürlü	75	164,08000	20,566149			

*p<0,05

Öğretmenlerin ilköğretim hayatlarının geçtiği şehrin kültürel çeşitliliğinin çok kültürlü yeterlik algılarına etkisi bağımsız örneklem için t-Testi ile incelemiştir. İlköğretim hayatının geçtiği şehirleri çok kültürlü olarak tanımlayan öğretmenlerin farkındalık, bilgi, beceri ve toplam sıra ortalamalarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında farkındalık [t(278) =-0,204, p=0,839>0,05], bilgi [t(278) =-1,446, p=0,149>0,05], beceri [t(278) =-1,432, p=0,153>0,05] ve toplam [t(278) =-1,142, p=0,254>0,05] puanları ile ilköğretim hayatlarının geçtiği şehrin kültürel çeşitliliği arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ortaöğretim hayatlarının geçtiği şehrin kültürel çeşitliliğinin çok kültürlü yeterlik algılarına etkisi bağımsız örneklem için t-Testi ile incelemiştir.

Tablo 25

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Ortaöğretim Hayatlarının Geçtiği Şehrin Kültürel Çeşitliliğine Göre İncelenmesi

Boyut	Gruplar	n	\bar{x}	S	sd	t	p*
Farkındalık	Tek Kültürlü	174	66,7586	7,60281	278	-0,797	0,426
	Çok Kültürlü	106	67,5377	8,44836			
Bilgi	Tek Kültürlü	174	32,1897	5,24252	278	-1,636	0,103
	Çok Kültürlü	106	33,3019	5,94606			
Beceri	Tek Kültürlü	174	61,7816	7,77267	278	-1,307	0,192
	Çok Kültürlü	106	63,1226	9,17004			
Toplam	Tek Kültürlü	174	160,72989	17,814767	278	-1,394	0,164
	Çok Kültürlü	106	163,96226	20,367539			

* $p < 0,05$

Ortaöğretim hayatının geçtiği şehirleri çok kültürlü olarak tanımlayan öğretmenlerin farkındalık, bilgi, beceri ve toplam ortalama puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında farkındalık [$t(278) = -0,797$, $p = 0,426 > 0,05$], bilgi [$t(278) = -1,636$, $p = 0,103 > 0,05$], beceri [$t(278) = -1,307$, $p = 0,192 > 0,05$] ve toplam [$t(278) = -1,394$, $p = 0,164 > 0,05$] puanları ile ortaöğretim hayatlarının geçtiği şehrin kültürel çeşitliliği arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 26

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Üniversite Hayatlarının Geçtiği Şehrin Kültürel Çeşitliliğine Göre İncelenmesi

Boyut	Gruplar	n	\bar{x}	S	sd	t	p*
Farkındalık	Tek Kültürlü	78	66,8205	6,93709	278	-0,305	0,760
	Çok Kültürlü	202	67,1436	8,29279			
Bilgi	Tek Kültürlü	78	32,2051	5,42567	278	-0,761	0,447
	Çok Kültürlü	202	32,7673	5,58252			
Beceri	Tek Kültürlü	78	61,8333	6,93460	278	-0,568	0,571
	Çok Kültürlü	202	62,4653	8,83071			
Toplam	Tek Kültürlü	78	160,85897	16,511880	278	-0,603	0,547
	Çok Kültürlü	202	162,37624	19,702691			

*p<0,05

Öğretmenlerin üniversite hayatlarının geçtiği şehrin kültürel çeşitliliğinin çok kültürlü yeterlik algılarına etkisi bağımsız örneklem için t-Testi ile incelemiştir. Üniversite hayatının geçtiği şehirleri çok kültürlü olarak tanımlayan öğretmenlerin farkındalık, bilgi, beceri ve toplam ortalama puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında farkındalık [t (278) =-0,305, p=0,760>0,05], bilgi [t (278) =-0,761, p=0,447>0,05], beceri [t (278) =-0,568, p=0,571>0,05] ve toplam [t (278) =-0,603, p=0,547>0,05] puanları ile üniversite hayatlarının geçtiği şehrin kültürel çeşitliliği arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Çok kültürlü yeterlik algısına alınan çok kültürlü eğitimlerin etkisi.

Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları ve alt boyutları öğretmenlerin çok kültürlü eğitim alma durumuna göre incelenmiştir. Mevcut verilerin analizi için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır.

Tablo 27

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Çok Kültürlü Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi

Boyut	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p*
Farkındalık	Eğitim Alanlar	24	130,71	3137,00	2837,000	0,535
	Eğitim Almayanlar	256	141,42	36203,00		
Bilgi	Eğitim Alanlar	24	158,81	3811,00	2632,500	0,246
	Eğitim Almayanlar	256	138,78	35528,50		
Beceri	Eğitim Alanlar	24	155,25	3726,00	2718,000	0,350
	Eğitim Almayanlar	256	139,12	35614,00		
Toplam	Eğitim Alanlar	24	148,06	3553,50	2890,500	0,632
	Eğitim Almayanlar	256	139,79	35786,50		

*p<0,05

Öğretmenlerin aldıkları çok kültürlü eğitimlerin çok kültürlü yeterlik algısına etkisinin analizi için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Veri sonuçları, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları farkındalık, bilgi, beceri ve toplam puanları ile çok kültürlü eğitim almaları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur [U=2837, pfarkındalık=0,535>0,05; U=2632,50, pbilgi=0,246>0,05; U=2718, pbeceri=0,350>0,05, U=2890,50, ptoplam=0,632>0,05]. Mevcut örnekleme

öğretmenlerin aldığı çok kültürlü eğitimlerin çok kültürlü yeterlik algılarında anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin yeterliklerini her alanda geliştirmek için verilecek olan eğitimler oldukça önemlidir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçları hizmet içi eğitimlerle kısmen desteklenmeye çalışılmaktadır. Ancak yapılan araştırmalar hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını destekleme konusunda yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017). Çok kültürlülük hakkında eğitim alma durumları ile öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmayışının en önemli faktörlerinden biri hizmet içi eğitimlerin yetersiz kalmasıdır.

Çok kültürlü yeterlik algısına sınıfta farklı kültürden çocuk bulunmasının etkisi. Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları ve alt boyutları sınıfta farklı kültürden çocuk bulunması durumuna göre incelenmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında farklı kültürden çocuk bulunması ve bu duruma yönelik gerçekleştirdiği uyarlamaların çok kültürlü yeterli algılarına anlamlı bir fark ortaya koyup koymadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 28

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Sınıfta Farklı Kültürden Çocuk Bulunması Durumuna Göre İncelenmesi

Boyut	Gruplar	n	\bar{X}	S	sd	t	p*
Farkındalık	Var	66	66,2576	8,06190	278	-0,933	0,352
	Yok	214	67,2991	7,88856			
Bilgi	Var	66	31,9848	6,20792	278	-1,051	0,294
	Yok	214	32,8037	5,31176			
Beceri	Var	66	60,8485	9,01834	278	-1,610	0,108
	Yok	214	62,7336	8,08808			
Toplam	Var	66	159,09091	20,752555	278	-1,414	0,159
	Yok	214	162,83645	18,186472			

*p<005

Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algı puanlarına sınıflarında farklı kültürden çocuk bulunması durumunun etkisi bağımsız örneklem için t-Testi ile incelemiştir. Sınıflarında farklı kültürden çocuk bulunan öğretmenlerin farkındalık, bilgi, beceri ve toplam ortalama puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun

yanında farkındalık [t (278) =-0,933, p=0,352>0,05], bilgi [t (278) =-1,051, p=0,294>0,05], beceri [t (278) =-1,610, p=0,108>0,05] ve toplam [t (278) =-1,414, p=0,159>0,05] puanları ile sınıflarında farklı kültürden çocuk bulunma durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Nitel Bulgular

Bulguların nitel kısmı öğretmen görüşmelerini kapsamaktadır. Öğretmen Görüşme Formundaki (EK-4) sorular çerçevesinde elde edilen bulgular sırasıyla öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hakkında görüşleri, çok kültürlü sınıf uygulamaları ve çok kültürlü yeterlikleri başlıkları ile gruplandırılarak analiz edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim hakkındaki görüşleri.

Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve Türkiye'deki durum hakkında belirttiği görüşleri analiz edilerek sunulmuştur.

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hakkındaki görüşleri. Çalışma grubundaki öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hakkındaki düşünceleri 3 ana başlık altında gruplandırılmıştır.

Tablo 29

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

Yanıtlar	n
Bilgim Yok	6
Göçmen/ Suriyeli Çocukların Aldığı Eğitim	5
Farklı Kültürden Çocukların Bir Arada Eğitim Görmesi	
<i>Farklı Ülkelerden Çocuklar</i>	10
<i>Türkiye'deki Farklı Kültürden Çocuklar</i>	2
Toplam	23

Görüşmeye katılan okul öncesi öğretmenlerin 6'sı çok kültürlü eğitim hakkında bilgi sahibi olmadığını ya da desteklemediğini dile getirmiştir. Bu görüşlerden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Ö2: "...Çok kültürlü eğitimi ayrı bir eğitim olarak ele almıyorum. Sınıfta her çocuk eşit. Eğitim ortamı anlamında bir farklılıkları yok benim gözümde. O nedenle ayrı bir eğitim sürecini düşünmedim. Her çocuk bu şekilde aynı eğitimi görmeli..."

Ö3: “...Çok kültürlü eğitim hakkında çok bilgim yok; ancak sınıfımda farklı kültürden bir çocuk olduğu zaman farklı kültürlerle eğitim ile alakalı farkındalığım oluştu diyebilirim...”

5 öğretmen ise çok kültürlü eğitimi göçmen/Suriyeli çocukların eğitimi olarak açıklamıştır:

Ö7: “...Kapsayıcı eğitim ve Suriyeli çocukların bu kapsamda destek aldığını biliyorum, onların eğitimi ile alakalı...”

Ö15: “...Göçmen çocukların içinde olduğu kapsayıcı eğitim...”

Ö18: “...Çok kültürlü eğitimle ilgili bilgim yoktu; ama göçmen çocukların sayısının artması nedeniyle gündemden dolayı aşınayım...”

Öğretmenlerin ortaya koyduğu görüşlerde ülke gündemini meşgul eden göç sürecinin etkili olduğu görülmektedir. 12 öğretmen çok kültürlü eğitimi farklı kültürden çocukların bir arada eğitim görmesi ile açıklamıştır:

Ö1: “...Farklı kültürlerin bir arada olabileceği zengin bir eğitim. Çocukların dünya üzerindeki yaşlıları konusunda bilgi sahibi olması, onların vizyonunu geliştirecek önemli bir ayrıntı. Çok kültürlü eğitimin buna dâhil olduğunu düşünüyorum...”

Ö6: “...Daha önce bilgim yoktu; ama çok kültürlü eğitim ile yıllar içerisinde karşılaştığım örneklerle bilgi edindim. Bazen zorluklar oluyor bununla birlikte çeşitlilik kolaylıkları da beraberinde getirebiliyor...”

Ö9: “...Başka kültürden, başka ülkelerden çocukların bir arada okuması...”

Ö10: “...Dili ve kültürü farklı öğrencilerin bir arada bulunması...”

Ö11: “...Çok kültürlü eğitimle ilgili çok bir şey duymadım açıkçası. Ama sınıfta farklı kültürden bir çocuğun bulunması hem benim için hem de diğer çocuklar için çok güzel bir ortam oluşturuyor...”

Ö13: “...Çok kültürlü eğitimin farklı kültürden çocukların bir arada eğitim görmesi ile çeşitlilik oluşturduğunu düşünüyorum ve destekliyorum. Ülkemizde sadece göçmenlerin okuduğu okullar var. Tüm çocukların bir arada olmasını yani bizim sistemimizin daha iyi olduğunu düşünüyorum. Yeni bir ülkede yeni bir hayata başlıyorsa bu çocuklar alışma sürecini tüm çocuklarla birlikte eğitim görerek geçirmeli...”

Ö17: “...Daha önce çok kültürlü eğitimin Suriyeli çocuklarla ilgili olduğunu düşünüyordum. Ama sınıfımdaki ilk farklı kültürden çocuk Somaliliydi. Ülkemizde çok daha farklı kültürlerden çocuklar da bulunuyor...”

2 öğretmen ise farklı kültürlerin ülkemizde de çeşitliliğe neden olduğunu dile getirmiştir:

Ö4: "...Biz çok kültürlülüğü yurtdışı olarak düşünüyoruz; ancak bizim ülkemiz içindeki farklı bölgeler, şehirler, kültürler de çok kültürlülük çerçevesinde ele alınabilir. Mesela Mardin'den öğrencim vardı ve o çocuğun da benzer bir kültürel uyum süreci yaşadığını düşünüyorum..."

Ö20: "...Farklı kültür derken farklı illeri de ele almamız gerekiyor. Memleketi ülkenin farklı bölgelerinde gelenler de çok kültürlülük sağlıyor..."

Yapılan araştırmalar üniversite öğrencilerinin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çok kültürlü eğitimle ilişkili yeterliklerinin beklenen seviyede olmadığı göstermektedir. Bu durum neticesinde özellikle okul ortamında çok kültürlü eğitimin destekleyicisi konumunda bulunan öğretmen ve yöneticilerin, çok kültürlü eğitime ön yargılı yaklaşımları veya eğitim içeriklerini sınıf ortamında kullanmak istemedikleri belirtilmektedir (Cırık, 2008). Bu durum çok kültürlü eğitimin sınıf içinde uygulanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin farkındalığının oluşmasının gerekliliğini göstermektedir. Öğretmenlerin çok kültürlülüğü farklılıkların oluşturduğu bir zenginlik olarak görmesi ile ayrıştırıcı olarak görmesi eğitimin uygulama sürecini etkileyecektir.

Öğretmenlerin Türkiye’de çok kültürlü eğitimin durumu hakkındaki görüşleri. Çalışma grubundaki öğretmenlerin Türkiye’de çok kültürlü eğitimin hakkındaki görüşleri 3 ana başlık altında ele alınmıştır.

Tablo 30

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitimin Türkiye’deki Durumu Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

Yanıtlar	n
Bilgim Yok	7
Çok Kültürlü Eğitim Ortamı Var	9
Çok Kültürlü Eğitim Uygulanıyor	7
Toplam	23

Görüşme gerçekleştirilen 7 öğretmen çok kültürlü eğitimin Türkiye’deki durumu hakkında bilgisi olmadığını belirtmiştir. Görüşme gerçekleştirilen 9 öğretmen çok kültürlü eğitim ortamının olduğunu, ancak uygulama hakkında bilgi sahibi olmadıklarını dile getirmiştir:

Ö4: “...Çok bilgim olmamakla birlikte Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde çok kültürlü eğitim ortamının daha fazla yaşandığını düşünüyorum...”

Ö5: “...Ankara’da her zaman karşılaşmayabiliyoruz, çünkü farklı kültürden çocuk sayısı az. Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu’da mesleki görevini yapan öğretmenler daha fazla çok kültürlü ortamla karşılaşıyorlar...”

Ö14: “...Türkiye genelinde ok kültürlü eğitim ortamı var. Çünkü ülkemizde o kadar çok diller ve dinler var ki ister istemez çok kültürü yaşıyoruz. Ben Çankırılıyım. Bizim köylerimizde dahi Türkçe konuşmayanlar vardır ve ben onlarla da iletişim kurmakta zorluk çekiyorum...”

Görüş belirten öğretmenlerin Türkiye’de çok kültürlülüğün durumu hakkında farkındalıklarının olduğu görülmektedir. Ancak bu durumun eğitim ortamına yansımaları konusunda bilgi paylaşımı sınırlı bir noktada kalmaktadır. Görüşme gerçekleştirilen 7 öğretmen çok kültürlü eğitimin ülkemizde uygulandığını belirtmiştir:

Ö2: “...Ben Batman’da görev yaptım. Çocukların hepsi Kürtçe konuşuyordu ve bu nedenle ilk zamanlarda sıkıntı yaşamıştım. Zamanla işaret, hareket, kelimeleri öğreterek ve kullanarak çocukların sınıfa uyumunu sağladım, çocuklar da Türkçeyi öğrendi. Aslında Türkiye’de eğitim ortamlarında farklı kültürler hep bir arada...”

Ö7: “...Türkiye genelinde öğretmenler çok kültürlü eğitim ile ilgili çaba sarf ediyor. Buradaki en büyük amaç çocukların farklı olmadığını, buraya ait olduğunu, yabancı olmadıklarını hissettirmek...”

Ö13: “...Çok kültürlü eğitimin Türkiye’de uygulanmaya çalışıldığını düşünüyorum. Ama uygulamaların ne kadar doğru olduğu ile ilgili şüphelerim var. Özellikle sınıfımda hiç Türkçe bilmeyen 2 çocuk var. Ona benim eğitim verebilmem için ya benim Türkçeyi öğretmeyi bilmem gerekiyor ki ben lisans eğitimim süresince böyle bir eğitim almadım, ya da çocuklar bu sınıfa gelmeden önce başka bir kurumda en azından temel ihtiyaçlarını aktarabilecek kadar Türkçe öğrenmesi gerekiyor. Çünkü bu çocukların kendini ifade edememeleri, akran zorbalığına maruz kalmalarının en önemli nedenini dil problemi. Sınıfta gözlemlediklerime dayanarak da arkadaşları ile oyun kurmak istiyor, aynı malzemelerle oynuyor ama ağzından bir söz çıkmıyor. Sadece öğretmenim tuvalet diyen bir çocuk olduğunu düşün. Günaydın, iyi günler gibi kalıpları öğrendi. Uygulama var; ama eksik çok. Uygulamak zorunda kaldık bir anda o nedenle de olmuş olabilir, ama eksik uygulandığını düşünüyorum...”

Ö18: "...Mardin'de köyde çalıştım. Kendim Arap olduğum için Arapça biliyordum. Bu nedenle bir zorluk yaşamadım. Farklı kültürlerin bir arada olduğu eğitim ortamını deneyimlemiştim. Türkiye'de bazı köylerde anne babalar da Türkçe bilmediği için çocuğa bunu aktarmak çok daha zor oluyor. Çocuk hiç Türkçe konuşmadan okula geliyor. Bu sıkıntıları en fazla okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri yaşıyor. Çevremden de bu şekilde sıkıntı yaşadıklarını biliyorum. Sonrasında ise anasınıfından başlayan çocuk ilkokulda, ilkokuldan başlayan çocuk ilerleyen sınıflarda çok daha iyi seviyeye geliyor. Dille alakalı eksikleri muhakkak oluyor. Göstererek, işaretle aktarımlarda bulunuluyor. Kendim de bu yöntemleri kullanıyordum. Öğretmenler dil öğreniyor eğer Arap köyüne gidiyorsa gitmeden çocuklarla iletişim kurmak adına az da olsa bir şeyler öğrenmeye çalışıyor arkadaşlarımız..."

Türkiye, etnik çeşitlilik bakımından çok kültürlü eğitimin uygulanabileceği eğitim ortamlarını içermektedir (Aydın,2013). Görüşme yapılan okul öncesi öğretmenlerinin geçmiş deneyimlerinin çok kültürlü eğitim durumu hakkında yorum yapabilmelerine katkı sağladığı görülmektedir. Öğretmenler çok kültürlü eğitimin gerekliliğini belirtse de uygulama konusunda bilgi eksikliği yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim uygulamaları. Çok kültürlü eğitimde çocukların kültürel farklılıklara karşı tutumlarını olumlu bir şekilde etkilemek için eğitim uygulamaları çok önemlidir. Çok kültürlü eğitim uygulamaları toplumun farklılıklarını ve değerlerini içinde barındırmalıdır. Çok kültürlü eğitim programında ve eğitim ortamlarında iş birliği öğrenme yöntemleri kullanılır. Bu şekilde eğitim gören kişilerin birbirlerini daha iyi anlayacakları bir ortam oluşur. Bu ortamın zenginleştirilmesi çok kültürlü eğitime uygun materyaller, drama, rol oynama gibi deneyimler kazandıran etkinlikler ile mümkündür. Bu şekilde öğrencilerin etnik farklılıklar konusunda olumlu tutumlar ve algılar geliştirmeleri için yardımcı olunacaktır (Gay, 1994). Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin eğitim uygulamaları hakkında belirttiği görüşler analiz edilerek sunulmuştur.

Öğretmenlerin sınıfta çok kültürlü eğitim uygulamalarına yönelik yaptığı çalışmalara ilişkin bulgular. Çalışma grubundaki öğretmenlerin sınıfta çok kültürlü eğitim uygulamalarına yönelik gerçekleştirdiği çalışmalar iki başlık altında incelenmiştir.

Tablo 31

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Yaptıkları Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları Hakkındaki Çalışmaların Dağılımı

Yanıtlar	n
Plan Dâhilinde	10
Planın Yanında Destekleyici Çalışmalar	13
Toplam	23

Görüşme gerçekleştirilen 10 öğretmen oluşturdukları plan dâhilinde çalışma yürüttüklerini, plan dışında ek olarak bir uygulama yapmadıklarını aşağıdaki cümlelerde dile getirmişlerdir:

Ö1: *"...Oluşturduğumuz plana göre uygulama yapıyoruz. Ekstra bir şey yapmıyoruz; çünkü ihtiyaç duymuyoruz. Farklı kültür de olsa Türkçeyi iyi konuşuyorlar. Türkiye de doğup büyümüş çocuklar..."*

Ö2: *"...Çok kültürlü eğitime girmiyoruz. Plan dâhilinde hareket ediyoruz. Sınıfın çok kültürlülüğüne yönelik pek bir etkinlik yapmıyoruz..."*

Ö4: *"...Program çerçevesinde etkinlikler sürdürüyoruz. Ayrıca bir uyarlama yapma gereği hissetmiyoruz. Bunun bir nedeni çocukların kolay uyum sağlayabilmeleri. Çocuklar normal akışa uyum sağlıyorlar ve ekstra bir düzenleme yapmamıza gerek kalmıyor. Ara ara bireysel desteklemeler dışında..."*

Ö8: *"...Biz özel bir eğitim uygulayamıyoruz. Sınıf içinde çok kültürlü eğitim ya da BEP zor oluyor. Sınıfta otizm tanısı konmuş ve farklı davranış problemleri olan çocuklar da var. Bu nedenle direkt bir program uygulamak zor oluyor..."*

Ö12: *"...Uygulamaya ek olarak bir şey yapmıyorum. Aslında farklı kültürden olan çocukların da kendi kültürüne dair alışkanlıkları var, sınıfta da gösterebiliyorlar; ancak bunu eğitim ortamını çeşitlendirme amaçlı kullanmıyorum..."*

Öğretmenler plana ek olarak çalışma yapmaya gerek duymadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte 13 öğretmen de eğitim planlarındaki uygulamalarda gerekli uyarlamalar ve destekleyici düzenlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir:

Ö6: *"...Uygulamalara gerek duyulduğunda uyarlamalar yapılabilir. Desteklenebilir ve etkinlikler de çeşitlilik sağlanıyor..."*

Ö7: *"...Uygulamalarda farklı içerik, tema, etkinlik türlerini ele alıyoruz. Bu şekilde içeriğini kültürel çeşitlilikler ile genişletiyorum ve her çocuğun eşit hissetmesini sağlamaya çalışıyorum. Diğer çocuklara bu arkadaşınız sizden farklı*

demektense onun kültürünü anlatıp, konuştuğu dilleri, ülkesini anlatıp tamamen kültürel farklılıklara değinerek bir zenginlik oluşturma çerçevesinde aktarımda bulundum. Farklılıklar var ama tüm çocuklar aynıdır, eşittir üzerine durduğumuz etkinlikler yapıyoruz...”

Ö19: “...Bayramların farklı kutlamaların tanıtımını yapıyoruz. Farklı dinlerin kültürlerin bayramlarını ele aldık. Müslüman bayramı, Hristiyan bayramı ya da ülke bayramları gibi...”

Ö23: “...Farklı kültürleri ele alıyorum. Sınıftaki çocuk Iraklı olduğu için Irak’ı farklı yönlerden ele almaya çalıştım etkinliklerde...”

Bu durum, farklılıkların eğitim sürecini zenginleştirmek adına olumlu yönde nasıl kullanılacağı ile ilgili örnekleri sunmaktadır. Öğretmenler plana dâhil ettikleri bayramlar, farklı ülke tanıtımları gibi farklılıklara karşı farkındalık oluşturacakları eğitim uygulamaları ile çok kültürlü eğitim ortamını oluşturduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin sınıfta çok kültürlü eğitim uygulamalarında kullandıkları tema/içeriklere ilişkin bulgular. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim uygulamalarında kullandıkları tema/içeriklere ilişkin 23 öğretmenin görüşleri tablo ile belirtilmiştir.

Tablo 32

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarında Kullandıkları Tema/İçeriklerin Dağılımı

Yanıtlar	n
Plan Çerçevesinde Tema/ İçerik	12
Plana Ek Olarak	
<i>Kültürlerle İlgili Tema/İçerik</i>	9
<i>Kazanımlara Yönelik Tema/İçerik</i>	2
Toplam	23

Yapılan görüşmelerde 12 öğretmen oluşturdukları plan dâhilinde çalışma yürüttüklerini, plan dışında farklı bir tema/içerik kullanmadıklarını dile getirmişlerdir:

Ö5: “...Genel program çerçevesinde farklılıklara değindik. Mesela kuzey ışıkları hakkında konuşurken oradaki ülkeleri kültürü de konuştuk...”

Öğretmenlerin süreç içerisinde farklı kültürlere değindiği ancak bu durumu çok kültürlü eğitimi destekleyici bir düzenleme olarak değerlendirmedikleri

görülmektedir. Görüşme yapılan 9 öğretmenimiz eğitim planına kültürlerle ilgili tema/içerik eklediklerini dile getirmiştir.

Ö6: “...Sınıf ortamında kültürel farklılıklar konuşuluyor zaten konuşuluyor. Bu farklılıklara etkinliklerde özellikle tema olarak değiniyoruz...”

Ö13: “...Sınıftaki çocuklar her şeyin farkında. Yabancı insanların ülkemize göç etmesi, şu an var olan korona virüse kadar her şeyle ilgili haberlerde görüyorlar, bunlar hakkında konuşuyoruz. Mesela ülkeler dilleri hakkında konuşuyoruz. İngilizce örnekler veriyorum. Bazı çocuklar kreşte öğrenmiş oluyor. Karşılıklı diyaloglarda, biri İngilizce cümle kuruyor diğeri anlamıyor gibi örnekler, farklı dilleri anlayamadığımız ama öğrenebileceğimiz hakkında konuşuyoruz. Anlamadığın zaman nasıl cevap vereceksin, anlatabilmen için neler yapabilirsin gibi empati draması oluşturmaya çalıştım birkaç kez...”

Ö17: “...Tema olarak sınıfımızda bulunan Zakir’in (farklı kültürden çocuk) ülkesini ele aldık. Sınıftaki çocuklar arkadaşlarının İngilizce konuştuğunu fark ediyorlardı, bunlara değindik. Şu açıdan iyi oldu, diğer çocuklar da Zakir’den İngilizce kelimeler öğrendiler. Zakir de onlardan Türkçe kelimeler öğrendi. Farklı diller bile olsa etkileşim ortamı oluşturuldu...”

Ö19: “...23 Nisan için içeriğinde farklı ülkelerin oluşturulacağı bir sergi ve şenlik planlamıştık. Bu şekilde çocuklar farklı ülkeleri bir arada görecek. Bunun gibi düzenlemeleri yapıyoruz arada...”

Ö22: “...Ülkemizi ve dünyadaki ülkeleri ele alıyoruz tema ve içerik olarak. Mesela halk oyunlarını, kıyafetleri tanıttığımız içerikler oluşturmuştuk...”

Öğretmenlerin süreç içerisinde eğitim akışına dâhil ettikleri düzenlemelerde sınıfın çok kültürlü ortamını dikkate aldıkları görülmektedir. Bu noktada farkındalıklarının olması çok kültürlü eğitimin uygulanabilirliği açısından önemlidir. Görüşme yapılan 2 öğretmen ise uygulama içeriklerinde temadan ziyade kazanımları kullandıklarını dile getirmişlerdir:

Ö2: “...Dil farklılığı, renk farklılığı gibi farklılıkları kazanımlar çerçevesinde ele alıyoruz. Kültürel farklılıklardan bahsediyoruz. Farklı ülkelere, ten renklerinden gibi...”

Ö7: “...Uygulamalarda farklı içerik tema, etkinlik türlerini ele alıyoruz. Farklı kültürleri tanıma başlığı altında kazanımımız var programımızda. Biz bu kazanıma göre etkinlik planı yapıyoruz. Bu planlama her çocuk için yapılıyor. Farklı kültürden olması ya da Türkiye’de büyümüş olması fark etmiyor...”

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013), farklılıkların çocuklara kazandırılması ve çocukların kültürel farkındalıklarının geliştirilmesi konusunda kazanımlara sahiptir. Okul öncesi öğretmenlerinin bu kazanımları çok kültürlü eğitim ortamı oluşturmak adına kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim uygulamalarında kullandıkları etkinlik türlerine ilişkin bulgular. Okul Öncesi Eğitim Programında öğretmenlerin planlarında kullanacakları 10 etkinlik türü belirtilmektedir (MEB, 2013). Bu etkinlik türleri Oyun, Türkçe, Drama, Sanat, Hareket, Müzik, Alan Gezileri, Matematik, Fen, Okuma Yazmaya Hazırlık şeklindedir. Öğretmenlerin farklı etkinlik türlerini sınıf içinde kullanmaları, çocukların gelişimini farklı alanda desteklemek adına önem arz etmektedir.

Tablo 33

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarında Kullandıkları Etkinlik Türlerinin Dağılımı

Yanıtlar	n*
Türkçe Etkinlikleri	5
Müzik Etkinlikleri	5
Oyun Etkinlikleri	3
Hareket Etkinlikleri	2
Matematik Etkinlikleri	1
Okuma Yazma Etkinlikleri	1

*n yanıtlar hakkında belirtilen görüş sayısını yansıtmaktadır.

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim uygulamalarında kullandıkları etkinlik türlerine yönelik yapılan görüşmede 15 öğretmen oluşturdukları plan dâhilinde çalışma yürüttüklerini, plan dışında destekleyici etkinlik türü kullanmadıklarını dile getirmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden biri aşağıda şu şekilde belirtilmiştir:

Ö1: "...Genel olarak planımızda olan etkinlikleri gerçekleştiriyoruz. Örneğin bir ressam, farklı ülkeden bir mucit tanıtımında o kişilerin doğduğu ülkelere, kısmen kültürlerine etkinlikler içinde yer veriyoruz..."

8 öğretmen ise çok kültürlü eğitim ortamını desteklemek adına başvurdukları etkinlik türlerini belirtmişlerdir. 5 öğretmen müzik, 5 öğretmen Türkçe, 3 öğretmen oyun, 2 öğretmen hareket, 1 öğretmen matematik ve 1 öğretmen de okuma yazma etkinliklerine çok kültürlü eğitim ortamında özellikle yer verdiğini belirtmiştir:

Ö7: “...Ele aldığımız Türkçe ve müzik etkinliklerinde hikayeler, parmak oyunları, şarkılar, videolar ile farklı kültürden olan çocukların dil gelişiminin ve sınıfa aidiyetini pekiştirmeyi amaçladım...”

Ö13: “...Matematik etkinliklerinde daha iyiler. Rakamların yazımı çok farklı olmadığı için daha kolay öğrendiklerini, gözlemledim. Bunun karşılığını alabiliyor olmak gerçekten beni de çok motive ediyor. Sadece Türkçe dil etkinliklerinde zorlanıyorum. Oyunlara katılabiliyorlar, anlayabiliyorlar. Fiziksel olarak arkadaşlarından farklı düzeyde değiller. Hareket etkinliklerinde arkadaşlarına ve bana uyarak hareketleri yönergeleri uygulayabiliyor ve aynı zamanda öğreniyor. İleri, geri, zıpla gibi. Dünyanın her yerinde oyunun bir geçerliliği var ve çocuklar daha fazla dâhil oluyor, eğleniyor ve gülüyor. Şarkılarla daha kolay öğrendiklerini gözlemledim ve ona ağırlık verdim...”

Ö14: “...Müzik, ritim dili çok kullanıyorum çünkü çocukların zihninde daha kalıcı oluyor. Farklı kültürden, farklı gereksinimleri olan yani aslında tüm çocuklar için bir avantaj. Bazı zamanlar kendim şarkı ve şiir üretiyorum...”

Ö16: “...Türkçeyi yeni öğrenen çocukların dilini geliştirmesi için etkinlikler düzenliyorum. Özellikle şarkıları kullanıyorum. Spor etkinliklerini sınıf içinde çok kullanıyorum. Bu etkinliklerde iyi olması çocuğun sınıfa dâhil olmasını sağlıyor. Bu nedenle sosyal ortamda gayet iyi. Algısını ve bilişsel gelişimini destekleyecek etkinlikler oluşturuyorum. Çünkü dil konusunda vaktinde biraz geride kaldı. Bu farklılığı aşmak için destekliyorum...”

Ö17: “...Sınıftaki çocukların ve dilimizi yeni öğrenen çocukların dil becerilerini geliştirmek için Türkçe etkinlikleri kullanıyorum. Hikâye saatinde çok anlamıyordu, o saatlerde yanıma oturuyordu. Hikâyeyi resimler üzerinden aktarmaya çalışıyordum. Okuma yazma çalışmasında stajyerim vardı, onun da desteği ile bireysel çalışma yapıyorduk. Şarkıları çok hızlı öğreniyordu. Bir kez dinlettiğimiz şarkıyı 2. gün kendi kendine söylemeye başlıyordu. Bir şeyler öğrendikçe daha fazla katılım göstermeye başladı...”

Ö19: “...Türkçe konusunda çalışmalar yaptık. Dilini çok ilerletti bu süreçte...”

Ö21: “...Sınıftaki çocuklar 3 yaş olduğu için dil konusunda destek olmaya çalışıyorum. Tüm çocukların dil gelişimi birbirine yakın olduğu için anadili farklı olan çocuklar da onlara yetişebiliyor...”

Öğretmenlerin süreç içinde farklı etkinlik türleri kullandıklarını belirtmeleri, sınıfın ihtiyaçlarını tayin edebiliyor olduklarının bir göstergesidir. Okul öncesi eğitim

programında yer verilen etkinlik türlerinin farklılıkları destekleme noktasında ele alınması, çok kültürlü eğitim programlarının okul öncesi eğitim ortamlarında uygulanabilirliğinin bir göstergesidir.

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim uygulamalarında eğitim ortamını nasıl düzenlediklerine ilişkin bulgular.

Tablo 34

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarında Eğitim Ortamını Düzenleme Durumlarının Dağılımı

Yanıtlar	n
Düzenleme Yapmıyorum.	16
Eğitim Ortamını Çeşitlendiriyorum	
Öğretmen	4
Çocuk	3
Toplam	23

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim uygulamalarında eğitim ortamının nasıl düzenlendiğine yönelik yapılan görüşmede 16 öğretmen eğitim ortamı için bir düzenleme yapmadıklarını dile getirmiştir. Öğretmenlerimiz eğitim ortamının kısıtlayıcı olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

Ö14: "...Ortam düzenlemesi olsa daha geniş sınıflar, çocuk daha özgür olur burada bir şekilde kısıtlanıyor. Fiziki koşullar çok önemli..."

Öğretmenler eğitim ortamının çeşitlendirilebilmesi için fiziksel olanakların önemli olduğunu belirtmektedir. Görüşme yapılan 7 ise öğretmen çok kültürlü eğitim ortamının öğretmen ve çocuk desteği ile çeşitlendirildiğini belirtmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Ö1: "...Rus çocuk kültürel farklılıkları sınıf içinde de aktarıyor. Yılbaşı özellikle "christmas" kavramı gibi. Aile bu konuda birlikte etkinlik yapma önerisi sundu..."

Ö2: "...Plan sürecindeki etkinliklerde tüm çocukların görüşleri alınıyor. Farklı ülkeden olan çocuğun görüşleri etkinlik sürecini kültürel yönden çeşitlendirebiliyor. Verilen örneklerde kendi ülkesinde, ailesinde yaşanan durumları paylaşması çok kültürlü eğitim ortamını çeşitlendiriyor..."

Ö5: "... İstiklal marşının kabul etkinliğinde sınıfça istiklal marşını dinlemek için saygı ifadesi olarak ayağa kalktık. Rus çocuk kalkmadı. Bana "Öğretmenim benim marşım başka" dedi. Ben de bütün marşlara saygı duyduğumuzdan, Rus marşında

da ayağa kalktığımızdan ve aslında Türkiye’de yaşadığı için Türk marşının onun da marşı olduğundan bahsettim. Bu diyaloga şahit olan diğer çocuklar diğer ülkelerdeki marşlar hakkında konuşmaya ve soru sormaya başladı. Bu şekilde eğitim ortamının çeşitliliği bizim için de konuşulacak konular ortaya çıkardı...”

Ö11: “...Programla ilgili akışta özel şeyler ekleyerek eğitim ortamını zenginleştirmeye çalışıyorum. Örneğin, hava durumu konusunu işlerken ele alığımız coğrafyaya sınıfımdaki çocuklardan birinin memleketi olan Afganistan’ı da ekledim. Çocuk haritadan gösterdi ve sonrasında etkinliğe daha istekle dâhil oldu...”

Ö15: “...Eğitim ortamındaki materyallerde, resimlerde farklı ten renginde çocuklar var. Bu bir düzenleme olarak ele aldım...”

Eğitim ortamlarının iyi şekilde düzenlenmesi öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkiyi etkilemektedir. Eğitim ortamları kaliteli eğitimin iskeleti olarak kabul edilir. Eğitim ortamlarının engelleyici değil, destekleyici bir rol üstlenmesi önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin program amaçlarına uygun düzenlemeler yapması gerekmektedir (Özkubat, 2013). Bu düzenlemelerin farklılıkların gözetilmesi ile yapılması çok kültürlü eğitim ortamının oluşturulmasına olanak sağlayacaktır.

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim uygulamalarında kullandıkları materyallere ilişkin bulgular.

Tablo 35

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarında Materyal Kullanma Durumlarının Dağılımı

Yanıtlar	n*
Görsel Materyaller	11
Kitaplar	5
Müzik Materyalleri	3

*n yanıtlar hakkında belirtilen görüş sayısını yansıtmaktadır.

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim uygulamalarında kullandıkları materyallere yönelik yapılan görüşmede 8 öğretmen materyal belirtmemiştir. 15 öğretmen ise çok kültürlü eğitim ortamını desteklemek için resim, video gibi görsel materyaller, kitaplar ve müzik materyallerini kullanmaktadır. Bu durumla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö1: “...Eğitim uygulamalarımda resimlerden çok faydalanıyorum...”

Ö10: “...Sınıf uygulamalarında görselleri ön planda tuttum. Tüm etkinliklerde görsel desteği sağladığımı söyleyebilirim. El yıkamayı anlatırken, sınıf kurallarını anlatırken gibi. Videoları kullandım. Hep Türkçe açıklamalar yaptım...”

Ö13: “...Kitap okuma; farklılıkların olduğu kitapları okumayı tercih ettim. Çocuklar da çok soru soruyordu neden bizim dilimizi konuşamıyor, neden anlamıyor gibi. Bu süreçte çocuklarla farklılıklara değindik. Ten renklerinin neden farklı olduğu gibi. Çünkü bir çocuk biraz daha esmer bunu normalleştirmeye çalıştım...”

Ö14: “...Materyal olarak görsel destek vermeye çalışıyorum. Bilgisayarı aktif kullanıyoruz ondan faydalanıyorum...”

Eğitim ortamında, bu süreçte kullanılan materyaller çok kültürlü eğitimin önemli bir bileşenini oluşturmaktadır. Bu materyaller kültürel çeşitliliği ve bakış açılarını sınıf ortamına taşımaktadır (Banks, 2014).

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim uygulamalarında kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin bulgular.

Tablo 36

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarında Yöntem ve Teknik Kullanma Durumlarının Dağılımı

Yanıtlar	n*
Gösterip Yaptırma	6
Akran Eğitimi	4
Beyin Fırtınası	1

*n yanıtlar hakkında belirtilen görüş sayısını yansıtmaktadır.

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim uygulamalarında kullandıkları yöntem ve teknikler sorulduğunda 12 öğretmen özellikle yöntem ve teknik belirtmemiştir. 11 öğretmen ise eğitim uygulamalarında gösterip yaptırma, akran eğitimi ve beyin fırtınası yöntem ve tekniklerine başvurduğunu açıklamıştır. Bu duruma yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö3: “...Gösterip yaptırma ve anlatma en çok kullandığımız yöntem sınıf uygulamalarında. Sanat ve kitap okuma etkinliklerinde çok kullanıyorum. Kitaptaki resimleri özellikle göstermeye çalışıyorum...”

Ö6: “...Haftanın çocuğu uygulamamız var. Çocuğun süreci yönettiği bir yöntem kullanıyoruz. Sınıfta belirlenen çocuk günlük ve haftalık öğretmene, eğitim ortamına destek sağlıyor. Aynı zamanda ekstra etkinlikler de hazırlayarak, aile

katılımının da desteklendiği süreç içerisinde arkadaşlarına sunmuş oluyor. Bu şekilde farklı kültürden çocukların sınıf ortamına uyumu desteklenmiş oluyor. Bir nevi çocuğa fırsat tanımış oluyoruz...”

Ö8: “...Sınıf ortamında yapılan uygulamalarda resimleri kullanarak bir şeyler aktarmaya çalıştım. Aktarılmak istenen şeyi internette bulduğum resimleri göstererek yaptırma yöntemini kullandım...”

Ö10: “...Sınıfta çok kültürlü eğitimi desteklemek için akran eğitimini ön planda tuttum. Özellikle dil konusunda desteklenmesi adına arkadaşlarının yanında olması ve gruba dâhil edilmesi oldukça önemliydi...”

Ö11: “...2. dönem gelen çocukla ilk dönemki çocuk aynı dili konuştuğu için ilk dönem Türkçeyi öğrenen çocuk arkadaşına destek oldu; ama diğer çocuğun da desteği ile kuralların aktarımını gerçekleştirmişler. 1 ayda çok iyi noktaya geldik...”

Ö13: “...Farklılıklar ile ilgili okuduğumuz kitaplardan sonra Soru cevap yapıyoruz. Ya da bir soru soruyorum beyin fırtınası yapmaları için...”

Ö17: “...Akran eğitimini daha ön planda tutmaya çalıştım. Zakir’e her şeyi anlatıyorlardı. Anlaşamadıklarında işaretlerle göstererek yapıyorlardı. Çocuğu tanıdıkça aramızda bir sevgi bağı oluştu ve ondan sonra birbirimizi anlamaya başladık...”

Eğitimde yöntem kavramı, çocuklara kazandırılan davranışların yordamını ifade eder. Eğitim sürecinde hedeflere ulaşılması için uygun olan yöntemin seçilmesi gerekmektedir. Bu nedenle etkinlik bazında tek bir yöntemden ziyade, birbirinden farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması için çalışılmalıdır. Sınıf içinde eğitim sürecinin etkililiği, uygun yöntemlerin seçimi ile mümkün kılınmaktadır (Yalçın ve Uzun, 2018). Çok kültürlü eğitim sürecinin farklı yöntemlerle çeşitlendirilmesi belirlenen amaçlara ulaşılması için önem arz etmektedir

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim uygulamalarında kullandıkları uygulama şekillerine (büyük grup, küçük grup, bireysel) ilişkin bulgular. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan etkinlikler bireysel, küçük grup ve büyük grup şeklinde planlanıp uygulanmaktadır. Eğitim planında uygulama şekli olarak geçen bu sınıflandırma öğretmen tarafından farklı becerileri desteklemek adına çeşitlendirilerek uygulanmaktadır.

Tablo 37

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarında Kullandıkları Uygulama Şekillerinin Dağılımı

Yanıtlar	n*
Bireysel	11
Grup	1

*n yanıtlar hakkında belirtilen görüş sayısını yansıtmaktadır.

Görüşme yapılan 12 öğretmen çok kültürlü eğitim uygulamalarında özel olarak kullandığı bir uygulama şekli belirtmemiştir. Bu durumu bir öğretmen şu şekilde açıklamıştır:

Ö18: “...Program dâhilinde bir şeyler yapıyoruz. Sınıf içinde yaptığımız etkinlikler çocuklara kolayca aktarılabilir. Bireysel anlatımlara az başvuruyoruz. Etkinliklerin çoğu gösterilerek yapıldığı için bakarak, çizerek gibi, anasınıfı ortamı bu durumu kolaylaştırıyor...”

11 öğretmen ise özellikle bireysel etkinlikler ile çok kültürlü eğitim ortamını ve farklı kültürden çocuğu desteklediklerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö3: “...Sınıfta 2 kaynaştırma öğrencisi ve konuşma bozukluğu olan öğrencim var. Bu durum çocuklara bireysel destekte bulunmamı zorlaştırıyor. Sınıfta tek başına olmamız zorluk yaşamamıza neden oluyor ama yine de elimden gelen bireysel desteği de sağlamaya çalıştım...”

Ö7: “...Sınıfta bireysel destekleme ve cesaretlendirme konusunda çok çabaladım. Bu süreçte çocuğun desteklenmesi çok önemli. Şu an çocuk aileden bile daha iyi Türkçe konuşuyorsa sınıf ortamında farklılaştırılmadığı için, destek gördüğü için. Daha önce arkadaşları ile iletişim kuramadığı zamanlarda sınıf içinde daha çekingen, üzgün durduğunu, bazen şikayetlerde bulunurdu. Ama süreç içinde gördüğü destek ile arkadaşları ile irtibatı gelişti ve çocuk sosyal ortama dâhil oldu. Yapılan tüm uygulamalar buna etki etti. Sınıf uygulamalarını o çocuğun anlayabileceği ve desteklenebileceği şekilde yaptığımız zaman bir engel de kalmıyor...”

Uygulama esnasında ve ilaveten yapılan bireysel destekler ve etkinlikler öğretmenin çocukların ihtiyaçlarına göre yaptığı düzenlemelerin başında gelmektedir. Bir öğretmen ise grup çalışmalarını özellikle kullandığını şöyle belirtmiştir:

Ö13: "...Çocukları grup çalışmalarına dâhil etmek daha iyi oluyor. Arkadaşları onları destekliyor. Akran desteğini kullanıyorum. Ortak bir çalışmada gösteriyorlar. Tam olarak anlatamamalar da göstermeleri, yaptırımları çocukları birbirine kaynaştırdığını düşünüyorum. Ki bireysel etkinlik bile olsa yanında oturan arkadaşları zorlandığını gördüğünde benim onlara anlattığım gibi anlatarak yaptırmaya çalışmaları benim de hoşuma gidiyor..."

Sınıf içinde kullanılan etkinlik uygulama şekilleri, çocukların farklı şekillerde öğrenmelerine imkân tanımaktadır. Grup etkinliklerinde çocuklar iş birliği, paylaşma ve yardımlaşma becerilerini geliştirirken, ihtiyaç hissedilen durumlarda bireysel destek almaları gelişim ve öğrenmelerini olumlu yönde destekleyecektir.

Ailelerin eğitim ortamına dâhil edilmesi. Yapılan çalışmalar, erken çocukluk döneminde kültürel anlayışın oluşturulmasında ailelerin ve öğretmenlerin etkisinin olduğunu göstermektedir. Çocuklara etnik köken, ırk ve kültürel özellikler konusunda olumlu tutumlar kazandırmada ailenin çocukla olan etkileşimi önemli yer tutmaktadır (Swick, Boutte, ve Scoy, 1995). Bu nedenle, kültürel farklılıkların olduğu bir eğitim ortamına ailelerin dâhil edilmesi çocuğun olumlu kültür algısı için gereklidir.

Tablo 38

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarına Aileyi Dahil Etme Durumuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Yanıtlar	n*
İletişim Sıkıntısı	12
Bilgilendirme Çalışmaları	6
Katılım Çalışmaları	3
Aileye Güven Kazandırma	3

*n yanıtlar hakkında belirtilen görüş sayısını yansıtmaktadır.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde ailelerin eğitim sürecine dâhil edilme durumu ele alınmış ve yukarıdaki tablo oluşturulmuştur. Öğretmenler genel olarak ailelerle iletişim sıkıntısı yaşadıkları için aile katılımı etkinlikleri gerçekleştiremediklerini beyan etmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Ö4: "...Aile ile iletişim kopukluğu yaşıyoruz. Çocuk bir nevi köprü olarak görev yapıyor. Okulun ve sınıfın istek, talep ve bazı kurallar ile ilgili verdiği bilgileri çocuk

ailesine aktarıyor. Mesela beslenme listesi oluşturup gönderdik, aile listeyi garipsemiş. Çünkü farklı beslenme alışkanlığına sahipler. Ancak tüm çocuklar aynı şekilde beslenme düzenine sahip olduğu için, okulun da bu düzende ilerlediği için aile ile özel görüşüldü. Uyum süreçleri zor olmasa da aileye yönerge ve isteklerin aktarılmasında sıkıntı yaşadığımız zamanlar oluyor...”

Ö5: “...Anne ile dil sorunu yaşıyoruz. Çocuk yeni öğrenci olduğu için aile ile çok fazla birebir iletişim kurma imkânım olmadı. Sonra da tatil oldu. Bu süreçte de uzaktan destek konusunda yetersiz kalıyoruz...”

Ö7: “...Sınıftaki çocuk Iraklıydı ve anne, baba, çocuk İngilizce konuşuyorlar. Anne baba ile iletişimde önceleri çok zorlandım. Örneğin, ev ziyaretleri ailenin tanınması ve güveninin kazanılması için çok önemli. Çok önemli yol kat ettiriyor. Ancak bu tarz samimi yaklaşımlarda bile iletişim problemi olduğunda farklı algılanabiliyor. Aileye ziyarete gidileceği söylendiğinde sanki devlet denetimi olacak gibi düşünüyorlar. Oturma izni nüfus sayımı gibi düşündüler. Ayrıca açıklama yaptık biz çocukla ilgili görüşmeye, sizi tanımaya geliyoruz diye. Böyle durumlarda ifade etmek gerçekten zor oluyor...”

Ö8: “...Çocuk hiç Türkçe konuşmuyordu anne baba da öyle. Bu nedenle iletişim konusunda sıkıntı yaşadık...”

Ö11: “...Sadece baba ile iletişim halindeyim, anne ile hiç görüşmedim. Okula baba alıp bırakıyor. Bu süre zarfında baba da yoğun olduğu için görüşmeler zor oluyor. Sadece kısa görüşmeler yapabildik. Tüm ailelerle nasılsa o şekilde iletişim kurmaya çalışıyorum; ama durum biraz daha zor. Annenin dışarı çıkmayışında dil kadar kültür de etkili diye düşünüyorum. Bu durumu normal olarak aktarıyorlar. Bu tarz sıkıntılar da yaşayabiliyoruz...”

Ö13: “...Çocuk gibi aile ile de iletişim sıkıntısı yaşadığımız oluyor tabii. Çocuklarıyla ilgili bilgi edinmek istiyorum, çünkü ona göre düzenlemeler yapabilirim; ama iletişimimiz kısıtlı kalıyor...”

Ö15: “...Aile katılımı yapmaya çalışıyoruz ama dil problemi var. Anne Türkçe bilmediği için kendini geri planda tutuyor, görüşmelere dâhil olmuyor. Baba ile iletişim kuruyoruz...”

Ö16: “...Anne ile hiç iletişim kuramadık; çünkü Türkçe bilmiyor. 2. Sınıfa giden bir ablası var ve iletişimimizi o sağlıyor. Bu da bir eksiklik oluşturuyor...”

Ö17: “...Somalili çocuğun ailesinin de Türkçe bilmeyişi bilgilendirme ve sınıfa dâhil etme sürecinde zorluk yaşamamıza neden oldu...”

Ö18: “...Ülkemizde ailelerin hiç Türkçe konuşmadığı yerler var. Bu durum öğretmenin aile ile iletişimde bu büyük problemi oluşturuyor. Bunun siyasetle bir alakası yok. Orada yaşayan insanlar da bu ülkenin vatandaşı. Farklı bir kültürünün, farklı bir dilinin, farklı geleneklerinin olması onu farklı bir insan yapmaz. Bu nedenle çocuklar kadar ailelere de ulaşmak lazım...”

Ö23: “...Aile ile iletişim kuramıyoruz maalesef. Okul sürecinde çok daha iyiydik; ama karantina sürecinde telefon üzerinden daha çok zorlanıyoruz. Diğer çocuklarla paylaştığım gibi etkinlikleri paylaşıp uygulamalarını kontrol etmek istiyorum, ama çok umursamıyorlar. Sınıf ortamında eşit eğitim ortamını sağlayabiliyordum, ama bu süreçte istediğim kadar destek olamıyorum o çocuğa...”

Ailelerle iletişim noktasında sıkıntı yaşanmasının aile katılımı sürecini engellediği görülmektedir. Bunun yanında genel bilgilendirmelerin dahi nitelikli şekilde gerçekleştirilemediği belirtilmiştir. Bu zorlu süreç çocukların ailenin de dâhil olduğu kapsayıcı bir eğitime ulaşamadığını göstermektedir.

Öğretmenler aile ile iletişimlerini geliştirmek, aileyi ve çocuğu sınıfa dâhil etmek adına bilgilendirme yapmaya özen gösterdiklerini belirtmektedir:

Ö3: “...Sınıftaki çocuğun annesi Rus ve çocuğun maalesef Türkçe konuşmasını desteklemiyor. Anadilini unutacak gibi düşünüyor ve evde de konuşulmadığını söyledi. Baba da şehir dışında olduğu için Türkçe konusunda çocuğu destekleyemiyor. Anne ile konuşup çocuğun dil gelişimini nasıl desteklenebilir üzerine öneriler sunmaya çalıştım. Bu noktada çocuğun ilerleme kaydedebilmesi için aile ile çalışılması gerektiğini düşünüyorum...”

Ö8: “...Aile ile görüştüğüm zamanlarda çocuklarını evde de desteklemeleri gerektiğini belirtiyorum. Onlara kitap okuma, konuşma pratikleri, oyunlar konusunda tavsiyelerde bulundum, örnekler sundum...”

Ö9: “...Rus çocuğun annesi Rusçayı unutmasın diye çocuğa evde hep Rusça konuşturuyor. Baba Türk, Türkçe konuşturuyor. Bir yandan da İngilizce öğretmeye çalışıyorlar. Bu sefer çocuk 3 dilde de kendini yeterli hissetmiyor. Bu da dâhil olma sürecini aksatıyor, çekingen ve sinirli davranışlar sergiliyor çocuk. Bu konuda aileye bilgi vermeye çalıştım, dil konusunda eğitim ortamı Türkçe olduğu için Türkçeye ağırlık vermelerini ilettim...”

Ö13: “...Babalar çalışıyor ama annelerin Türkçe kurslarına gittiğini biliyorum. Özellikle Yunus Emre Enstitüsünden edindiğim kaynakları ailelerle de paylaşarak destek olmaya çalıştım...”

Ö14: “...Ailelere burada yaşayacak ve okula devam edeceklerse çocukların dili öğrenmesi gerektiğini anlatmaya çalışıyorum. İletişim konusunda zorluk yaşasak da bilgilendirme yapmaya çalışıyoruz...”

Ö19: “...Çocuk sınıfa geç dâhil olduğu için aileyi dâhil etmeyi planladığımız etkinlikleri gerçekleştiremedik. Aile ile dil konusunda sıkıntı yaşadık ve yaşamaya devam ediyoruz. Karantina sürecinde de çocuklarını desteklemeleri için video çekip gönderdim. Tüm sınıfa olduğu gibi etkinliklerimizi paylaşıyoruz...”

Okul öncesi eğitim sürecinde ailenin eğitime dâhil edilmesi ve bilgilendirilmesi çocuklarının gelişimlerinin çok yönlü desteklenmesini sağlamaktadır (Erkan, 2015). Öğretmenlerin aileyi her açıdan bilgilendirmeye çalıştıkları ve bu şekilde çocukların sınıfa uyum sürecini kolaylaştırma adına çaba sarf ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte aile katılımı etkinliklerini sınıfında uyguladığını belirten öğretmenlerimiz de mevcuttur:

Ö1: “...Aile katılımı etkinliklerine dâhil oluyolar. Tüm ailelerin de kendi kültürlerini aktarabilecekleri alan oluşturmaya çalışıyoruz. Rus velim kendi kültürüne ait müzikler ve videolarla katılım sağlamıştı...”

Ö6: “...Aile katılımını özellikle destekliyoruz. Haftanın çocuğu uygulamamızda çocuklar annelerinin ülkelerini anneleriyle birlikte tanıttılar. Yiyecekler tanıtıldı, sınıfta birlikte yedik. Bir çocuk annesi ile kendi dilinde yani Rusça şarkılar söyledi. Onların söylediği şarkıdan sonra sınıftaki diğer çocukların merakı arttı ve biz sonraki zamanlarda bu konu üzerine de sınıfta konuştuk. Farklı kültürden olan çocuklardan biri çekingenken arkadaşlarının dille ilgili sorduğu sorular merakları onun iletişimini güçlendirdi ve o süreçten sonra çocuğun daha girişken olduğunu gözlemledim...”

Ö12: “...Aile katılımı için ailelerle konuştuk; ama dâhil olmak istemediler. Aile katılımı sürecini normal şekilde yürütürken de her aile kendi doğduğu ve yetiştiği ili, oranın kültürünü tanıttı. Farklı ülkelere çocuklarla da yapmaya çalıştık ama istemediler...”

Görüşülen öğretmenlerden bazıları, ailenin ve çocuğun eğitim ortamına dâhil edilme sürecinde onlara kazandırılacak güvenin de önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö2: “...Aile ile iletişim konusunda sıkıntı yaşadık; ama sonraki süreçte iletişimimiz ilerletebildik. Bu konuda ailenin güvenini kazanmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Farklı kültürden çocuklarımdan biri Tanzanyalıydı. Çocuk siyahi

olduğu için ailesi daha önce çok sıkıntı yaşadıklarını ve çocuğu okullara, sınıf ortamına bir türlü kabul ettiremediklerini söyledi. Bu durum ile ilgili aileye endişe etmemeleri, ortamı ve uyumu sağlayabileceğimiz konusunda güvence verdik...”

Ö10: “...Aile katılımına dâhil olamasalar da görüşmelerimizde çok ılımlıydı. Çocuğu daha önce başka okullara kabul ettirememişler, bunun endişesini paylaştılar. İlerlemeyi gördüklerinde mutluluklarını dile getirmişlerdi. Bu noktada birlikte ilerleme kaydetmek aileye verilen güvene de bağlı...”

Ö21: “...Ailenin öğretmene güveni çok önemli bir nokta. Aileler de çocukları sınıfa dâhil olsun, Türkçeyi öğrensin diye çok uğraşıyorlar. Onlar bunun gerekliliğini biliyor, bizde destek veriyoruz...”

Öğretmenler, çok kültürlü eğitim ortamında ve süresince ailelerin katılımı ve bulunacağı katkıların önemini özellikle belirtmektedir. Öğretmenlerin bu süreçte yaşadığı sıkıntılar kullanılacak farklı yöntemlerle ve öğretmenlerin desteklenmesi ile aşılabilecektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlikleri hakkında görüşleri ve önerileri. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin çok kültürlü yeterlikleri hakkındaki görüşleri, karşılaştıkları zorlukların bu yeterliklere etkisini paylaştıkları görüşleri ve Türkiye’de öğretmenlerin çok kültürlü yeterliklerinin geliştirilmesi adına sundukları önerileri analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim uygulayabilme yeterliklerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular.

Tablo 39

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Çok Kültürlü Eğitim Uygulayabilme Yeterlikleri Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

Yanıtlar	n
Yeterli Olduğumu Düşünüyorum	3
Yetersiz Kaldığımı Düşünüyorum	20
Toplam	23

Görüşme gerçekleştirilen 3 öğretmen çok kültürlü eğitim uygulayabilme konusunda kendini yeterli hissettiklerini belirtmiştir. Bu öğretmenlerden ikisinin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö2: "...Sınıfımda 2 senedir farklı kültürden çocuk var. Bu süreçte kazandığım tecrübeler ile belirli bir yeterliğe ulaştığımı düşünüyorum..."

Ö21: "...Çocuklarım 3 yaş grubu. Her ne kadar anadili Türkçe olmayan çocuk olsa da bu süreçte zorluk yaşamadım. Aile ile süreci de çok iyi idare ediyoruz o nedenle yetersiz hissediyorum diyemem..."

Görüşme yapılan 18 öğretmen ise sınıfta çok kültürlü eğitim uygulayabilme konusunda yetersiz kaldığını dile getirmiştir. Öğretmenler kendilerini yetersiz hissetmelerindeki en önemli etkenin eğitim sürecinde zorlandıkları noktalar olduğunu belirtmişlerdir. Çok kültürlü eğitim süreçleri konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu belirten öğretmenler, özellikle dil konusunda problem yaşadıklarını şu şekilde dile getirmiştir:

Ö3: "...Kaynaştırma konusunda lisans bilgilerimi kullanarak eğitim sürecini destekleyebiliyorum; ancak farklı kültürden olan çocukla ilgili bilgim ve deneyimim yoktu. Çocukla birlikte çalıştıkça nasıl yaklaşabilirim ve uygulamalar yapabilirim deneyimledim. Bunun yanında sınıfımın yaş aralığı 4 yaş grubu ve diğer çocuklar da öz bakım desteği duyuyorlar. Aynı zamanda o çocuklarla da ilgilenmem gerekiyor..."

Ö8: "...Farklı kültürden olan çocuk ile 2 yıldır birlikteyiz. İlk sene uzun bir süre hiç konuşmadı. Akran ilişkileri de buna bağlı olarak biraz zorlaştı, kimse ile iletişim kurmadığı için gruplara da dâhil olmuyordu. Şu an cümle kuruyor, iletişim kuruyor. Ama oyun başlatma, düşüncelerini tam anlamıyla dile getirecek kadar ileri seviyede değil..."

Ö9: "...Dil problemi yaşadık. Çünkü çocukların ilk okul deneyimiydi..."

Ö10: "...Çocuk yalnızca kendi dilini konuşabiliyordu, İngilizce de bilmediği için iletişim konusunda sıkıntı yaşadık..."

Ö11: "...Çocukların dil bilmemesi ve ilk kez eğitim alıyor olmaları sınıfa uyum sağlamalarını zorlaştırdı. Bu durum diğer çocukların da dikkatini çekiyor ve sınıf ortamında zorluk yaşamamıza neden oldu..."

Ö13: "...Ben okul öncesi eğitimi aldım, okul öncesinde Türkçe eğitimi gibi bir ders almıyoruz. Ama bir şekilde Türkçeyi öğretmemiz gerekiyor. Kelimeyi görselle destekleyerek, malzemelerde göstererek anlatıyorum ama bu yeterli gelmiyor. Ben günde 1500 kelime kullanıyorum. Hikâye okuyorum. Bu konuda kendimi yetersiz hissediyorum..."

Ö14: “...Ben onu anlamıyorum, o beni anlamıyor. İşaret dilini kullanmaya çalışıyorum. Bir şeyi alıp gösteriyoruz, ayrıntılı anlatıyoruz ama yeterli değil. Tüm duygu ve düşüncelerimizi ya da isteklerimizi aktarabiliyor muyuz, hayır. Yeterli değiliz ama yeterli olmak için çabalıyoruz...”

Sınıflarında yaşadıkları dil problemini aşmak için çaba sarf ettiklerini belirten öğretmenler özellikle bu noktada aile desteğinin önemini vurgulamaktadırlar. Bu görüşlerden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Ö8: “...Basit cümleler kullanarak aktarmaya çabaladım. Annesi evde Rusça konuştuğunu söyledi. Ben de aileyi evde Türkçe konuşulması konusunda uyardım. Anne ve baba Türk olmadığı için onların da ikinci dili; ama çocuklarını bu konuda desteklemeleri gerektiğini belirttim. Babası Ürdünlü olduğu için Arapça birkaç kelime öğretmek destek vermeye çalıştım...”

Ö13: “...Sınıfta çocuğu desteklemek adına neler yapabileceğime bakmak için Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe öğrenme kaynaklarını indirdim, onları verdim ailesine. Mesela evin bölümlerinin yer aldığı materyaller var, onların çıktıkları ile ailesine destek olmaya çalıştım. Onun dışında bireysel destek vermeye çalışıyorum. Söylediklerimi göstermeye çalışıyorum. Ben sandalyenizi alın dediğimde diğer çocuklar sandalyelerini alıp gelebiliyorsa o çocuğa gösteriyorum ve basit kelimelerle aktarıyorum. Aslında bu öğretmenin o sırada sınıftaki düzeni gözlemlemesini de zorlaştırıyor. Çünkü karşınızda sizi anlamayan bir çocuk var. O çocuğa destek sağlarken diğer çocukların da vaktini çalmamaya çalışıyorsunuz. yetersizlik var tabi...”

Ö17: “...Benim ilk farklı dil konuşan öğrencimdi. O İngilizce konuşuyordu ve ben de ona destek olmak adına İngilizce çalıştım. Bu şekilde yardımcı oldum...”

Öğretmenler dille ilgili problem yaşamalarına çocukların birden çok dil konuşma durumunun neden olduğunu dile getirmiştir. Bu durumun aynı zamanda sınıf ortamında oluşturduğu çeşitlilik de önemli bir noktadır:

Ö2: “...Dil konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Ama şöyle de bir durum var. Farklı kültürden gelen çocuklar Türkçeyi akranlarına göre daha iyi konuşuyor. Birçok dili aynı anda öğrendikleri ve konuştukları için Türkçe becerilerinin de geliştirdiğini düşünüyorum...”

Ö12: “...Anlama sıkıntısı yaşamadık. Bazı kavramlar karışabiliyor. Bu da çocukların farklı dilleri de kullanma durumu. Anadilleri farklı ve aynı zamanda İngilizce kurslarına giden de var. Bu da çocukların kavram karmaşası yaşamasına

neden olabiliyor. Ama desteklendiğinde, açıklama yapıldığında sorunları aşabiliyoruz...”

Öğretmenler, yetersiz kaldıkları noktalar kadar eğitim sürecinde kullanılan eğitim yöntemlerinin ve okul öncesi eğitim ortamının, çocukların içinde bulunduğu yaş grubunun ve tecrübelerinin de eğitim sürecine olumlu etkiler sağladığını dile getirmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

Ö2: *“...Çocuklar öğrenmeye çok açık. Bu nedenle zorluk çekseler bile bunun üstesinden daha çabuk geliyorlar. Okul öncesi eğitimin aslında en önemli çıktılarında biri çocukların gerçekten öğrenme süreçleri çok kolay geçiyor. Dil bir sorun ama tüm dilleri öğrenemeyiz tabi. Öğretmen çocuğu anlamaya başladığında, çocuk öğretmenin ona katkı sağlamaya çalıştığını anladığında aralarındaki bağ kurulduktan sonra bu eğitim ortamına ona göre şekilleniyor. Süreçte ne kadar zorluk yaşansa bile zamanla ortamda sıkıntı yaşanmıyor. Dillerin farklı olması bile önemsizleşiyor. Çocukla beden dili ile iletişim kurulduktan sonra diğer şeyler teferruat olarak kalıyor...”*

Ö3: *“...Okudukça, çocuklarla çalışma deneyimi elde ettikçe farklı yöntemleri keşfedebiliyoruz. Ama her şeyi uygulayabilmek için daha fazla alana ihtiyacımız var...”*

Ö4: *“...Çocuklar çok daha kolay uyum sağlıyorlar. Yaş grubundan dolayı sınıfa ve buldukları yere uyum sağlamaları daha kolay oluyor. İlk geldiklerinde gözlemliyorlar, kuralları görüyorlar, deneyimliyorlar, süreci daha kolay geçiriyorlar. Dolayısıyla biz de bu adaptasyon sürecini çok daha kolay atlatıyoruz. Afrika kökenli çocuk vardı: çok farklı yerlerden de gelebiliyorlar ama çok uzun bir adaptasyon süreci yaşamıyorlar...”*

Ö16: *“...Öğretmen çocukla o güven bağına geliştirdiğinde çocuğa daha kolay ulaşıyor ve uygulamalar çok daha kolay yapılabilir. Okul öncesi eğitimde bunu sağlamak daha kolay. İlkokulda öğretmenler daha çok zorlanıyor...”*

Okul öncesi öğretmenleri sınıf uygulamalarında çok kültürlü ortamın özelliklerini ve çok kültürlü eğitimi kullanabilmelerine ilişkin yetersiz kaldıkları durumlara değinmişlerdir. Çocukların dil problemleri öğretmenlerin sınıf uygulamalarında ilave düzenlemeler yapmalarına neden olmaktadır. Bu düzenlemeler hakkında yeteri kadar fikir sahibi olmayan öğretmenler bu noktada eksik kaldıklarını düşünmektedir. Sınıf mevcudunun fazla olması öğretmenlerin süreci yönetmesini güçleştirmektedir. Bunun yanında görüşme gerçekleştirilen okul

öncesi öğretmenleri önceki deneyimlerinin ve farklı kültürden çocukların geçmiş eğitim yaşantılarının çok kültürlü eğitim sürecini inşa etmede olumlu katkılarının olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye’de öğretmenlerin çok kültürlü eğitim uygulayabilme yeterliklerini geliştirmeye yönelik öğretmenlerden alınan öneriler.

Tablo 40

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Konusundaki Öğretmen Yeterliklerinin Geliştirilmesine Yönelik Önerilerinin Dağılımı

Yanıtlar	n*
Çok Kültürlü Lisans Eğitimi	4
Hizmet İçi Eğitimle	10
Yardımcı Personel Desteği	5
Okul Aile İş Birliği	6

*n yanıtlar hakkında belirtilen görüş sayısını yansıtmaktadır.

Yapılan görüşmelerde Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim konusundaki yeterliklerinin geliştirilmesi için neler yapılabileceği konusunda öğretmenlerin görüş ve önerileri alınmıştır. Bu doğrultuda öğretmenler çok kültürlü lisans eğitimi, hizmet içi eğitimlerde çok kültürlü eğitim konusunda desteklenmeleri, yardımcı personel desteği, kurum içi ve aile iş birliği ve çocukların desteklenmesi konularında önerilerde bulunmuşlardır.

Öğretmenler, lisans eğitiminden itibaren ele alınacak çok kültürlü eğitimin öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi adına önemli olduğunu belirtmiş ve öneride bulunmuştur. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö3: “...Lisans eğitimi süresince de çok kültürlü eğitim konusunda öğretmenler desteklenebilir...”

Ö13: “...Okul öncesi öğretmenliği eğitimi süresince Türkçenin öğretilmesine yönelik eğitim almadım. Ama içinde bulunduğumuz durum gösteriyor ki bundan sonra bizim Türkçenin nasıl öğretildiğini bilmemiz gerekiyor. Lisans dersi ya da kurs olarak...”

Ö14: “...Lisans sürecinde verilen eğitim çok önemli. Özellikle drama, özel çocuklarla iletişim ve kitap okuma başlıklarında eğitim verilmesi gerekiyor. Bu konularda çok yetersiziz. Birçok teknik var ama uygulama kısmı öğretilmiyor. Ben lisansta almadım. Stajlardaki destek süreci de yeterliği artırmak adına önemli.

Stajyeri çocuklarla bırakıyorlar ama bu böyle olmamalı. Üstteki başlıklar çerçevesinde desteklenmeli...”

Ö16: “...Lisans eğitiminde farklı kültürden çocuklarla eğitim konusunda ders almayı isterdim. Şu an daha nitelikli şeyler yapabiliirdim...”

Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler çoğunlukla hizmet içi eğitimler konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Hizmet içi eğitimleri mevcut şartlarda kendi yeterliklerini geliştirmek adına da en önemli alan olarak görmektedir. Bu konuda görüşlerini belirten öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Ö1: “...Çocuklarla iletişim kurmak için onların diline hâkim olmak gerekmiyor. Her dili öğrenemeyiz tabi. Çocuğun diline nasıl inebiliriz, ona nasıl ulaşabiliriz üzerine bir eğitim verilmesi yeterli. Bu şekilde sıkıntıların çözüleceğini düşünüyorum...”

Ö2: “...Sınıf yönetimi konusunda ekstra eğitim verilebilir. Çünkü öğretmenin sınıfa hakimiyeti azalıyor...”

Ö9: “...Çocuğun sınıfa uyum sürecini kolaylaştırmak adına öğretmen eğitimleri verilebilir...”

Ö12: “...Çevremde de gördüğüm kadarıyla büyük sıkıntı yaşayan öğretmenler var. Özellikle göçmen çocuklar ile ilgili psikolojik durumları, yaklaşımların nasıl olması gerektiği konusunda bilgiler ve eğitimler verilebilir...”

Ö18: “...Göçmen çocuklara nasıl yaklaşılmalı bilmemiz gerekiyor. Çünkü çocukların üzerinde hala savaş psikolojisinin olduğunu görüyoruz. Çocuk sınıfa ilk geldiğinde arkadaşlarından biri sınıfta ağladığında o da hemen ağlamaya başlıyordu ve daha çok ağlıyordu. Ya da çok ufak seslere karşı tepki ve irkilme yaşadığını gözlemlediğim zamanlar oldu. Bir senede pek çok şeyin üstesinden gelebildik ama profesyonel eğitimler ve yardımlar bu durumu hızlandırmamızı sağlayacak. Doğru yardımı yapabileceğiz...”

Ö19: “...Hizmet içi eğitimlerde çocukları oryantasyonuna yönelik destek verilebilir. Daha önce o çocuğun kültürüne yönelik bir şey yapmadım. Şu an sizinle konuşurken aklıma geliyor. Bu benim için bir eksiklik. Daha önceden neler yapabileceğimi bilmek isterdim...”

Ö22: “...Uygulamalı eğitimlerin olmasını isterim. Örnekleri okumaktan ziyade görmek, uygulamak daha iyi olurdu...”

Yine hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin dil eğitimi alma konusundaki önerilerinden birkaçı aşağıda sunulmuştur:

Ö5: “...Ülkemizde farklı bölgelerde farklı ihtiyaçlar var. Örneğin, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde çalışmış öğretmenler daha çok sıkıntı yaşıyor. Bu nedenle orada kullanılan dilleri öğretmenler temel seviyede bilirse çok daha iyi bir eğitim ortamı oluşturulabilir. Türkçe daha kolay öğretilir...”

Ö8: “...Üniversitede İngilizce biliyor olmama rağmen unuttum. Öğretmen atölyelerinde İngilizce kullanımı ele alınmalı. Ailelerle ve çocukla iletişiminizi bu yönde destekleyebiliriz...”

Ö11: “...Bu süreçte yabancı dil becerim olmadığı için biraz zorlandım. Eğer biliyor olsam benim için çok daha kolay olurdu. Bu konuda desteklenebiliriz...”

Ö17: “...Daha önce İngilizceyi gerekli görmüyordum; ama öğretmenlerin yabancı dil bilmesinin önemini anladım. Hiç öyle bir şeyle karşılaşacağımı düşünmemiştim. Daha önce farklı kültürden çocuklar olsa bile dili biliyorlardı. ihtiyaç hissetmemiştim. Ama gerekliliğini anladım. O konuda desteklenmeli öğretmenler...”

Ö18: “...Özellikle lisans ve hizmet içi eğitimlerde de dille alakalı küçük de olsa bilgilendirmeler yapılabilir. Özellikle ülkemizin farklı bölgelerinde yaşanan dil problemi konusunda. Bakıldığında Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde konuşulan diller belli; Türkçe, Kürtçe ve Arapça aktif olarak konuşuluyor. Ve bu dillerden sadece birini bilip diğerlerini bilmeyen aileler var ve bu büyük problemi oluşturuyor. Öğretmenler bu konuda az da olsa bilgi sahibi olsa en azından iletişim kurabilir ve Türkçeyi çocuğun kendi dilini kullanarak öğretebileceği bir ortam oluşturulabilir. Orada yaşayan insanlar da bu ülkenin vatandaşı. Farklı bir kültürünün, farklı bir dilinin, farklı geleneklerinin olması onu farklı bir insan yapmaz. Aynı şekilde değer verilmeli...”

Bu konuda görüş belirten öğretmenlerin birkaçı özellikle çocukların kültürünün bilinmesine şu şekilde değinmiştir:

Ö13: “...Ülkemize gelen çocukların neyle geldiğini bilmek isterdim. Mesela o çocuklar ne oynuyordu bilmek uygulamak isterdim. Sınıfta bir materyal ile oynanabilirdi. Bir şarkıyı, tekerlemeyi, sözü burada paylaşabilirdik. Benim de kullanmam çok iyi olabilirdi. Farklı dilde güzel melodili şarkılar kullanıyoruz ve çocuklar çok seviyor. Ben bu şarkıları sınıfta farklı kültürden çocuk yokken de kullanıyordum; onların getirdiği bir şarkıyı kullanmak, sınıfa dâhil olmaları adına çok faydalı olabilirdi. Bu nedenle kültürlerini bize anlatan birilerinin olmasını isterdim. Yaşam alanlarını, neleri sevdiklerini, temizlikle beslenme ile ilgili şeyleri bilgi edinmek isterdim...”

Ö17: “...Öğretmenler kaçıyor maalesef. Farklı kültürden olan çocuk normalde benim sınıfımda değildi. Diğer öğretmenler kabul etmediği için bana verdiler. Öğretmenlerin bu konuda bilinçli ve istekli olması lazım. Aslında sınıf ortamı daha güzel oluyor. Velilerim Zakir sayesinde bizim çocuklarımız da İngilizce konuşmaya başladı diyorlardı. Hep etkileşim içindelerdi çünkü. Onlar için de epey faydalı oldu. Öğretmenlerin de bu konuda bilinçlendirilmesi gerekiyor. Hiç çok kültürlü eğitim almadım, ama çok karşılaşıyoruz. Anasınıfında 2 öğrenci vardı ama ilkokulda sayı ve çeşitlilik daha fazlaydı. Ülkeler de çok çeşitliydi. Benim öğrencim Somalili; Hollanda, Nijerya’dan gelen de vardı...”

Hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirilmesi kadar içerik ve süre düzenlemelerinin de nitelikli hale getirilmesi konusunda öğretmen önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö6: “...Hizmet içi eğitimlerin sürdürülebilir olması gerektiğini düşünüyorum. Yapıldığı zamanlar ve ne verdiği çok önemli...”

Ö8: “...Eğitimlerde kendimize bir şey katmadan ayrılıyoruz. Hep slayt üzerinden aktarım yapılıyor. Öğrenmek için gidiyoruz ama yıpranıyoruz. Bu nedenle çok dâhil olmak istemiyoruz. Aynı zamanda okulda birçok proje uygulamamız bekleniyor...”

Ö20: “...Eğitimler öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre şekillenmeli. Sınıf uygulamalarına ağırlık verilmeli...”

Öğretmenlerin önerilerini içeren bir diğer başlık ise sınıf içinde ve sınıf dışında kendilerini destekleyecek yardımcı personellerin bulunmasıdır:

Ö3: “...Sınıftaki uygulama alanımızın rahatlaması adına yardımcı personel desteğine ihtiyacımız var...”

Ö8: “...Sınıfın mevcudu çok fazla. 25 çocuk var. Yine kaynaştırma öğrencim, farklı kültürden öğrencilerim var. Ve ben tek başınayım. Bu durum bazı uygulamaları nitelikli şekilde yapmamızı engelleyebiliyor. Sınıf içinde başka bir personel tarafından desteklensem çocuklara daha faydalı olabilirdim...”

Ö13: “...Kayıt sırasında velilerden çocuğunu anlatan mektup yazmalarını istiyorum, yazmıyor. Ben de çocuk neyi sever neti sevmez bilemiyorum. En azından okul ve kuruluşlarda o kültürü ve dili bilen kişiler bize aracılık sağlayabilir. Farklı okullarda çalışabilir her hafta, aile ile iletişim konusunda köprü olabilir. Tercüme ile mesaj gönderiyoruz mesela bu da bir zorluk...”

Ö14: “...Şiveleri bile tam anlayamazken hiç anlayamadığımız diller karşımıza geldiğinde bu şekilde yetiştirilmediğimiz için sıkıntılar yaşıyoruz. İletişimle ilgili problemler. O nedenle öğretmenler bu nitelikte yetiştirilmeli ya da okullara destek verecek diller konusunda nitelikli, mesela Arapça bilen bir öğretmenin her okula atanması gerekir. İngilizce, Farsça gibi çok karşılaşılan diğer dillerde de destek verilebilir...”

Öğretmenler eğitim süreçlerinde tek kalmış olmanın da yetersizlik olduğunu düşünmektedir. Özellikle çocukların aileleri ile yaşadıkları deneyimleri ancak okul ile birlikte çözebileceklerine inanan öğretmenler, okul ve toplum iş birliğinin gerekliliğini de aşağıda belirttikleri önerilerinde şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö4: “...Okuldaki rehber öğretmen ya da diğer görevlilerle birlikte çalışma yaparak yeterlik artırılabilir. Özellikle ailelerin desteklenmesi önemli; ancak bu iş birliğinin rehberlik birimi üzerinden yapılması gerekiyor. Öğretmen tek olmadığını bilecek, rehberlik ile çalışacak. Rehberlik aile ile iletişim noktasında öğretmene yol gösterecek. Çocuk sayısı fazla olmadığı için adaptasyon daha kolay sağlanıyor. Fazla olduğu yerlerde aile iletişimi daha da önemli. Öğretmen veli iletişimi çok önemli. Bu konuda yeterliklerin artırılması çok önemli...”

Ö7: “...Okul idaresi öğretmenin yanında olmalı. Rehberlik desteği, müdür ve müdür yardımcılarında destek gibi. En ufak bir aile ziyaretinin dahi açıklanmasını yapmak bu denli problem oluşturabilirken öğretmenin okul tarafından daha çok desteklenmesi gerekiyor...”

Ö9: “...Savaş psikolojisi hala üstlerinde. Annesi bir gün eşine ulaşamadığı için okula gelmişti heyecanlı şekilde. Çocuklara bir şey olmuş mu diye kontrol ettikten sonra eşinin yanına, iş yerine gidiyor. Sonrasında baba bana ulaşamadığı için telaş yaptı şeklinde açıklamış. Evde de bu duru söz konusu olabilir. Ailelere bu konuda psikolojik destek verilmesi gerekiyor...”

Ö10: “...Çocuk bir anda yeni bir ortama giriyor ve bir afallama yaşıyor. Öncesinde çocuklara dil eğitimi verilebilir. 1 aylık kısa bir program bile olsa çocuk sınıfa daha hızlı uyum sağlayacaktır. Ailenin bu desteleme sürecine katılması da çocuklarını sınıfa yavaş yavaş hazırlamalarını sağlayabilir...”

Ö23: “...Eğitimi sadece sınıf olarak düşünmemeliyiz. Öğretmen kadar aile de eğitim alırsa daha kolay bir süreç olur...”

Öğretmenlerin kendi yeterlikleri konusunda paylaştıkları görüşler, sürecin çok yönlülüğünü ortaya koymaktadır. Eğitim, sadece çocuk ve öğretmen arasında geçen

bir süreç değildir. Okul, okul yöneticileri ve personeli, aileler, toplumun diğer bileşenleri ve özellikle politika koyucular bu süreci etkilemektedir.

Okul ncesi ğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarına ilişkin bulgular ve ortaya koydukları görüşler çok kültürlü eğitim ortamının inşa edilmesinde ğretmen yeterliklerinin önemini ortaya koymaktadır. Bu yeterliklerin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalar, çok kültürlü eğitimin ülke bazında uygulanabilirliğini destekleyecektir. Araştırmanın bu bağlamda çok kültürlü eğitim alanına önemli katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü eğitim uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen araştırmanın sonuç, tartışma ve önerilerine bu bölümde yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde nicel ve nitel araştırma bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlar ilgili alan yazın kapsamında tartışılacaktır.

Nicel verilere ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algı puanları incelendiğinde öğretmenlerin farkındalık, bilgi, beceri ve toplam puanları yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin aldığı bilgi ve beceri puan ortalamalarının soru ve puan değerleri göz önünde bulundurulduğunda farkındalık puanlarına göre düşük olduğu saptanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim bilgisinin eksik olduğunu ve beceri olarak sınıfa aktarma konusunda daha geride kaldıklarını göstermektedir.

Elde edilen sonuçlar alan yazında yapılan araştırmalarla ilişkilendirildiğinde benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Fong ve Sheets, 2004; Polat, 2013; Başarır, 2012; Perkins, 2012; Bekir ve Bayraktar, 2018; Siviş, 2019). Polat (2013) ortaöğretim öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Perkins'in (2012) ABD'de gerçekleştirdiği çalışma kapsamında öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutum ve inançları ile çok kültürlü eğitim konusundaki farkındalık, bilgi ve becerileri incelenmiştir. Elde ettiği bulgularda öğretmen adaylarının çok kültürlü farkındalık, bilgi ve beceri boyutunda kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. Bekir ve Bayraktar'ın (2018) okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlülük algılarını inceledikleri çalışmada öğretmen adaylarının olumlu bir algıya sahip olduğu ortaya konmuştur. Siviş (2019) devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik farkındalık, bilgi, becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Mevcut çalışmalar yeterliklere

dair tespit niteliği taşımaktadır. Ancak çok kültürlü eğitimin uygulama süreci, yeterliklere kıyasla geride kalmaktadır. Fong ve Sheets (2004) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik bağlamında teori ve uygulama noktasında farklı yeterlikleri olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin farkındalık ve bilgilerini beceri olarak aktarma konusunda sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Özellikle Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalarda uygulamaya yönelik bir tespitin yapılmadığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin farkındalık, bilgi, beceri ve toplam puanlar belirlenen demografik değişkenler kapsamında analiz edildiğinde yaş, doğduğu ve yetiştiği bölge ve eğitim durumu değişkenlerinde anlamlı fark görülmüştür. Analizler, 20-24 yaş grubu ile 30-34 yaş grubundaki öğretmenlerin beceri ve toplam puanlarının arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. 20-24 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik bilgi ve toplam puanları 30-34 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin puanları doğduğu ve yetiştiği bölgeye göre incelendiğinde bilgi boyutunda Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde doğan ve yetişen öğretmenlerin toplam puanları İç Anadolu Bölgesinde doğan ve yetişen öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Akdeniz Bölgesinde doğan ve yetişen öğretmenlerin bilgi ve toplam puanları, İç Anadolu Bölgesinde doğan ve yetişen öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bunun sebebinin Doğu, Güneydoğu ve Akdeniz bölgesinde yetişen öğretmenlerin, bu bölgelerin daha fazla göç almasının yanı sıra, yaşadıkları bölgelerde bulunan farklı kültürlerdeki göçmen veli ve çocuklarla daha fazla kişisel deneyimlere sahip olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Titrek, Önder ve Karslı’nın (2009) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin yaşamın büyük bölümünü geçirildiği bölgeye göre farklılık gösterdiği, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ikamet etmiş öğrencilerin, Ege ve Karadeniz Bölgelerinde ikamet etmiş öğrencilere kıyasla çok kültürlü eğitime daha olumlu baktıkları belirtilmiştir. Bu bağlamda Titrek, Önder ve Karslı’nın çalışması yapılan araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumları ele alındığında lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin farkındalık, bilgi, beceri ve toplam puanları lisans eğitimi almış öğretmenlere göre kabul edilebilir düzeyde yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algı puanları ve doğdukları ve yetiştikleri yerleşim yeri, mesleki deneyim yılı, mesleki memnuniyetleri, öğrenim hayatının geçtiği şehirlerin kültürel çeşitliliği, çok kültürlü eğitim almış olma durumu ve sınıfında farklı kültürden çocuk bulunması değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı ortaya konmuştur. Benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlar yaş, cinsiyet ve ırksal farklılıkları bulunan ilkökul öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Gorham, 2001; Määttä, 2008). Çoban vd. (2010) öğretmen adaylarının yetiştikleri yerleşim türü değişkeninde ilçe ile büyükşehirde yetişmiş olan öğrenciler arasında büyükşehir lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak mevcut araştırma sonuçlarında en yüksek çok kültürlü yeterlik algı puanlarının köyde yetişen öğretmenlerin alması bu araştırma ile zıtlık göstermektedir. Bulut (2014) öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının hayatlarının büyük bir bölümünde ikamet ettikleri yerleşim yeri, mesleki kıdem ve görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterdiği; ancak cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna elde edilmiştir. Bulut (2015) okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yaşadığı yerin çok kültürlü eğitim tutumlarını etkilediğini; ancak üniversiteyi okuduğu şehir ve doğduğu büyüdüğü yerleşim yerinin bir etkisi olmadığını tespit etmiştir. Bu durum mevcut araştırmada elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir. İsmetoğlu'nun (2017) branş öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmada, 1-5 yıl aralığında mesleki deneyimi olan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Mevcut araştırmada elde edilen sonuçlarda da 1-5 yıllık mesleki deneyimi olan öğretmenlerin en yüksek ortalama puanlara sahip olduğu görülmektedir. Bekir ve Bayraktar (2018) okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmalarda yaş, sınıf ve farklı kültürlerden arkadaşı olma durumlarının öğretmen adaylarının çok kültürlü yeterlik algılarına etki etmediği; ancak çok kültürlü eğitim alma durumu ile çok kültürlü yeterliklerin arasında anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada çok kültürlü eğitim alma durumları ele alınan öğretmenlerin, aldıkları eğitime göre puan farkına bakıldığında bilgi, beceri ve toplan puanlarının sıra ortalamalarının eğitim alan öğretmenlerde daha fazla olduğu görülmektedir; ancak puanlar arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır (Tablo 26). Bunun yanında Hong ve diğerlerinin (2010) öğretmen adaylarının çok kültürlü öğretmen yeterlik algılarını etkileyen faktörleri belirlemeye çalıştıkları çalışmalarında kişisel deneyimlerin çok

kültürlü yeterlik algılarının önemli belirleyicileri olduğunu göstermiştir. Irk çeşitliliğinde daha deneyimli öğretmen adayları beceri ve farkındalık alanlarında daha yüksek yeterlik puanı almışlardır. Määttä (2008) göçmen çocuklarla eğitim deneyimi olan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissettiklerini saptamıştır. Öğretmenlerin göçmen öğrencilerle deneyime ihtiyaçlarının olduğunu vurgulanmıştır.

Nitel verilere ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 23 okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmeler kapsamında elde edilen sonuçlar 3 başlık altında sunulmuştur.

1. *Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim hakkındaki düşüncelerine yönelik sonuç:* Görüşme gerçekleştirilen okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim hakkında bilgi düzeylerinin az olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim yorumlamaları farklı ülkelerle sınırlı kalmıştır. Öğretmenler Türkiye'nin çok kültürlü bir ülke olduğunun farkında olduklarını ancak bu durumu eğitim ortamına taşımak konusunda zorluk yaşadıklarını beyan etmişlerdir. Türkiye'de çok kültürlü eğitim ortamının var olduğu ve uygulama konusunda çalışmalar gerçekleştirildiği hakkında görüşlerini paylaşan öğretmenlerin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde deneyim kazanmış kişiler oldukları görülmektedir. Bu durum öğretmen tecrübelerinin çok kültürlü eğitimi yorumlayabilme açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer çalışmalarda öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve çeşitlilik konuları ile ilgili kişisel özellikleri ve kavramsal bir anlayışlarının olmasının gerekli olduğu görülürken, tecrübenin de önemli fark oluşturduğu vurgulanmıştır (Fong ve Sheets, 2004). Bulut (2015) öğretmen ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim tutumları arasındaki farkı incelediği çalışmasında öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durum tecrübe ile yeterlik algılarının ve tutumların ilişkisine yönelik bir örnek oluşturmaktadır.

2. *Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim uygulamalarına yönelik sonuç:* Yapılan görüşmelerde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf uygulamalarında farklı kültürleri barındıran etkinlikler yaptıkları; ancak yapılan etkinliklerin çok kültürlü eğitim bilgisi ile gerçekleştirilmediği görülmektedir. Öğretmenler bu planlamaları, mevcut MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve okul öncesi eğitim kazanımları çerçevesinde oluşturduklarını dile getirmişlerdir. Planlamalar dâhilinde sınıfta

bulunan farklı kültürden çocukların da bireysel destek ve akran desteği ile uyumunun sağlandığı görülmektedir. Eğitim ortamı konusunda düzenlemeler yapmada zorluk yaşadıklarını belirten öğretmenler, daha geniş ve uyarlanabilir sınıflar olmasının süreci yapılandırmada kolaylık sağladığını belirtmektedirler. Okul öncesi öğretmenleri çocukların yaşları itibarıyla öğrenme-öğretme sürecinde görsel uyaranları destek olarak kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim uygulamalarına yönelik sunduğu görüşler çerçevesinde eğitim içeriği ve ortamında yapılan düzenlemelerin çok kültürlü bakış açısı ile gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır. Sınıf içinde çocukların farklı etkinlik türleri ile desteklenmesi, çeşitliliklere duyarlılığın bir göstergesidir. Ailenin eğitim sürecinde yer almasının önemine değinen okul öncesi öğretmenleri farklı kültürden gelen çocukların aileleri ile iletişim sıkıntısı çektiklerine değinmişlerdir. Öğretmenler, bu iletişim sıkıntısının gerekli bilgilendirme ve aile katılımı uygulamaları ile en aza indirgemeyi hedeflemektedirler.

Banks (2014) çok kültürlü okulun değerlendirilmesi ve devamlılığın sağlanması adına öğretmen tutumu, eğitim programı, içerik, öğretim materyalleri, eğitim yöntemleri ve aile katılımı bileşenlerinin sürekli olarak izlenmesini savunmaktadır. Mevcut araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin her bileşen hakkında çalışma gerçekleştirdiği görülmektedir. Ancak bu çalışmaların her öğretmen tarafından bütüncül olarak uygulanması çok kültürlü eğitimin okula taşındığının kanıtıdır. Bu nedenle öğretmenlerin bu bileşenler konusunda bilgi sahibi edilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir.

Tarman ve Tarman'ın (2011) ABD'de bir okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirdikleri çalışmada, deneyimli öğretmenlerin sınıf içi çok kültürlü eğitim uygulama süreçlerini gözlem yoluyla incelemişlerdir. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime olumlu tutum sergilediğini belirten araştırmacılar, günlük uygulama içerisinde farklı kültürlerden yemekler yapıldığı, tatil günlerinin kutlandığı, dans ve müzik aktivitelerinin ülkelere göre çeşitlendirildiğini aktarmaktadır. Öğretmenlerin süreç içerisinde farklı ülkelerle bağdaştırılabilecek materyalleri kullanmaya özen gösterdiğini, kitaplar, yapbozlar, haritalar, kostümler ile farklı kültürleri içinde barındıran bir eğitim ortamı oluşturduklarını belirtmektedir. Araştırma kapsamında öğretmen görüşleri dikkate alındığında sınıf ortamının düzenlenmesi konusunda eksik kaldıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin uygulamaya dönük bilgiler

edinmelerinin gerekliliğini göstermektedir. Okul öncesi eğitim ortamında farklı kültürlerin eğitimine yönelik MEB Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımları çerçevesinde uygulama gerçekleştiren Aktın, Karakaya, Türk ve Aslan (2015), çocukların kültürlerini ve farklı kültürlere ait bir olguyu öğrenmesi sırasında deneyimlerinin, bilgi teknolojisinin ve yakın çevresinin etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sınıf ortamında çocukların sunumlar, oyunlar ve dramının kullanılması ile çeşitli kültürel rolleri uygulama ve çeşitli kültürlerden bireylerin yaşantısını anlama imkânı edindikleri görülmüştür. Tasarlanacak çok kültürlü öğrenme ortamı ile çocuklarda çok kültürlülüğe ilişkin olumlu tutum, beceri ve davranışları edindirmenin mümkün olduğu aktarılmıştır.

Çok kültürlü çocuk edebiyatının, çok kültürlü eğitimin bir parçası olduğu düşüncesi ile planlamalar yapmak gerekmektedir. Yapılan çalışmalar kitapların farklı kültürleri aktarma ve çok kültürlülüğü sağlamak adına önemli olduğunu göstermektedir (Cai, 2002; Destebaşı ve Karabuğa, 2013). Araştırma kapsamında alınan öğretmen görüşlerinde yalnızca 5 öğretmen etkinliklerde materyal olarak kitapları kullandığını ifade etmiştir. Farklı kültürlerin anlatıldığı kitaplar sınıf uygulamalarında kullanılmalı ve öğretmenler bu konuda teşvik edilmelidir.

Çocuklara farklı kültürlerin ve kültürel bilincin aktarılması adına kullanılabilecek bir diğer etkinlik türü ise alan gezileridir. Özellikle müze ziyaretleri üzerine yapılacak bir planlama, çocukların tarihsel bir bakış açısıyla kültürü yorumlamalarına destek olacaktır. Aktın (2017) müze gezilerinin okul öncesi dönem çocuklarının tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmada, çocukların müzede geçmişe ait sosyokültürel unsurları tanımlarken ve araç gereçlerin kullanımlarını açıklarken kendi bilgileri ve yaşam deneyimleri çerçevesinde kültüre ait kanıtlar sundukları ve ailelerini örnek alarak çıkarımda bulduklarını gözlemlemiştir. Çocukların müzede yer alan somut cisimler ve öğretmen desteği ile sınırlı bir tarihsel empati becerisi kullandıklarını ve geçmiş yaşamı hayal edebildikleri belirtilmiştir. Çocukların tarihi yorumlamalarında, kültürel deneyimlerinin kazandırdığı öngörüü kullanmaları müze eğitiminin çok kültürlü eğitimin bir parçası olarak yer alabileceğinin göstergesidir. Mevcut araştırma kapsamında alınan öğretmen görüşlerinde alan gezilerine dair görüş belirtilmemiştir. Öğretmenlere MEB Okul Öncesi Eğitim Program içeriğini kullanarak çok kültürlü eğitim uygulamalarını şekillendirecekleri farkındalığı kazandırılmalıdır.

Eğitim programlarının planlanma s¼recinde ¼ğretmenlere yol g¼steren en etkili araç değerlendirme s¼releridir. Çok k¼lt¼rl¼ eğitim ortamında ¼ğretmenlerin dinamik değerlendirme t¼r¼ne ağırlık vermeleri gerekmektedir. Dinamik değerlendirme, çocuğun bağımsız olarak yapabildiklerine değil; ¼ğretmen, akran ve çevrenin yardımları ile neler yapabildiğine odaklanır (Bredkamp, 2015). Bu nedenle k¼lt¼rel değerlere duyarlı bir değerlendirme s¼recinde ¼ğretmenin çok y¼nl¼ analiz ve g¼zlem yapabilme becerisine ihtiyaç duyulmaktadır.

Uygulama s¼releri dikkate alındığında ¼ğretmenlerin genel plan ve kazanımlar d¼hiline çalışma y¼r¼tt¼ę¼ ancak bunu çok k¼lt¼rl¼ eğitim farkındalığı ile yapmadıkları g¼r¼lmektedir. Çok k¼lt¼rl¼ eğitimin program oluşturma ve uygulama s¼relerinin ¼ğretmenlere çizdiği ereve sınıf aktivitelerinin planlanmasını kolaylaştırması beklenmektedir.

3. *Okul ¼ncesi ¼ğretmenlerinin çok k¼lt¼rl¼ yeterlikleri hakkında d¼ř¼ncelerine y¼nelik sonuç:* Okul ¼ncesi ¼ğretmenlerinin b¼y¼k oęunluę¼ çok k¼lt¼rl¼ ortamı eğitimsel anlamda tasarlama konusunda yetersiz hissettiklerini belirtmektedirler. ¼ğretmenler, farklı k¼lt¼rlerle eğitim hakkında bilgi sahibi olmadıklarını bu nedenle hem çocuğun hem de kendilerinin sınıfın çok k¼lt¼rl¼ ortamına uyum sağlamalarının g¼leřtięini beyan etmişlerdir. Çok k¼lt¼rl¼ yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla lisans eğitimi, hizmet içi eğitim, yardımcı personel desteği ve kurum içi ve kurumlar arası iş birliğinin de ¼nemini vurgulamışlardır.

Bu noktada ¼ğretmenlerin ¼nerileri, çok k¼lt¼rl¼ eğitimin uygulanabilirliğinin artırılması için d¼zenlenmesi gereken eksiklikleri içermektedir. ¼ğretmenlerin çok k¼lt¼rl¼ eğitim yeterliklerinin geliştirilmesi, bilgi d¼zeylerini artırılması ve bu bilgileri uygulayabilecekleri alan oluşturulmasına bağlıdır (Rao, 2005; Banks, 2006; Nieto ve Bode, 2012). Mevcut araştırmada alınan g¼r¼řlerde ¼ğretmenlerin en çok bilgi eksikliklerinin olduğu ve eğitim ile desteklenmeleri noktasında ¼nerileri olduğu g¼r¼lmektedir. ¼zellikle g¼men ocukların sınıfa ve topluma aidiyetinin sağlanması konusunda zorluk yaşadıklarını belirten ¼ğretmenler, çok y¼nl¼ bir bakış açısı ve desteğe ihtiyaç duydıklarını belirtmiştir. Hek (2005) g¼men ocuklar ile yaptığı çalışmada çocukların dışlanma hissi ile başa çıkabilmeleri, sağlıklı bir benlik oluşturmaları ve ¼z g¼venlerinin desteklenmesi için kendi toplumlarıyla olan k¼lt¼rel bağlarının kabullenilmesi ve takdir edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla ¼ğretmenlerin çok k¼lt¼rl¼ eğitimi sınıf ortamına taşımaları ve g¼men ocukların

farklılıklarına saygı duyarak eğitim sürecini zenginleştirmeleri çocukların sosyal gelişimine önemli katkı sağlayacaktır. Benzer bir çalışma gerçekleştiren Hurley, Medici, Stewart ve Cohen (2011) çok kültürlü eğitim konusunda öğretmenlerin yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşmış ve farklı kültürleri anlama ve uygulamada yetersiz olan öğretmenlerin göçmen çocuklarla eğitim sürecinde kendilerini yetersiz olarak gördüklerini aktarmıştır. Yapılan çalışmalar ırk çeşitliliğinde daha deneyimli öğretmen adaylarının daha yüksek yeterlik puanı aldıklarını ortaya koymuştur (Hong vd., 2010). Araştırma kapsamında görüş belirten öğretmenler edindikleri tecrübeler ile daha etkili uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Ancak göçmen çocuklar ve sınıftaki farklı kültürden çocuklar ve eğitimleri hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmamaları tecrübe edinme süreçlerini zorlaştırdıklarını dile getirmişlerdir.

Kardeş (2018), yarı deneysel çalışma olarak yürüttüğü yüksek lisans tezinde Suriyeli çocukların sosyal duygusal gelişimini desteklemeye yönelik program uyarlaması gerçekleştirmiştir. Hazırlanan Birleşen Dünyalar programı kapsamında geçici eğitim merkezinde 11 hafta boyunca çocuklara yönelik 44 etkinlik uygulanmış; bunun yanında öğretmen ve aileler ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin dil problemleri, sosyal duygusal sorunlar ve çocuğun ailesi ile sorunlara değindiği belirtilmiştir. Bulgular, mevcut araştırmada alınan öğretmen görüşleri ile paralellik göstermektedir. Uygulama sırasında alınan gözlem kayıtları programın Suriyeli çocukların sosyal duygusal gelişimini desteklediği tespit edilmiştir. Çocukların özellikle duygularını ifade etme ve diğer çocuklarla iletişim kurma becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Bu durum uygun eğitim programının dezavantajlı çocukların gelişimini desteklemede etkililiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin sunduğu öneriler, çok kültürlü eğitimin lisans ve hizmet içi eğitim sürecinde ele alınması yönündedir. Sheets ve Chew (2000) öğretmen yetiştirme programlarında yer verilen çok kültürlü eğitim dersini alan Çin asıllı öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimi içselleştirdikleri, sınıflarında çok kültürlü eğitimin ilkelerine uygun öğrenme ortamları düzenlemeye ve bunları geliştirmeye istekli oldukları, çok kültürlü eğitimin okul ortamını, hangi yönde geliştirebileceğini ve değiştirebileceğini kavradıkları tespit edilmiştir (Cırık,2008). Pavone 2011 yılında yürüttüğü çalışmada 10 hafta süre çerçevesinde oluşturulan çok kültürlü eğitim kursunun, matematik öğretmen adaylarının inanç ve tutumlarını etkileme durumunu incelemiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çok kültürlü konu kapsamı

hakkında bilgi sahibi olanların ve uyumlarının çeşitlilikle ilgili mesleki inançlarını anlamlı düzeyde değiştirdiği görülmüştür. Bu durum, çok kültürlü eğitimin öğretmen yetiştirme sürecindeki olumlu etkilerini göstermektedir.

Türkiye’de çok kültürlü eğitimin yükseköğretim düzeyinde ders olarak bulunması durumu incelendiğinde Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Lisans ve Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Doktora dersleri olarak yer aldığı görülmektedir. Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü, Kültüre Duyarlı Danışma ders içerikleri çok kültürlü eğitimin yükseköğretim boyutu için önemli örnek oluşturmaktadır. Demir (2012) öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitim hakkındaki görüşleri üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında, çok kültürlü eğitimin öğretim elemanlarınca çok önemsendiği sonucuna varmıştır. Damgacı ve Aydın’ın (2013) İstanbul’da bulunan üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan 82 akademisyen ile gerçekleştirdiği çalışma, akademisyenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının çok yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Yükseköğretim kurumlarında eğitim programları üzerine çalışan akademisyenlerle iş birliği yapılarak ortaya çıkarılacak çok kültürlü eğitim programlarının, kültüre duyarlı akademisyenler tarafından da desteklenmesi beklenmektedir.

Akademisyenlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin bakış açılarını yansıtan bir diğer çalışma ise Koşan, Kuru, Korkmaz, Karademir ve Akman (2018) tarafından gerçekleştirilen, eğitimcilerin Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı’na ilişkin metaforlarının incelenmesidir. Çalışmaya farklı üniversitelerin Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda görev yapan 22 öğretim üyesi, aynı üniversitelerde 4. Sınıf öğrencisi olan 71 okul öncesi öğretmen aday ve 9 farklı ilde görev yapan 36 okul öncesi öğretmeni dahil olmuştur. Anket yoluyla toplanan görüşlerde eğitimcilerin hakların eşitliği, program içeriği, eğitimde eşitlik, farklılıklara saygı kategorilerinde görüş belirttiği ve 30 farklı metafor oluşturduğu belirtilmiştir. Eğitimcilerin her çocuğun eğitim anlamında eşit haklara sahip olması gerektiğini savundukları görülmektedir. Araştırmacılar farklılıklara duyarlı eğitimin tüm eğitim kademelerine entegre edilmesinin önemini belirtmiştir. Mevcut araştırmada alınan öğretmen görüşlerini çok kültürlü eğitimi destekleyici olması, araştırma ile paralellik göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin ve eğitimcilerin farklılıklarla birlikte eğitimin savunuculuğunu yapması lisans, lisansüstü

ve hizmet içi eğitimlere entegre edilme sürecini ve eğitim ortamında uygulanabilirliğini destekleyecektir.

Öğretmenlerin öneride bulunduğu en önemli başlık Hizmet İçi Eğitim Sürecinde çok kültürlü eğitimin desteklenmesidir. MEB (2017) öğretmenlerin dünya üzerinde yaşanan değişimlere ayak uydurabilmesi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını eğitim ortamında tespit edebilmesi ve gerekli müdahaleleri yapabilmesi adına sürekli mesleki gelişimin önemli olduğu ve bu nedenle hizmet içi eğitim süreçlerinin öğretmen yeterliklerini geliştirme amacı taşıdığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin bu duruma ilişkin önerileri, daha nitelikli ve ihtiyaç üzerine planlamalar yapılması yönündedir. 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde başlayan Öğretmen Atölyeleri pilot çalışması bu açıdan önem arz etmektedir (MEB, 2019). Bu çalışmalar çerçevesinde çok kültürlü eğitimin bütüncül olarak ele alınması öğretmenlerin gelişimini olumlu yönde destekleyecektir.

Ülkemizde çok kültürlü eğitimin politika bazında gündeme alınmasının en önemli gerekliliklerinden biri de son yıllarda artan göç oranlarıdır. 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş ile çok sayıda Suriye vatandaşı Türkiye’ye göç etmek durumunda kalmıştır. Ülkemizde Suriyelilerin statü ifadeleri yıllar içinde değişmiştir. 2014 yılında yürürlüğe giren “Geçici Koruma Yönetmeliği” göçmenlere verilecek haklar ve bu haklar konusunda devletin alması gerek sorumlulukları netleştiren politik bir hareket olmuştur (Düzkaya, 2016). Geçici Koruma Statüsü ile Suriyeli göçmenlere sağlık, sosyal yardım ve eğitim hizmetlerinden yararlanma hakkı tanınmaktadır. Aynı yıl yürürlüğe giren Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi ile Suriyelilere verilecek olan eğitim bir standarda bağlanmıştır (Emin, 2016). Göçün başladığı ilk yıllarda kamplarda kurulan Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) eğitim olanağı sağlanmıştır. Sonraki yıllarda Suriyelilerin farklı şehirlerde ikamet edinme durumu nedeniyle temel eğitim yaş aralığındaki çocuklara MEB’e bağlı resmî kurumlara kayıt yaptırma hakkı tanınmıştır. Ancak bu durum eğitimde ikiliğin çıkmasına ve birçok çocuğun eğitimden mahrum kalmasına neden olmuştur. 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı ile GEM’lerin akreditasyonu ile eğitim faaliyetlerinin tek elden gerçekleştirilmesine yönelik ilk adımlar atılarak Suriyeli çocukların MEB kurumlarında okullaşma oranlarının artırılması hedeflenmiştir. 2019 yılı Eğitim İstatistikleri Suriyeli öğrencilerin MEB kurumlarındaki okullaşma oranının %63,23’e çıktığını ve GEM’lerin MEB okullarına aktarılması sürecinin sonuna

geldiğini göstermektedir (Tunga, Engin ve Çağıltay, 2020). Bu durum olumlu bir ilerlemenin göstergesi iken halen okula erişim sağlayamamış yaklaşık %40'lık bir kesimin olduğu da yadsınamaz bir gerçektir. Çocukların eğitime erişememe durumunda en önemli etkenler ekonomik sebepler, güvenlik konusundaki tedirginlik ve ailelerin farkındalık ve bilinç eksikliği ilk sıralarda gelmektedir (MSYD, 2017). Bunun yanında eğitime erişim sağlamış çocukların sınıf uyum süreçlerinin zorluğu ve öğretmenlerin farklı kültürden çocuklarla eğitim konusunda yetersiz kaldıklarını hissetmeleri ve destek bulamamaları, göçmen çocukların eğitim sürecini çocuk, aile ve okul bağlamında zorlaştırmaktadır (Aykırı, 2017). Tüm bu süreçler ve yapılan araştırmalar, göçmen çocukların eğitiminin bundan sonraki süreçte gündemimizde olacağını ve ortaya çıkarılacak her politikanın çok kültürlü bir eğitim ortamı ve sosyal ortam düşünülerek oluşturulmasının gerekliliğini göstermektedir. Bu kapsamda ele alınacak çok kültürlü eğitim politikası ve düzenlemeleri, çok kültürlü eğitimin bileşenleri olan okul, program ve öğretmen ekseninde geliştirilmeli, lisans sürecinden itibaren öğretmenler bu politika üzerine yetiştirilmelidir.

Çok kültürlü eğitim, tüm çocukların farklılıklarıyla birlikte aynı eğitim ortamında eğitim almaları ve çeşitliliklerini eğitim ortamını zenginleştirici olarak kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Bu nedenle göçmen çocukların farklı okullarda ve farklı eğitim programlarıyla eğitim görmeleri yerine akranlarıyla birlikte eğitimi desteklenmelidir. Poureslami, Nimmon, Ng, Cho, Foster ve Hertzman (2013) göçmen çocukları eğitimi konusunda etkili model örneği sunmuş ve erken çocukluk programlarının çok kültürlü olmasının, program içeriklerinin farklı kültüre mensup çocukların değerlerine, dillerine, inanışlarına saygılı şekilde oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda çok kültürlü ve kültüre duyarlı bir eğitim verilerek göçmen çocukların eğitim ortamına uyumunun artırılması önerilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin belirttiği görüşler, göçmen çocukların akranları ile aynı ortamda eğitimini desteklediklerini göstermektedir. Öğretmenler bütüncül anlamda desteklenen çocuk, öğretmen ve aile ile sürecin daha iyi yönetebileceğini savunmaktadır.

Bunun yanında Geçici Koruma Altındaki çocukların, eğitime erişimlerini kolaylaştırmak ve sosyal uyumlarına katkı sağlamak amacıyla MEB tarafından PİKTES Projesi geliştirilmiştir. Proje kapsamında oluşturulan uyum sınıflarında çocuklar için dil eğitimleri, psikososyal destek, kırtasiye desteği, eğitim bursu; aileler

için eğitim adına bilgilendirme faaliyetleri, materyal desteği ve ziyaretler; okullar için yabancı dil bilen öğretmen desteği, ekipman desteği, öğretmen eğitimleri ve eğitim materyali desteği sağlanmaktadır (PİKTES, 2020). Planlama ve uygulama süreci olarak örnek teşkil eden projenin yaygınlaştırılması ve geçici koruma altındaki çocuklar ile birlikte farklı kültürden çocukların bulunduğu çok kültürlü eğitim ortamlarına taşınmasının olumlu sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de eğitim politikaları ele alındığında, mevcut anayasal düzenin de bir sonucu olarak, çok kültürlü eğitimin uygulanması konusunda zorluklarla karşılaşmaktadır. Türkiye eğitim politikalarında Milliyetçilik üzerine kurulan bir sistemin olduğunu belirten Aydın (2013), çok kültürlü ve çok dilli bir bağlamında anayasal ve eğitimsel düzenlemelerin gerekliliğini savunmaktadır. Politika yapıcılarının, Türkiye’nin kültürel çeşitlilikler açısından geniş bir yelpazeye sahip olduğunu kabullenip, vatandaşların kültürel özelliklerini eğitim ortamına taşıma haklarının tanınmasına dayanak oluşturması gerekmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler Türkiye’deki çok kültürlü ortamın öğretmenleri ve eğitim süreçlerini etkilediği yönünde görüş belirtmişlerdir. Yaşadıkları tecrübeleri aktaran öğretmenler, özellikle anadili farklı olan çocuklar ile ilk muhatap olan kişinin çocuğun ilk öğretmeni olduğunu ve eğitim planlarında Türkçeyi öğretmeye büyük yer ayırdıklarını ifade etmektedir.

Sonuçlar çok kültürlü eğitim hakkında yanılsamaları da göz önüne sermiştir. Çok kültürlü bir eğitim ortamı çocukları her yönüyle kabul etme ve farklılıklara göre uyarlamalar yapabilmeyi kolaylaştırır. Ancak bu durumu farkı kültürden çocukları dışlamak olarak düşünen öğretmenler de mevcuttur. Bu yorumlamaların bilgi eksikliğinden kaynaklandığı görülmektedir. Çünkü çok kültürlü eğitim felsefesi itibarıyla önyargıları ve ırkçılığı yok etme, farklılıkları uyum içinde bir arada toplama ve o farklılıkların etkileşimi ile hoşgörüyü geliştirme amacı taşımaktadır (Grant, 1995). Bu kazanımları eğitimin ilk kademesi olan okul öncesi eğitim süreciyle edindirmek, aileyi eğitim ortamı içine dâhil etmek ve çok kültürlü bilincin sürdürülebilirliğini sağlamak için ilk ve önemli bir adımdır.

Öneriler

Okul öncesi dönem, çocuklara kültürel farkındalıkların kazandırılması ve hoşgörü ortamının temellerinin çocukluktan itibaren atılması için kritik bir dönemdir.

Çocuklara bu bilincin kazandırılması için öncelikle onların ilk öğretmenleri olan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara bu desteği sağlayabilecek çok kültürlü yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir. Bu gerekçeler göz önüne alındığında araştırmamızın önerileri Öğretmen adayları ve öğretmenlere yönelik öneriler, Politika yapıcılar ve MEB için öneriler, Araştırmacılar için öneriler başlıklarıyla gruplandırılarak şu şekilde sunulmuştur:

Öğretmen adayları ve öğretmenlere yönelik öneriler. Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişime dair öneriler aşağıda sunulmuştur;

- Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları toplumun kültürel çeşitliliklerini görebilmeleri ve yorumlamaları çok önemlidir. Bu kapsamda lisans ve lisansüstü öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerde çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim konularına yer verilmelidir. Ayrıca “Çok Kültürlü Eğitim ve Uygulamalar” adı altında ders açılmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim konusunda bilgi okuryazarlığı desteklenmelidir.
- Okul öncesi öğretmenleri hizmet içi eğitimler kapsamında çok kültürlü yeterlilik algıları ve çok kültürlü eğitim uygulamaları konusunda bilgilendirilmelidir. Günümüzde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme çalışmaları kapsamında tasarlanan hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin mesleki gelişimi adına önem arz etmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları çok kültürlü eğitim ortamları okul ve toplum tarafından desteklenmelidir. Okul yöneticilerinin ve psikolojik danışmanlarının çok kültürlü eğitim bilgisine sahip olması ve bu konuda öğretmeni desteklemeleri iş birliği sağlamak adına önemlidir.
- Öğretmen adayları ve öğretmenler çok kültürlü eğitim ortamının destekleyicisi niteliği taşıyan çok kültürlü çocuk edebiyatı konusunda bilgilendirilmelidir.
- Öğretmen adayları ve öğretmenler çok kültürlü aile eğitimi konusunda bilgilendirmeli ve desteklenmelidir.

- Öğretmen adayları ve öğretmenler çok kültürlü değerlendirme süreçleri konusunda bilgilendirmeli ve desteklenmelidir.
- Mevcut hizmet içi eğitim programlarının içeriği ve yöntemleri öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre tasarlanmalıdır.
- Hizmet içi eğitimlere her öğretmenin ulaşabilir olması gerekmektedir.
- Öğretmenlerin çocukla ve aile ile iletişimini güçlendirmek adına yabancı dil bilen destek personelleri görevlendirilmelidir.

Politika yapıcılar ve MEB için öneriler. Çok kültürlü eğitimin ülke bazında ele alınmasına yönelik politika yapıcılar ve MEB'e aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Türkiye'nin içinde bulunduğu etnik yapı dikkate alınarak politika geliştirilmelidir.
- Yapılan her çalışmanın MEB'e sunulması ve çok kültürlü eğitim programlarının ülke bazında geliştirilmesi için komisyonlar kurulmalıdır.
- Bu komisyonlarda üniversitelerin ilgili bölümleri, Millî Eğitim yetkilileri, politika belirleyiciler ve yapıcılar, kamu ve özel sektördeki okul öncesi eğitimi kurum yöneticileri, öğretmenleri, göçmenlerle ilgili bakanlıklar, göçmen çocuklar ve aileleri ile ilgili proje yürütücüler, farklı kültürlerin temsilcisi olan dernekler, vakıflar ve diğer sivil toplum kuruluşu yetkililerinin bulunması gereklidir. Bu kişiler ve birimler ülkemizin "Çok Kültürlü Eğitim Politikaları"nı belirleyerek okul öncesi öğretmenlerin uygulayabilecekleri ulusal programı "Çok Kültürlü Eğitim Programları"nı kapsayacak şekilde düzenlemeli ve geliştirmelidirler.
- Çok kültürlü eğitimin sınıf ortamına taşınmasında fiziksel ortamın yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı, destek personelinin eksikliği gibi faktörler öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Okulların fiziksel ortamının desteklenmesi, materyal eksikliklerinin giderilmesi, personel desteği ile sürdürülebilir çok kültürlü eğitim ortamı sağlanmalıdır.

Araştırmacılar için öneriler. Çalışmanın sürdürülebilirliğinin sağlanması adına araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur;

- Araştırmacılar çok kültürlü eğitimin uygulama boyutu hakkında geniş çaplı çalışmalar ortaya çıkarmalıdır. Eğitimin her kademesinde çok kültürlü eğitim uygulamalarına dönük çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir.
- Çok kültürlü eğitim alışmaları, Türkiye genelinde uygulanacak çalışmalar olarak düzenlenmelidir. Ülkemizin farklı bölgelerinde, farklı kültürel özellikler ile karşılaşan pek çok ğretmen bulunmaktadır. Türkiye genelinde yapılacak çalışmalar, karşılaşılan sorunların bütüncül olarak ele alınmasına ve ülke genelinde zm nerileri sunulmasına katkı sağlayacaktır.
- Araştırmacılar çok kültürlü aile eğitimi çalışmaları gerçekleştirmelidir.
- Çok kültürlü ocuk edebiyatının eğitim ortamında kullanımına yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir.
- Çok kültürlü eğitim programları oluşturmaya yönelik çalışmalar tasarlanmalıdır.
- Çok kültürlü eğitim alanında felsefeci, psikolog, sosyal hizmet uzmanları, sosyologların da dâhil olduğu disiplinler arası çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

Kaynaklar

- Abu-Ghazalah, M. H. (2017). Examining the multicultural competency of early childhood teachers in Dubai: A multiple regression analysis (Doctoral dissertation). Northcentral University, San Diego, California.
- Akdemir, A. M. (2004). Küreselleşme ve kültürel kimlik sorunu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1). <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisosbil/issue/2813/37829> adresinden erişilmiştir.
- Akman, T. (2019). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Aktın, K., Karakaya, M., Türk, Z., & Aslan, Y. (2015). Okul öncesi dönemde farklı kültürlerin öğretimine yönelik uygulamalı bir çalışma [An applied study for teaching of different cultures at pre-school period]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi [International Journal of Turkish Education Sciences]*, 3(4), 258-277.
- Aktın, K. (2017). Okul öncesi dönemde müze eğitimi ile çocukların tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 465-486. DOI: 10.17860/mersinefd.336734
- Ankara Kalkınma Ajansı (2014). Ankara göç analizi 2014. *Araştırmalar Serisi*. <http://kutuphane.ankaraka.org.tr/upload/dokumandosya/ankara-goc-analizi.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü (2019). Eğitim İstatistikleri. <https://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> adresinden erişilmiştir.
- APA (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. Retrieved from <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multiculturalguidelines.aspx#>
- Arsal, Z. (2015). The examination of courses in the teacher education programs in terms of multicultural education. *Journal for Multicultural Education*, 9(4), 263-275. DOI: [10.1108/JME-11-2014-0035](https://doi.org/10.1108/JME-11-2014-0035)

- Aydın, H. (2013). Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları. Ankara: Nobel Akademik Yay.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44–56.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Banks, J., Cooksan, P. & Gay, G. (2001). *Diversity within unity*. Retrieved from <http://www.educ.washington.edu/coetestwebsite/pdf/DiversiteUnity.pdf>
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2004). *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.). San Francisco: Jossey Bass A Wiley Imprint.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education* (5th ed.). United States: Pearson.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education; issues and perspectives* (7th ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2014). Çokkültürlü Eğitime Giriş (H. Aydın, Çev.). *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 161, 199-212.
- Bekir, H., & Bayraktar, V. (2018). Pre-service preschool teachers’s perception of multiculturalism. *International Conference on Multidisciplinary Sciences (icomus)*. 1121-1132.
- Birleşmiş Milletler. (1948). İnsan hakları evrensel beyannamesi. *TC. Resmi Gazete*, 27, 203-208.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar* (H. Z. İnan ve T. İnan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2017). Zihnin araçları-erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı (Çev. Güler, T., Şahin, F., Yılmaz, A. ve Kalkan, E.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Haktanır, G. Yay. Haz.).

- Bulut, C. (2014). *Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bulut, M. (2015). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çok kültürlü kişiliğin çok kültürlü eğitim tutumları üzerinde etkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cai, M. (2002). Multicultural literature for children and young adults: reflections on critical issues, ABC-CLIO. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=X6uHvit9dCQC&oi=fnd&pg=PR7&dq=cai+2002+multicultural+literature&ots=NbmM7HnhVq&sig=4aek_oX_kAP6ICU8k69WoIYwUjG4&redir_esc=y#v=onepage&q=cai%202002%20multicultural%20literature&f=false
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canatan, K. (2009). Avrupa toplumlarında çok kültürcülük: Sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 80-97.
- Canbeldek, M. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarının sınıf mevcutları ve eğitim sürelerinin çocukların gelişimine olan etkileri. *EJER 2016 Bildiri Özetleri Kitabı*. 177-178.
- Chun, M. B. J. (1996). Study of multicultural activities in Hawaii's Public Schools (Doctoral dissertation). Hawaii University, Hawaii.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27- 40.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design, qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Los Angeles: Sage.
- Çoban, S., Karaman, G.S. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.

- Çolak, F. (2013). Bulgaristan Türklerinin Türkiye'ye göç hareketi (1950-1951). *Tarih Okulu Dergisi*, 14, 113-145.
- Damgacı, F. ve Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 325-341.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 1453-1475.
- Demir, S. ve Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641.
- Duman, M. (2009). Küreselleşme, kimlik ve çokkültürlülük. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 93- 112.
- Düzkaya, H. (2016). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların entegrasyonu ve istihdam politikaları (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Džalalova, A., & Raud, N. (2012). Multicultural competence and its development in teacher education curricula. *Problems of Education in the 21St Century*, 40, 65-74. Retrieved from https://www.jbse.webinfo.lt/Problems_of_Education.htm
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel Eğitim Politikaları. *SETA*, 25. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf adresinden erişilmiştir.
- Erdem, A. R., ve Yaprak, M. (2011). Köy ve ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin halkla etkileşim ve mesleki memnuniyet boyutunda karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların performansına etkisi konusundaki görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 151-162.
- Fong, A., & Sheets, H. R. (2004). Multicultural education teacher conceptualization and approach to implementation. *Multicultural Education*, 12(1) 10-15.

- Ford, D., & Moore, J. (2004). L. Creating Culturally Responsive Gifted Education Classrooms. *Gifted Child Today*, 27(4), 34-50.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf>
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2004). Beyond Brown: Promoting equality through multicultural education. *Journal of Curriculum & Supervision*, 19(3).
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update (10th ed.)* Boston: Pearson
- Gorham, R. G. (2001). *Multicultural teaching competence as perceived by elementary school teachers* (Doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Gorski, P.C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25, 309–318.
- Gorski, P.C. (2010). Multicultural reform: Stages of multicultural curriculum transformation. <http://www.edchange.org/multicultural/curriculum/steps.html>
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2019). *İstatistiki veriler*. http://www.goc.gov.tr/icerik/hizmet-birimleri_362_365_adresinden_erisilmistir.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (1985). The literature on multicultural education: Review and analysis. *Educational Review*, 37(2), 97-118.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (1986). Race, class, and gender in education research: An argument for integrative analysis. *Review of Educational Research*, 56(2), 195-211.
- Güvenç, B. (2015). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2017). *Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler*.

http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf adresinden erişilmiştir.

- Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), 157-171.
- Hong, E., Troutman, P., Hartzell, S., & Kyles, C. (2010). What influence the development of multicultural teaching competencies? *The Journal of Multiculturalism in Education*, 5(2).
- Hurley, J.J., Medici, A., Stewart, E., & Cohen, Z. (2011). Supporting preschoolers and their families who are recently resettled refugees. *Multicultural Perspectives*, 13(3), 160–166.
- Hyde, L. B. (2006). *Perceptions of administrators and PTA officers on the acceptability of the National Council for the Social Studies curriculum guidelines for multicultural education* (Doctoral dissertation) Tennessee State University, Tennessee.
- IOM. (2011). *Glossary on Migration* (2. baskı). International migration law series, Geneva.
- İsmetoğlu, M. (2017). *Branş öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik düzeyleri ve iş yaşam kalitesine yönelik algıları*. (Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karaca, F. (2018). Türkiye’de ve dünyada çokkültürlü eğitim. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 72, 25-40. <https://doi:10.9761/JASSS7929> adresinden erişilmiştir.
- Kardeş, S. (2018). *Mülteci çocukların psikososyal gelişimine yönelik program uyarlaması*. (Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kartal, Z. (2007). Kavramsal ve tarihsel yönleri ile küreselleşme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 251-264.
- Kaya, Ö. S. (2019). Geçici koruma statüsünde bulunan Suriyeli üniversite öğrencilerinin göç sürecindeki uyum yaşantıları (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- KONDA (2006). *Biz kimiz? Toplumsal yapı araştırması*. https://konda.com.tr/wpcontent/uploads/2017/02/2006_09_KONDA_Toplumsal_Yapi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Kongar, E. (2013). *Kültür üzerine*. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Koşan, Y., Kuru, N., Korkmaz, A., Karademir, A., ve Akman, B. (2018). Eğitimcilerin gözünden ayrımcılık karşıtı eğitim programına ilişkin bir metafor çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 353-376.
- Köy Kanunu (1924). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.442.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kridel, C. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of curriculum studies* (Vol. 1). Sage.
- Kymlicka, W. (2012). *Multiculturalism: Success, failure, and the future*. Retrieved from <https://www.peacepalacelibrary.nl/ebooks/files/401154289.pdf>
- Määttä, S. (2008). *Teachers' perceptions of multicultural education and their competence to teach children from different cultural backgrounds* (Master's thesis). University of Jyväskylä, Israel.
- MEB (2013). *MEB Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMEN_LYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MSYD, (Mülteciler ve Sığınmacılarla Yardımlaşma Dayanışma ve Destekleme Derneği). (2017). *Geçici Koruma Altındaki Yabancıların Eğitim Hizmetlerine Erişimleri Önündeki Engeller ve Bunların Okullaşma Oranlarına Yansımaları* (Ankara Örneği). Ankara.
- NAME (2014). National Association for Multi-cultural Education. 24. Annual International Conference. Tucson, Arizona, November 2014. Paper presented: Dismantling Fronteras. How to Maneuver and Challenge the Bordered Society.

- Özhan, İ. (2006). Farklılaşmanın özel görünüşleri olarak çok kültürlülük ve çok kültürcülük (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özkubat, S. (2014). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Paat, Y. F. (2013). Working with immigrant children and their families: An application of Bronfenbrenner's ecological systems theory. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(8), 954-966.
- Parekh, B. (1996). Minority Practices and Principles of Toleration. *International Migration Review*, 30(1), 251–284. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/019791839603000117>
- Parekh, B. (2002). *Çok kültürlülüğü yeniden düşünmek: Kültürel çeşitlilik ve siyasi teori* (B. Tanrısever, Çev). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Pavone, M. C. (2011). Preparing secondary mathematics teachers for California: Attitudes and beliefs towards issues of diversity before and after a 10-week multicultural education component. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 7, 1-23.
- Perkins, R. M. (2012). *The multicultural awareness, knowledge, skills, and attitudes of prospective teachers: A quantitative and heuristic phenomenological study* (Doctoral dissertation). University of Missouri, Kansas.
- Polat, İ. (2013). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Polat, S. (2009). *Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri*. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Polat, S. (2012). *Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Porter, N. (2019). *Early childhood teacher educator's perception of their own critical reflection on race, ethnicity, and culture* (Doctoral dissertation). University of the Pacific: Stockton, CA.

- 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.
- Ramsey, G.P. (2018). *Çocuklar için çok kültürlü eğitim* (T. Güler Yıldız, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Rao, S. (2005). Effective multicultural teacher education programs: Methodological and conceptual issues. *Education*, 126 (2), 279-291.
- Rasoal, C., Eklund, J., & Hansen, E. M. (2011). Toward a conceptualization of ethnocultural empathy. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 5(1), 1-13.
- Savran, S & Sat, N.A. (2019). Ankara'da Suriyeli göçmenlerin yer seçimi tercihlerinin incelenmesi ve bir etnik kentsel adacık örneği olarak Önder, Ulubey, Alemdağ Mahalleleri. *Ankara Araştırmaları Dergisi*. 7(2), 283-302.
- Siviş, S. (2019). *Öğretmenlerin eğitimde çok kültürlülük üzerine algılarını değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Swick, K. J., Boutte, G., & Van Scoy, I. (1995). Families and schools building multicultural values together. *Childhood Education*, 72(2), 75-79.
- Tarman, I. ve Tarman, B. (2011). Developing effective multicultural practices: a case of exploring a teacher's understanding. *Journal of International Social Research*, 4(17).
- Taşdelen, H. M. (1997). *Siyaset sosyolojisi*. İstanbul: Kocav Yayın.
- Taylor, C., Appiah, K. A., Habermas, J., Rockefeller, S. C., Walzer, M., & Wolf, S. (2010). *Çok kültürcülük tanınma politikası*. İstanbul: Yapı Kredi.
- TDK (2020). *Kültür tanımı*. <https://sozluk.gov.tr/ adresinden erişilmiştir>.
- Titrek, O., Önder, İ. ve Karslı, M. (2009). Çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri [Pre-service teachers' opinions about multi-cultural education]. Bildiri 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1-3.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (5. basım). (B. Akman, Çev.). Ankara: Nobel.

- Tunga Y., Engin G., ve Çağıltay, K. (2020). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alanyazın taraması*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 317-333. DOI: 10.17679/inuefd.535845
- TÜİK (2018). *Türkiye'de kadın istatistikleri*. <http://www.skdturkiye.org/esit-adimler/yakin-plan/tuik-2018-yili-istatistiklerle-kadin-verilerini-acikladi-adresinden-erisilmistir>.
- TÜİK (2019). *Antalya'ya göç*. <https://www.haberturk.com/antalya-haberleri/70667113-en-cok-goc-alan-3uncu-il-antalya-adresinden-erisilmistir>.
- Türkiye Belediyeler Birliği (2015). *Belediyelerimiz genel istatistikler*. <https://www.tbb.gov.tr/belediyelerimiz/istatistikler/genel-istatistikler/adresinden-erisilmistir>.
- UNHCR (2019). *Türkiye'de göçmen sayısı*. <https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri-adresinden-erisilmistir>.
- Ünlü, İ. ve Örtün, H. (2013). Öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on The Development of Children*, 23(3), 34-41.
- Yalçın, V. ve Uzun, H. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kilis ve Gaziantep İli Örneği). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 42-54.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yıldırım, S., & Muyo Yıldırım, M. (2019). Investigation of classroom applications for multicultural education in terms of various variables. *Prizren Social Science Journal*, 3(1), 38-49.
- Zakin, A. (2012). Hand to hand: Teaching tolerance and social justice one child at a time. *Childhood Education*, 88(1), 3-13. Retrieved from <https://doi:10.1080/00094056.2012.643709>

EK-1: Gönüllü Katılım Formu

Sayın Öğretmenler;

Bu çalışma, “OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ YETERLİLİK ALGILARI VE ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM UYGULAMALARI” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması olup çok kültürlülüğe yönelik algılarınızı, çok kültürlü eğitim uygulamalarınızı, öğretmenlerin hangi konularda desteğe ihtiyacı olduğu ve bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı ve İl Müdürlüklerinin okullara ve öğretmenlere ne tür destek vermesi gerektiğini tespit etmek amacını taşımaktadır. Çalışma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Dr. Ör. Üyesi Mine Canan Durmuşoğlu ve Yüksek Lisans Öğrencisi Selvanur Çapçı tarafından yürütülmektedir. Bu çalışmanın sonuçları çok kültürlü eğitimin okul içerisinde nasıl uygulandığının ortaya konulmasının, çok kültürlü eğitim uygulamalarının ve teşvikinin gelişimine ışık tutacaktır.

- Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve Millî Eğitim Bakanlığı Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinler doğrultusunda yürütülmektedir.
- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmada belirlenen ölçek ve araştırmacının geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılıp birebir görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel çalışma doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İsteminiz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığımız zaman için teşekkür ederiz. Çalışma hakkındaki sorularınızı Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi bölümü öğrencisi Selvanur Çapçı’ya aşağıda yer alan bilgiler üzerinden yöneltebilirsiniz.

E-posta: selvacapci@gmail.com

Adres: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Beytepe / ANKARA

Bu çalışmaya tamamen kendi arzumu ve isteğimle gönüllü olarak katılıyorum, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Tarih:

Katılımcı Ad ve Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

EK-2: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

1. Çalıştığınız Okul:

2. Cinsiyetiniz Kadın Erkek

3. Yaşınız 20- 25 25-30 30-35 35- 40 41ve üzeri

4. Anadiliniz:

Türkçe Kürtçe Arapça Lazca Çerkezce

Zazaca Türk Dilleri Balkan Dilleri Diğer

5. Doğduğunuz/yetiştığınız Şehir ve Bölgesi:

.....

6. Doğduğunuz/ yetiştığınız Yerleşim Yeri:

Köy İlçe Merkezi İl Merkezi Büyükşehir İl Merkezi

7. Eğitim Durumunuz:

Ortaöğretim(Kız Meslek Lisesi) Ön Lisans Lisans Lisansüstü

8. Okul Öncesi Öğretmenliğindeki Mesleki deneyiminiz (yıl):

0 -5 6 -10 11-15 16-20 21 -25 25-üstü

9. Sınıfınızda Kaç Öğrenci Var?

.....

10. Görev Yaptığınız Okul Türü:

Resmi Anasınıfı Resmi Anaokulu Özel Okul Öncesi Kurum

11. Şu An Çalıştığınız Sınıfınızın Yaş/Ay Aralığı:

36-48 48-60 60-72 Karma Yaş Grubu

12. Eğitim Kurumunda Hangi zaman diliminde çalışıyorsunuz?

Sabah Öğleden Sonra Tam Gün

13. Okul Öncesi öğretmeni olarak çalışmaktan memnun musunuz?

Evet Hayır

14. Daha önce çok kültürlülük ile ilgili bir eğitim aldınız mı? (Lisans eğitimi/

hizmet içi eğitim/ kurs/Seminer vb.)

Evet Hayır

15. Cevabınız “evet” ise aldığınız eğitim ile ilgili kurum, konu, yıl ve süre bilgilerini aşağıdaki tabloya yazınız.

Eğitimin Adı	Alındığı Kurum	Konusu	Eğitim Yılı	Eğitim Süresi

16. 2019-2020 eğitim öğretim döneminde sınıfınızda farklı kültürlerden çocuklar var mı? Varsa hangi kültürlerden olduğunu açıklar mısınız?

.....
.....
.....

17. Öğrenim hayatınızın geçtiği şehri kültürel çeşitlilik (dil, din, mezhep, etnik yapı vb.) bağlamında nasıl tanımlarsınız?

- | | | |
|-------------|---------------------------|-----------------------------|
| İlköğretim | () Tek Kültürlü- Homojen | () Çok Kültürlü- Heterojen |
| Ortaöğretim | () Tek Kültürlü- Homojen | () Çok Kültürlü- Heterojen |
| Üniversite | () Tek Kültürlü- Homojen | () Çok Kültürlü- Heterojen |

EK-3: Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği

Örnek Maddeler*		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
3	Öğrenme ve öğretme sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Farklı kültürlerin yaşatılması görüşünün altında art niyet ararım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin, insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Kültürel kökenim hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*EK'te sunulan örnek maddeler Başbay ve Kağnıcı'nın yayınlamış olduğu "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması" başlıklı makalede yer alan örnek maddelerdir.

EK-4: Çok Kùltürlü Eğitim Uygulamaları Öğretmen Görüşme Soruları

1. Çok kùltürlü eğitim hakkında ne düşünöyorsunuz?
2. Türkiye'de okul öncesinde çok kùltürlü eğitimin durumu hakkında ne düşünöyorsunuz?
3. Sınıfınızda çok kùltürlü eğitim uygulayabilme yeterliliğiniz hakkında ne düşünöyorsunuz?
4. Sınıfınızdaki çok kùltürlü eğitim uygulamalarında ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
5. Çok kùltürlü eğitim uygulamalarınızda hangi temalar/içerikleri kullanıyorsunuz?
6. Çok kùltürlü eğitim uygulamalarınızda hangi etkinlik türlerini nasıl kullanıyorsunuz?
7. Çok kùltürlü eğitim uygulamalarınızda eğitim ortamını nasıl düzenliyorsunuz?
8. Çok kùltürlü eğitim uygulamalarınızda hangi materyalleri kullanıyorsunuz?
9. Çok kùltürlü eğitim uygulamalarınızda hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?
10. Çok kùltürlü eğitim uygulamalarınızda hangi çalışma tiplerini (büyük, küçük grup ve bireysel) kullanıyorsunuz?
11. Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerin çok kùltürlü eğitim konusundaki yeterliklerini geliştirmek için neler yapılmasını öneriyorsunuz?

EK-5 Ölçek Kullanım izni

ÖLÇEK KULLANIM İZNI TEZ x



Selvanur Çapçı <selvacapci@gmail.com>
Alıcı: alper.basbay

13 Eylül Cum 09:42 ☆ ↩ ⋮

İyi günler Sayın Alper hocam. Ben Selvanur Çapçı, Hacettepe Üniversitesi Yüksek Lisans öğrencisiyim. Sevgili hocam Mine Canan Durmuşoğlu'nun danışmanlığında yürüteceğimiz "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları ve Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları" başlıklı tezimde, geliştirdiğiniz Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğini kullanmak için izninizi istiyorum. Desteginiz için teşekkürler. Saygılarımla...



alper basbay <alper.basbay@ege.edu.tr>
Alıcı: ben

13 Eylül Cum 11:13 ☆ ↩ ⋮

D. Yelda Kağnıcı ve Alper Başbay tarafından geliştirilen Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği'nin tarafınızca araştırmanızda kullanılmasında herhangi bir sakınca bulunmamaktadır. Saygılarımla.

Doç. Dr. Alper BAŞBAY



EGE Üniversitesi

www.ege.edu.tr

Doç. Dr. ALPER BAŞBAY

Eğitim Fakültesi
Dekan Yardımcısı
Tel:0232 311 1901

EK-6: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 08/10/2019
Sayı: 35853172-300.E.00000802047

0000802047

Sayı : 35853172-300
Konu : Selvanur ÇAPÇI (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 19.09.2019 tarihli ve 51944218-300/00000775642 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden Selvanur ÇAPÇI'nın Dr. Öğr. Üyesi Mine Canan DURMUŞOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlilik Alguları ve Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 01 Ekim 2019 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-izmalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 94c8998303b05406f5b7e312408201ff5071 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta: yazim@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TOPAÇ



EK-7: MEB Uygulama Onay Bildirim



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 21764299-399-E.22472614
Konu : Selvanur ÇAPÇI Uygulama
İzni Hk.

13.11.2019

VALİLİK MAKAMINA
ANKARA

İlgi : Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 05/11/2019 tarih ve 849573 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Lisans Programında yer alan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlilik Algıları ve Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları" başlıklı tez çalışması kapsamında yüksek lisans öğrencisi Selvanur ÇAPÇI'nın Dr. Öğr. Üyesi Mine Canan DURMUŞOĞLU' nun danışmanlığında, Mayıs 2019-Şubat 2020 tarihleri arasında, belirtilen okullarda uygulama yapma isteğine dair, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi yazısı ekte sunulmuş olup, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olur'larımıza arz ederim.

Abdurrahman TÛLÛCE
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
13.11.2019

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü