



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

TÜRK VE ALMAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMLARINDA ÇOK
KÜLTÜRLÜ EĞİTİM KAVRAMI: BİR KARŞILAŞTIRMA ÇALIŞMASI

Kübra ÇELİKER

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

TÜRK VE ALMAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMLARINDA ÇOK
KÜLTÜRLÜ EĞİTİM KAVRAMI: BİR KARŞILAŞTIRMA ÇALIŞMASI

THE CONCEPT OF MULTICULTURAL EDUCATION IN TURKISH AND GERMAN PRE-
SCHOOL TEACHER EDUCATION PROGRAMS: A COMPARATIVE STUDY

Kübra ÇELİKER

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

K¼bra ÇELİKER'in hazırladığı “T¼rk ve Alman Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarında ok K¼lt¼rl¼ Eğitim Kavramı: Bir Karşılaştırma alışması” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Doç.Dr. Esed YAĞCI	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. H¼nk¼r KORKMAZ	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. İlkey AŞKIN TEKKOL	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 27 / 06 / 2024 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışma, Türkiye ve Almanya'daki okul öncesi öğretmen eğitimi programlarında çok kültürlü eğitim kavramının benzerlik ve farklılıklarını belirlemek amacıyla bütüncül çoklu durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, Türk ve Alman okul öncesi öğretmen eğitimi lisans programlarının dokümanları ve öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular, Potsdam (FHP) ve TH Köln (THK) Üniversiteleri programlarının pratik uygulamalara odaklandığını, Justus-Liebig Giessen (JLU) ve Katolik Üniversitesi (KHSB) programlarının ise teorik bilgiyi pratikle dengelemeyi amaçladığını göstermektedir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) programının teorik bilgiye ağırlık verip eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi hedeflediği, ancak uygulamalı deneyimlerin artırılması gerektiği gözlenmiştir. Hem Türk hem de Alman eğitimciler çok kültürlülüğü, farklı kültürlerin bir arada yaşaması olarak tanımlamakta ve bu çeşitliliğin eğitime entegrasyonunu vurgulamaktadır. Türk eğitim sisteminin çok kültürlü eğitim ders içeriklerinde sınırlı kaldığı, Alman eğitim sisteminin ise bu eğitimi programlarına daha geniş çapta entegre ettiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, Türk eğitim politikalarının toplumsal cinsiyet eşitliği, sosyal adalet ve çok kültürlülük gibi kapsayıcı konuları içermesi ve iki ülke politikasının da kültürel çeşitliliği destekleyecek şekilde geliştirilmesinin gerekliliği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının teorik ve pratik becerilerini dengeli geliştirmeleri ve öğretim elemanlarının sürekli mesleki gelişim programlarına katılması vurgulanmaktadır. Her iki ülkede de mali destek, zaman ve pratik uygulama eksiklikleri çok kültürlü eğitimde önemli sorunlardır.

Anahtar sözcükler: çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmen eğitimi programı, okul öncesi öğretmen eğitimi, erken çocukluk eğitimi, doküman analizi, karşılaştırmalı eğitim

Abstract

This study was conducted using a holistic multiple case study design to determine the similarities and differences of the concept of multicultural education in Turkish and German preschool teacher education programs. The data were obtained from the documents of Turkish and German early childhood teacher education undergraduate programs and interviews with instructors. The data obtained were analyzed by descriptive analysis method. The findings show that the programs of the Universities of Potsdam (FHP) and TH Köln (THK) focus on practical applications, while the Justus-Liebig Giessen (JLU) and Catholic University (KHSB) programs aim to balance theoretical knowledge with practice. It was observed that the Council of Higher Education (YÖK) program emphasizes theoretical knowledge and aims to develop critical thinking, nevertheless, practical experiences should be increased. Both Turkish and German educators define multiculturalism as the coexistence of different cultures and emphasize the integration of this diversity into education. It was found that the Turkish education system limited multicultural education in course content, whereas the German education system integrated multicultural education more broadly into its programs. As a result, it was determined that Turkish education policies should include inclusive issues such as gender equality, social justice and multiculturalism and that the policies of both countries should be developed to support cultural diversity. It is emphasized that pre-service teachers should develop balanced theoretical and practical skills and that teaching staff should participate in continuous professional development programs. Lack of financial support, time and practical application are important problems in multicultural education in both countries.

Keywords: multiculturalism, multicultural education, pre-service teacher education, teacher training program, pre-school teacher education, early childhood education, document analysis, comparative education

Teşekkür

Yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve tecrübeleriyle bana yeni ufuklar açan, hiçbir konuda desteğini esirgemeyen, sabır ve anlayışıyla bana yol gösteren, öğrencisi olmaktan daima gurur duyduğum değerli hocam Prof. Dr. Hünkâr KORKMAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jürimde yer alan, güler yüzleri ve önerileriyle bana katkıda bulunan Doç. Dr. Esed YAĞCI'ya ve Doç. Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL'a; ders dönemim boyunca akademik kimliği, duruşu ve tecrübeleriyle beni etkileyen Doç. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN'a teşekkürlerimi borç bilirim.

Bu süreçte birlikte yol aldığım, dostluğu ve desteğiyle her zaman yanımda olan değerli arkadaşım Büşra GÜNAL'a çok teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olup bana destek veren ve güç katan yol arkadaşım Onur KUBAT'a, sevgili kardeşim Nisa ÇELİKER'e ve sevgili aileme çok teşekkür ederim. Emeğiniz, sevginiz ve güveniniz için minnettarım.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz	iii
Abstract	iv
Teşekkür	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xi
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi	7
Alt Problemler.....	7
Sınırlılıklar	8
Tanımlar	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	10
Çok Kültürlülük.....	10
Çok Kültürlü Eğitim	12
Çok Kültürlü Eğitimin Boyutları	15
Çok Kültürlü Eğitim ve Eğitim Programları.....	17
Çok Kültürlü Eğitim ve Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.....	20
Çok Kültürlü Eğitim ve Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi.....	22
Türkiye ve Almanya'da Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi.....	23
Bölüm 3 Yöntem	34
Araştırmanın Türü	34
Araştırmanın Çalışma Grubu	35
Veri Toplama Süreci	38

Verilerin Analizi	40
Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği	44
Araştırmacının Rolü	45
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	46
Çok Kültürlü Eğitim Kavramıyla Dolaylı İlişkili Olan İlk Derslerin Program ve Yarıyla Göre İncelenmesi.....	46
Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Çok Kültürlü Eğitim Kavramı Bağlamında İçerik Karşılaştırılması.....	47
Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Çok Kültürlü Eğitim Kavramı Bağlamında Yaklaşım Düzeyinin İncelenmesi	51
Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim Algılarının İncelenmesi.....	54
Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Ders İçeriği ve Yeterliliği Konusuna Dair Görüşlerinin İncelenmesi.....	56
Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Yapılan Uygulamalara Dair Görüşlerinin İncelenmesi.....	60
Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Eğitim Politikalarına Dair Görüşlerinin İncelenmesi.....	61
Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Olanak ve Engellere Dair Görüşlerinin İncelenmesi.....	63
Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Geliştirilmesi Gereken Alanlara Dair Görüşlerinin İncelenmesi...	65
Tartışma ve Yorum	66
Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Çok Kültürlü Eğitim Kavramını İlk Kez İçeren Eğitim Dönemi ve Dersi:.....	66
Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Çok Kültürlü Eğitim Kavramı Bağlamında İçerik Karşılaştırılması.....	70
Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Çok Kültürlü Eğitim Kavramı Bağlamında Yaklaşım Düzeyi	75

Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim Algıları	79
Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Ders İçeriği ve Yeterliliği Konusuna Dair Görüşleri.....	80
Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Yapılan Uygulamalar Dair Görüşleri.....	81
Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Eğitim Politikalarına Dair Görüşleri.....	83
Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Olanak ve Engellere Dair Görüşleri	85
Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Geliştirilmesi Gereken Alanlara Dair Görüşleri.....	87
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	90
Sonuçlar	90
Öneriler	94
Kaynaklar.....	98
EK-A: Öğretim Elemanları Gönüllü Katılım Formu.....	15
EK-B: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	16
EK-C: Etik Kurul İzni.....	17
EK-Ç: Etik Beyanı.....	18
EK-D: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	19
EK-E: Thesis Originality Report	20
EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	21

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Birincil ve İkincil Kaynaklar</i>	36
Tablo 2 <i>Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler</i>	38
Tablo 3 <i>Tema, Alt Tema ve Kodlar</i>	41
Tablo 4 <i>Analiz Sürecine Yönelik Örnek</i>	43
Tablo 5 <i>Çok Kültürlü Eğitim Kavramıyla Dolaylı İlişkili Olan İlk Derslerin Program ve Yarıyla Göre Dağılımı</i>	46
Tablo 6 <i>Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Çok Kültürlü Eğitim Kavramı Bağlamında İçerik Karşılaştırılması</i>	48
Tablo 7 <i>Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Çok Kültürlü Eğitim Kavramı Bağlamında Yaklaşım Düzeyi</i>	52
Tablo 8 <i>Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim Algıları</i>	55
Tablo 9 <i>Çok Kültürlü Eğitim Kavramına İlk Kez Yer Verilen Eğitim Dönemine Dair Görüşler</i>	57
Tablo 10 <i>Çok Kültürlü Eğitim Kavramına Yer Verilen Ders(lere) Dair Görüşler</i>	57
Tablo 11 <i>Çok Kültürlü Eğitim Kavramının Yaklaşım Düzeyine Dair Görüşler</i>	58
Tablo 12 <i>Çok Kültürlü Eğitim Kavramına İlişkin Ders İçeriklerinin Yeterliliğine Dair Görüşler</i>	59
Tablo 13 <i>Çok Kültürlü Eğitim Kavramına İlişkin Yapılan Uygulamalara Dair Görüşler</i>	60
Tablo 14 <i>Çok Kültürlü Eğitim Kavramına İlişkin Eğitim Politikalarına Dair Görüşler</i>	62
Tablo 15 <i>Çok Kültürlü Eğitim Kavramına İlişkin Olanak ve Engellere Dair Görüşler</i>	64
Tablo 16 <i>Çok Kültürlü Eğitim Kavramına İlişkin Geliştirilmesi Gereken Alanlara Dair Görüşler</i>	65

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Banks Çok Kültürlü Eğitimin Boyutları</i>	17
Şekil 2 <i>Sosyal Bir Sistem Olarak Okul</i>	19
Şekil 3 <i>Öğretmen Eğitimi Programlarının Temel Unsurları</i>	21

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AKTS: Avrupa Kredi Transfer Sistemi

FHP: Fachhochschule Potsdam University of Applied Sciences

JLU: Justus-Liebig-Universität Gießen

KHSB: Catholic University of Applied Social Sciences

KMK: Kultusministerkonferenz

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

THK: TH Köln University of Applied Sciences

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, tanımlar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

Problem Durumu

Öğretmenler eğitimin temel taşıdır. Toplumun kalkınması ve geleceğe yönlendirilmesi eğitimle, dolayısıyla da öğretmenlerle sağlanmaktadır. Ancak tarihte öğretmenlik mesleği bir uzmanlık olarak görülmemiştir. Eğitim ile din iç içe olup eğitim, din adamları tarafından verilmekteydi. Bu durum, 17. yüzyılda Batı Avrupa'da öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesi ve formal eğitim verilmesi gerektiği anlayışına kadar devam etmiştir. Türkiye'de bu durum Tanzimat dönemine denk gelir. Giessen Üniversitesi'nden iki profesör, Christoph Helwig ve Joachim Junge, öğretmenliğin özel bir sanat olduğunu ve bir öğretmenin etkili öğretim yapabilmesi için üniversite eğitimine ilaveten mesleki bir eğitim alması gerektiğini düşünmüşlerdir (Cubberly, 1948; akt. Yüksel, 2010, s. 32).

Günümüzde öğretmenlerin danışman, rehber, uzman, aile üyesi ve terapist gibi birçok rolü bulunmaktadır. Japon eğitim felsefesi, öğretmenlerin değerini şu sözlerle açıkça ortaya koymaktadır: "Yetiştirdiği her insanı yeniden kullanabilen toplum, akılcı, uygar, ileri bir toplumdur. Ancak, yetişkin insanların en iyilerini öğretmenlik mesleğine seçebilen toplum en güçlü toplumdur" (Erdem, 2013, s. 23).

Bilim ve teknolojinin ilerlemesi, topluma yansıyan değişikliklerle birlikte eğitimi de etkilemektedir. Bu gelişmelerin doğal sonucu olarak, toplumu oluşturan bireylerin değişikliklere uyum sağlamasında ve topluma katkıda bulunmasında eğitim kurumları ve öğretmenler önemli rol oynamaktadır (Sözer, 1991, s. 1). İlerlemeci bir toplum için iyi bir eğitim gereklidir ve bu eğitimin başarısı nitelikli öğretmenlere bağlıdır. Bu bağlamda,

öğretmen yetiştiren kurumlara büyük önem verilmelidir. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin eğitimi, çocukların gelişiminde kritik bir öneme sahiptir (Çelik ve Daşcan, 2014, s. 5).

Küresel ısınma, değişen iklim, sağlık, eğitim, iş, savaş ve politik sorunlar gibi nedenlerle göçler artmaktadır. Bu göçler, çok kültürlülük kavramını ortaya çıkarmaktadır. Çok kültürlülük, genellikle birden fazla etnik gruptan oluşan toplumlarda kültürel çeşitliliğin yönetilmesine yönelik, kültürel farklılıklara karşılıklı saygı ve hoşgörüyü vurgulayan bir kamu politikası olarak tanımlanmaktadır (Donati, 2009, s. 55). Farklı bir topluma dahil olma biçimidir.

Çok kültürlü eğitim, eğitim kurumlarının çeşitli grupların taleplerine, ihtiyaçlarına ve özelemlerine yanıt vermek için tasarladığı kurslar, programlar ve uygulamalardan oluşmaktadır (Banks & Banks, 2019, s. 6). Banks & Banks (2019:4), çok kültürlü eğitimin okulları ve diğer eğitim kurumlarını değiştirmeye çalışan bir reform hareketi olduğunu ve böylece tüm öğrencilerin eşit öğrenme fırsatlarına sahip olacağını belirtmektedir. Çok kültürlü eğitim, insan haklarına dayanmaktadır ve eleştirel düşüncüyü teşvik ederek baskı, engeller ve ayrımcılığı yok etmeyi hedeflemektedir (Atwater, 1996). Bireylerin başka kültürlerin perspektifinden bakabilmelerini ve kendilerini daha iyi anlamalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Aydın, 2013, s. 3).

Çok kültürlülük, özellikle okul öncesi eğitimde dikkat edilmesi gereken bir konudur. Okul öncesi eğitim, 0-72 aylık çocuklara uygun uyarıcı çevre sağlayan, gelişimlerini destekleyen ve gelecek öğretim programlarına hazırlayan bir süreçtir (Şahin, 2005). Bu dönem, çocukların en önemli ve kritik dönemeçlerinden biridir. Çocuklar, çevrelerindeki bireyleri rol model almakta ve bu nedenle gördüklerini taklit ederek uygulama eğilimindedirler. "Ağaç yaşken eğilir" atasözü, çocukların çevre faktöründen ne denli etkilendiğini ve kolay öğrendiğini vurgulamaktadır.

Almanya, 1960'ların sonlarında yaşanan insan gücü sıkıntısıyla karşı karşıya kaldığında, eğitimde çeşitliliği teşvik etme girişimleri başlamıştır (Gramelt, 2013, s. 47).

1965'te göçmen çocukların okula devam etmelerini zorunlu kılan bir yasa çıkarılmış ve bu durum, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin yetersiz kaldığını göstermiştir (Gramelt, 2013). Almanya'da erken çocukluk eğitimi, sosyal pedagojik bir bağlamdan gelişmiştir ve kültürlerarası eğitim, farklı kültürlerden gelen insanların birlikte yaşamalarını sağlama amacı gütmektedir (Kula, 2012, s. 37).

Türkiye'de okul öncesi öğretmen eğitimi, Batıdakilerle hemen hemen aynı zamanlarda başlamış olmasına rağmen, kadınların çalışma hayatına geç girmesi, savaşlar ve ekonomik sıkıntılar nedeniyle aynı gelişimi gösterememiştir (Koçak & Pirpir, 2012, s. 90). Türk eğitim politikası, toplumun ihtiyaçlarını karşılamak üzerine yapılandırılmıştır, Alman eğitim politikası ise toplumun gelişimini sağlama amacı taşımaktadır (Küçükoğlu, 2021, s. 217).

Türkiye ile Almanya arasındaki ilişkiler, tarihsel olarak özel bir değere sahiptir. Bu ilişkiler 250 yılı aşkın bir geçmişe dayanmaktadır ve bu süre zarfında Türkler ve Almanlar hiç doğrudan savaşmamıştır (Alkan, 2015). II. Viyana Kuşatması sonrası Almanya'da Osmanlı İmparatorluğu ve kültürüne büyük ilgi uyanmıştır. 1697'de esir düşen Mehmet Sadullah Paşa'nın tanıttığı Türk kahvesi ve diğer kültürel unsurlar, Türk kültürünün Almanya'ya etkisinde kilit rol oynamıştır (Alkan, 2015).

I. Dünya Savaşı sonrası zayıflayan ilişkiler, 1930'larda yeniden işbirliğiyle canlanmış ve 1960'lardaki Türk iş göçüyle derinleşmiştir (Bekar, 2020). 1961'de imzalanan "İşgücü Anlaşması", Türklerin Almanya'ya göçünü başlatmıştır. Her iki ülke, ekonomik çıkarlarını koruyarak ticaret ve yatırım alanlarında işbirliğini sürdürmüş ve insan hakları, demokrasi gibi konularda ortak çözümler aramaya devam etmiştir (Ermeğan, 2012).

Karşılaştırmalı araştırmalar birçok ülkede eğitim teorisi ve pratiği için önemli bir araçtır (Aniskin, vd., 2015, s.1035). Karşılaştırmalı eğitim, birden fazla ülkenin eğitim sistemlerini analiz ederek farklılıklarını ortaya koymayı ve hedef ülke için öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır (Saracaloğlu, 2023). Bu yaklaşım, benzerlikleri veya

farklılıkları belirlemenin ötesinde açıklama, ikna etme ve bilgilendirme işlevi görmektedir (Balci, 2021). Diğer ülkelerdeki eğitim sistemlerindeki başarısızlıklar ve reform çalışmaları incelenerek sorunların çözümüne yönelik örnekler sunulmaktadır (Türkoğlu, 2020).

Türkiye ve Almanya arasındaki derin tarihsel ve kültürel bağlar, eğitim sistemlerinin ve özellikle okul öncesi öğretmen eğitimi programlarının karşılaştırılması için değerli bir temel sunmaktadır. Almanya, köklü ve yerleşik bir eğitim sistemine sahipken, Türkiye eğitim sistemini çağdaşlaştırmaya yönelik önemli adımlar atmaktadır. Türkiye ve Almanya'nın okul öncesi öğretmen eğitimi programlarının karşılaştırılması, iki ülkenin çok kültürlü eğitime yaklaşımlarını ve uygulamalarını ortaya koyarak sistemlerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine yardımcı olabilmektedir.

Bu tür bir karşılaştırma, eğitimde kültürel farkındalığın artırılmasına ve farklı eğitim sistemlerinden çıkarılacak derslerin belirlenmesine katkı sağlamaktadır. Türkiye ve Almanya arasındaki tarihi ve kültürel etkileşimlerin çok kültürlü eğitim alanında nasıl yansıdığını ve bu etkileşimlerin eğitim yöntemlerine nasıl katkıda bulunduğunu incelemek, iki ülkenin eğitim politikaları arasında bir köprü kurulmasına olanak tanımaktadır. Aynı zamanda, ortak çözümler geliştirilmesine de yardımcı olmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Göç, insanlık tarihi boyunca var olan bir olgu olup, sadece bireylerin bir bölgeden başka bir bölgeye yer değiştirmesi değil, aynı zamanda toplumların fiziksel, demografik, sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını da değiştiren dinamik bir sosyal süreçtir (Ateş & Yavuz, 2017). Göç gerçekleşirken yalnızca insan söz konusu olmaz; tarih, dil, kültür, dinler de insanlarla birlikte göç etmektedir. Bu sosyal olgunun yarattığı bir etki olarak da çok kültürlülük kaçınılmazdır.

Anık'ın "farklı kimliklerin tanınma mücadelesi" olarak ifade ettiği çokkültürcülük mefhumu basit anlamıyla kültürel çeşitliliği ya da çoğulculuğu ifade etmek için kullanılmıştır. Farklı kültürel kimliklere sahip grupların/toplulukların aynı toplum içerisinde

varlıkları, bunların birbirleriyle olan ilişkileri, bu ilişkileri çatışma içerisine girmeden sürdürmenin politik imkânları ve bunun sonuçlarına dikkat çeken bir kavramdır. (2012, s.75; akt. Akıncı, 2016, s.11)

Kültür, hiçbir şeyden ortaya çıkmaz: madde koşulları tarafından yaratılır ve değiştirilir (Mullings, 1986, s.13; akt. Grant & Portera, 2010, s.4). Kùltürler arası etkileşim yaşanırken kùltür kendi içinde yeni kùltürler oluştururken aynı zamanda gelişen dünyada birçok değişim yaşayabilmekte ve bu değişimlerden olumlu ya da olumsuz etkilenmektedir (Polat & Kılıç, 2013).

Çok kùltürlülük ile bir bireyin kişisel gelişimi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Bu, sosyal etkileşimlerin yanı sıra bireyin okul performansı üzerinde de belirleyici bir rol oynamaktadır. İlaveten, bir eğitim ortamının, bireylerin etnik veya dini kimlikleri önemsenmeksizin kendilerini gerçekleştirebilmeleri adına uygun şekilde organize edilmesi gerekmektedir (Ergin & Ermeğan, 2011).

Çok kùltürlü eğitim, farklı ırk, etnik köken, kùltür, sosyal sınıf ve dil gruplarına mensup öğrencilere eşitlik sunmakta ve kim olduklarına veya nereden geldiklerine bakılmaksızın her bireyin eşit eğitim hakkına sahip olmasını garanti etmektedir. Çok kùltürlü eğitim, öğrencilerin kendi toplumlarının kùltürüne bağlılığını sürdürmelerini sağlamanın ötesinde, ulusal kùltürde aktif rol almalarını teşvik etmektedir. Bu amaca ulaşmak için, öğrencilere gerekli bilgi, beceri ve kùltürel sermayeyi kazanmalarına yardımcı olacak çeşitli eğitim deneyimleri sunmaktadır (Banks, 2009).

Parekh (2017:6)'e çok kùltürlü toplumu, "iki ya da daha fazla kùltürel grup barındıran bir toplum" olarak tanımlamaktadır. Bu tanım doğrultusunda, ırk, etnik köken, dil, sosyal sınıf, dini inançlar ve diğer kùltürel özellikler açısından çeşitlilik gösteren Türkiye ve Almanya, çok kùltürlü toplumlar olarak kabul edilmektedir. Türkiye ve Almanya, siyasi, ekonomik, askeri, eğitim ve bilimsel alanlarda uzun yıllara dayanan derinlemesine ilişkilere sahip iki ülkedir ve bu ilişkiler her iki taraf için çeşitli yararlar sağlamaktadır (Türk

& Çınar, 2013, s.45). Birçok sebepten ötürü uzun yıllardır birbiriyle bağlantılı olan bu iki ülke eğitim konusunda da farklılıklar göstermektedir.

Eğitimin en temel basamağı olan bölüm okul öncesi eğitimidir. Aral vd. (2002) okul öncesi eğitimi, “çocuğun doğumundan temel eğitime başladığı güne kadarki yılları kapsayan ve çocukların sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlanıp eğitimle şekillendiği gelişim ve eğitim süreci olarak” tanımlamaktadır (akt. Mutlu vd., 2012, s. 114). Bu tanım ve çocukların gelişim özellikleri evrensel olmakla birlikte, eğitim uygulamaları ülkeler arasında farklılık göstermektedir. Okul öncesi öğretmenler çocuğun gelişimi açısından çok önemli bir yere sahip olduğundan dolayı okul öncesi öğretmen eğitimi de büyük önem arz etmektedir. Özellikle çok kültürlü bir toplum yapısına sahip olan ülkelerin bu konuda daha özenli bir eğitim yaklaşımı ve düzenlenmeleri sergilemeleri gerekmektedir.

Almanya ve Türkiye’de okul öncesi öğretmen eğitimi programlarında çok kültürlü eğitim kavramı üzerine yürütülecek bu çalışmanın önemi; bireyin gelişimi açısından kritik bir dönem olan 3-6 yaş dönemindeki çocukların eğitiminden sorumlu ve evrensel olan okul öncesinin öğretmen eğitimi kısmına gelindiğinde çok kültürlü bu iki ülkenin okul öncesi öğretmen eğitimini çok kültürlü eğitim bağlamında ele alarak içeriği, içerikte çok kültürlülüğün yerini, izledikleri yaklaşımları ve uygulamaları inceleyerek iki ülke arasında bulunacak benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmaktır. Sonuçlar doğrultusunda da öneriler sunulmuştur.

YÖK Ulusal Tez Merkezi, TR ULAKBİM Dizin, ERIC, WILEY, Web of Science gibi ulusal ve uluslararası eğitim alan indexleri ve okul öncesi öğretmen eğitimi programları tarandığında çok kültürlülük kavram ve içeriğine yönelik araştırmaların ve bu yönde eğitim programlarının karşılaştırılmasının özellikle ulusal düzeyde çok sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir. Yapılacak bu çalışmanın alana, paydaşlara, eksikliklerin tamamlanması veya değişikliklerin yapılması amacıyla çok kültürlü toplumlardaki eğitim programcılarında

ve eğitimde yapılması gereken reformlara yol gösterici olarak da politika yapıcılara fikir sunarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Almanya ve Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının ders içeriklerinde “çok kültürlü eğitim” kavramı nasıl bir kapsamda yer almaktadır ve öğretim elemanlarının ders içeriklerinde çok kültürlü eğitim kavramının yer almasına yönelik görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

Almanya ve Türkiye’deki belirli üniversitelerde 2023-2024 yıllarında uygulanan okul öncesi eğitim öğretmenliği lisans programlarının ders içeriklerinde;

- I. “çok kültürlü eğitim” kavramına programın ilk defa hangi eğitim yarıyılında yer verilmiştir?
- II. “çok kültürlü eğitim” kavramına programda ilk defa hangi ders(ler) kapsamında yer verilmiştir?
- III. “çok kültürlü eğitim” kavramına yönelik sunulan içerik nedir?
- IV. ders içeriklerinde “çok kültürlü eğitim” kavramı nasıl (kuramsal/uygulama ağırlıklı) ele alınmaktadır?
- V. Almanya ve Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında görev alan öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitim bağlamında;
 - a. Çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim algılarına yönelik,
 - b. Ders içeriklerine yönelik,
 - c. Yapılan uygulamalara yönelik,
 - d. Eğitim politikalarına yönelik,

- e. Olanaklar ve engellere yönelik,
- f. Geliştirilmesi gereken alanlara ilişkin görüşleri nelerdir?

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- i. Almanya ve Türkiye’de bulunan üniversitelerin “Erken Çocukluk Eğitimi/ Okul Öncesi Öğretmenliği” bölümünde en az 2 yıldır çalışmakta olan öğretim elemanları ile,
- ii. Türkiye’nin okul öncesi öğretmenliği lisans programları ile,
- iii. Almanya’dan seçilen dört üniversitenin erken çocukluk eğitimi lisans programları ile,
- iv. Bulgular, yalnızca kullanılan veri toplama araçlarının sağladığı verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Aşağıda bu çalışma kapsamında kullanılacak kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

Çok Kültürlülük. Çok kültürlülük, çeşitliliğin cinsiyet, etnik, ırksal ve kültürel boyutlarıyla bir toplumun tüm eğitim kurumlarının yapısına – personel, normlar, değerler, programlar ve öğrenci topluluğu dâhil – yansıtılması gerektiğini öne süren felsefi bir harekettir. (Banks & Banks, 2019, s.336).

Çok Kültürlü Eğitim. Farklı ırk ve etnik gruplardan, cinsiyetlerden, çeşitli cinsiyet kimliklerine sahip, özel gereksinimli ve her sosyal sınıf grubundan öğrencilerin okullarda, kolejlerde ve üniversitelerde eşit eğitim fırsatları yaşamasını sağlamak amacıyla bütün eğitim ortamını değiştirmeyi hedefleyen bir reform hareketidir (Banks & Banks, 2019, s.336-337).

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Öğretmen adaylarına, herhangi bir uzmanlık branşında öğretmenlik mesleğini icra etmeden önce verilen eğitim sürecini ifade etmektedir.

Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi. Çocukların gelişimini desteklemek amacıyla 0-6 yaş arası çocuklar ile çalışacak öğretmenlerin yetiştirildiği bir eğitim sürecidir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın dayandığı kuramsal temeller ve araştırma konusuna ilişkin alan yazında yer alan araştırmalara yer verilmiştir. Bu doğrultuda araştırma Almanya ve Türkiye’de okul öncesi öğretmen eğitimi programlarında çok kültürlü eğitimi konu edindiğinden ilk olarak çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim, çok kültürlü eğitimin boyutları, çok kültürlü eğitim ve eğitim programları, çok kültürlü eğitim ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi, çok kültürlü eğitim ve okul öncesi öğretmen eğitimi ve Türkiye ve Almanya’da okul öncesi öğretmen eğitimi ile ilgili alan yazın ele alınmıştır. Son olarak, ulusal ve uluslararası alan yazında bu araştırmanın konusu olan okul öncesi öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitim kavramı ile ilgili olabilecek araştırmalar sunulmuştur.

Çok Kültürlülük

Özgün anlamıyla çok kültürlülük, farklı kültürlere sahip toplumlardan gelen göçmenlerin farklı türde bir kültürün hakimiyeti altında olduğu bir topluma dahil edilme biçimi anlamına gelmektedir (Donati, 2009). Bir diğer deyimle, farkı ırk, etnik köken, dil ve kültürden insanların bir arada bulunmasıdır. Citrin vd. (2001) ise bir olgu olarak çok kültürlülüğün, genellikle bir bölgenin fethedilmesi veya büyük göçler sonucunda farklı ırksal ya da etnik kökene sahip insanların tek yönetim altında bulunmasını ifade ettiğini belirtmektedir. Banks & Banks (2019) çok kültürlülük kavramını “Çeşitliliğin cinsiyet, etnik, ırksal ve kültürel boyutlarıyla bir toplumun tüm eğitim kurumlarının yapısına – personel, normlar, değerler, programlar ve öğrenci topluluğu dâhil – yansıtılması gerektiğini öne süren felsefi bir hareket” olarak tanımlamıştır (s.336). Gutmann (1993) çok kültürlülüğün birçok kültürü içeren bir toplumun birbirleriyle büyük ölçüde etkileşime girdiği bir dünya düzeni olduğunu ve bu durumun iyi ya da kötü olarak ifade edilemeyeceğini ifade etmektedir. Başka bir söylemle de çok kültürlülük geçmişten günümüze kadar sosyal,

politik veya tarihsel pek çok durumda yararlı bir şekilde uygulanmıştır ve bu şekilde kültür çeşitliliği bağlamında genel bir farkındalığı göstermektedir (Hatton,2003 & Haas, 2008).

Çok kültürlülük yerine “çeşitlilik” kavramının kullanıldığı bazı bağlamlar da mevcuttur. Bu iki kavramın kültür farklılıklarına, ahlaka, çoklu ihtiyaçlara, değişik insan gruplarının dahil olmasına ve eşit eğitim hakkı ve sorumluluklarına değer verilmesi bakımından birbirlerinin yerine kullanılabilirdiği görülmektedir (Miller & Tanners, 1995).

Çok kültürlülük üzerine değişik tanımlara baktığımız zaman ‘Kültür’ kavramı da karşımıza sürekli çıkmaktadır ve birbirleri ile iç içe bir ilişkide oldukları görülmektedir. ‘Kültür toplumsal yaşamın bir sonucudur ve toplumsal bir olgudur’ (Aydın, 2014, s.1). Kültür ve insan birbirinden bağımsız olarak düşünülemezdir. Kültür insanla birlikte vücut bulmaktadır. İnsanlar kültür tarafından şekillenir aynı zamanda kültür de insanlar aracılığıyla oluşmakta, kullanılmakta ve onlardan etkilenecek şekilde sürekli olarak değişime uğramaktadır (Petersen & Cohen, 2022). Kültür en temel anlamı ile, "İnsanların doğal ve toplumsal çevreleri üzerindeki hakimiyetlerini ölçen araçların tümü olarak tanımlanabilmektedir; bu araçlar, tarihsel ve toplumsal gelişim sürecinde yaratılan ve sonraki nesillere aktarılan maddi ve manevi değerlerle ilişkilendirilmektedir." (TDK, 2023). Sosyologlar ise kültürü ‘Bir toplumun sanatını, mimarisini, müziğini, dansını, tiyatrosunu ve yazınıni belirtmesi’ olarak ele alırken bazı yazarların da kültürü ‘insanın beden ve zihninin değişmesiyle beraber insanların konuşma, düşünme, dinlenme ve yaratma yeteneklerinin gelişmelerini sağlayan toplumsal kurumların bütünü’ şeklinde ifade ettiği söylenmektedir (Çeçen, 2020).

‘Çok kültürlülük, tüm insanların örgütsel yaşamda önemli roller oynama fırsatına sahip olacağı şekilde eğitim kurumlarının yeniden yapılandırılmasını içermektedir’ (Rhoads & Solorzano, 1995, s.13). Kısaca, çok kültürlülük, toplumun her alanında değişiklikleri mecburi kılmakta ve bu değişiklikler ilk olarak insanı eğiten, toplumun temel taşı olan eğitim konusunda meydana gelmektedir.

Çok Kültürlü Eğitim

60'lı yılların sonuna kadar, eritme potası ideolojisinin etkisiyle, okullarda ve üniversitelerde araştırmacıların gerçek etnik ve kültürel farklılıklara ilişkin farkındalığı oldukça sınırlıydı (Grant & Portera, 2010, s.22). 1970'li yılların başında ABD'de ortaya çıkan ve ilk bilimsel makalelerle desteklenen çok kültürlü eğitim, günümüzde de yaygın olarak kullanılmaya devam etmektedir (Portera, 2008). Aynı dönemlerde, Avrupa Konseyinin de çok kültürlü eğitim stratejisini kabul ettiği bilinmektedir (Portera, 2008, s. 483). Çok kültürlü eğitim, temel olarak 1960'larda Sivil Haklar Hareketi ile öne çıkan özgürlük, sosyal adalet ve eşitlik gibi demokratik değerlere dayanmaktadır (Lee, vd., 2017).

Çok kültürlü eğitimin alandaki önde gelen uzmanlar ve araştırmacılar tarafından çeşitli perspektiflerle ele alındığı gözlemlenmektedir. Banks & Banks (2010:1), çok kültürlü eğitimi "okulların yapılarını değiştirerek hem kız hem erkek öğrencilerin, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin ve çeşitli ırksal, etnik, dil ve kültür gruplarının mensuplarının eğitimde eşit fırsatlara sahip olmalarını amaçlayan bir fikir, bir eğitim reformu hareketi ve bir süreç" olarak tanımlamaktadır. Diğer tanımla, temel amacı çeşitli gruplardan öğrencilerin eşit bir şekilde öğrenme fırsatına sahip olabilmeleri için kolejleri ve üniversiteleri yeniden düzenlemek olan çok kültürlü eğitim, farklı ırk, etnik, kültürel-sosyal sınıf ve dil gruplarından gelen öğrencilere eğitimde eşitliği sağlamak amacıyla tasarlanmış bir okul reformu yaklaşımıdır (Banks & Banks, 2019). Sleeter & Grant (1987) 'e göre ise çok kültürlü eğitim, farklı kökenlere sahip öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını kolaylaştırmak, aralarındaki ilişkileri güçlendirmek ve kendilerini daha iyi hissetmelerine dayanak olmak amacıyla tasarlanmış bir yaklaşımdır. Gay (1994) 'e göre de çok kültürlü eğitim "bireylerin etnik ve kültürel farklılıklarını ifade etmelerine olanak tanıyan ve öğrencilere eşit akademik fırsatlar sunmayı amaçlayan; eğitim materyallerini ve organizasyon yapılarını içeren bir eğitim politikasıdır" (s. 6). Bir başka tanım ise, çok kültürlü eğitimin başta bir öğretim ve öğrenim metodu olduğu ve bu yaklaşımın temel

unsurları arasında kültürlerarası anlayış ve etkileşim becerileri, kültürel içeriğin entegrasyonu ve olumlu tutumların geliştirilmesinin bulunduğudur (Lee, vd., 2017).

Nieto (2017) çok kültürlü eğitimi tanımlarken yedi temel özellik üzerinde durmaktadır. Bu yedi temel özellik şu şekildedir:

- “Çok kültürlü eğitim ırkçılık karşıtı bir eğitimidir.
- Çok kültürlü eğitim temel eğitimidir.
- Çok kültürlü eğitim tüm öğrenciler için önemlidir.
- Çok kültürlü eğitim yaygındır.
- Çok kültürlü eğitim sosyal adalet eğitimidir.
- Çok kültürlü eğitim bir süreçtir.
- Çok kültürlü eğitim eleştirel pedagojidir.” (Nieto, 2017, s.31).

Gorski (2006); çok kültürlü eğitim prensibini açıklamak için, Nieto (2000), Sleeter (1996), Grant & Sleeter (1998) gibi alanın öncü isimlerinin yaptığı kavramsal çalışmaları incelemiştir. Her biri çok kültürlü eğitimi farklı bir bakış açısıyla ele alan bu bilim insanları, birkaç temel ilke üzerinde ortak bir anlayış içindedirler:

- “Çok kültürlü eğitim, geçmişte ve günümüzde yetersiz hizmet gören öğrenciler için sosyal adaleti sağlamaya çalışan siyasi bir hareket ve süreçtir.
- Çok kültürlü eğitim, bazı bireysel sınıf uygulamalarının çok kültürlü eğitim felsefeleriyle tutarlı olmasına rağmen, sosyal adaletin kurumsal bir durum ve bu nedenle yalnızca kapsamlı okul reformu yoluyla güvence altına alınabileceğini kabul eder.
- Çok kültürlü eğitim, kapsamlı okul reformunun ancak güç ve ayrıcalık sistemlerinin eleştirel bir analiziyle sağlanabileceğini savunmaktadır.

- Çok kültürlü eğitimin temel amacı- bu eleştirel analizin amacı - eğitim eşitsizliklerinin ortadan kaldırılmasıdır.
- Çok kültürlü eğitim tüm öğrenciler için iyi bir eğitimidir.” (Gorski, 2006, s.164-165).

Çok kültürlü eğitim, sadece çocuğu veya öğrenciyi değil, aynı zamanda aileyi, yerel toplumu ve katılım seviyelerini içeren öğrenme ve öğretme ortamlarını da tanıma ve dahil etmeyi içermektedir (Cantle, 2008 & Banks, 2009; akt. Race, 2013, s.88). Buna göre, çok kültürlü eğitimin yalnızca öğrenciler için değil okul bünyesi içinde ve dışında bulunan her birey için geçerli olması gerekmektedir. Okul bünyesinde çalışmakta olan öğretmenler, müdürler ve müdür yardımcıları; okul dışında bulunan aile ve toplum, farklı kültürlerle empati yapacak ve onları anlayacak şekilde hareket etmelidir ki, çocukların kültürel anlayışlarının artmasına ve farklı kültürleri anlamalarına imkân sağlanabilsin. Bu kolay olmaktan ziyade uzun ve zorlu bir süreçtir çünkü her yeni gün ortaya başka durumlar çıkmakta ve çevre sosyal, eğitimsel, durumsal olarak sürekli değişen dinamikler arasında onlarla bir döngüye girmektedir.

Eğitim ve çok kültürlülükle ilgili güncel konuları öne çıkarmak, çok kültürlü eğitimi ve uygulama yaklaşımını geliştirmeyi hedefler (Race, 2013). Nieto ve Bode'un (2008:43) belirttiği gibi: Çok kültürlü eğitim denilince pek çok kişinin aklına ilk olarak insan ilişkileri ve duyarlılık eğitimleri, etnik bayramlarla ilgili üniteler, okul içi eğitimler veya yemek şenlikleri geliyor. Çok kültürlü eğitim bu konularla sınırlandırılırsa okullarda köklü değişim potansiyeli ciddi biçimde azalır (akt. Race, 2013, s.12).

Bu açıklamalar üzerinden yıllar geçmesine rağmen, çok kültürlü eğitim denilince karşımıza çıkan ilk unsurlar hâlâ ders kitaplarındaki etnik bayramlar, tatiller, kutlamalar, kahramanlar ile ilgili üniteler, düzenlenen etkinlikler ve şenliklerdir. Çoğu öğretmen, müdür ve eğitim programcıları çok kültürlü eğitim kavramını doğru bildiklerini, uyguladıklarını ve aktardıklarını düşünmektedir fakat küçük bir bölümünden ötesine geçememektedirler. Bu durum okulların yerinde saymasına ve hiçbir ilerleme kaydedememesine yol açmaktadır.

Düzgün ve doğru çok kültürlü eğitim, sadece etnik gruplar hakkında kültürel bilgi sağlamaktan daha fazlasını gerektirmektedir. Etkili çok kültürlü eğitimin teşviki için gerekli olan birkaç temel, farklı kültürlerden öğrenenlerin ve öğretmenlerin bütünlüklerini ve onurlarını korumalarını sağlamaktadır (Lee, vd., 2017, s.6). Birçok yazar çok kültürlü stratejilerin sağlıklı bir eğitim sağladığına inanırken, geri kalanları ise çok kültürlü eğitim kavramının anlamını sadece bilgi, tanıma ve karşılıklı saygı ile sınırlamaz; aynı zamanda farklılaşma ve diyalogu da içerdiğini iddia ederler ki bu da bir ara kültürel yaklaşımın temelini oluşturmaktadır (Grant & Portera, 2010).

Çok Kültürlü Eğitimin Boyutları

Çok kültürlü eğitim, kapsamlı ve çeşitli önemli bileşenlere sahip bir kavramdır. Banks (2004), uygulayıcı ve araştırmacıların çok kültürlü eğitim ile ilgili çalışmalarını yönlendirmelerine destek olmak amacıyla bu çeşitli bileşenleri beş boyutta toplamıştır. Bu beş boyut şunlardır: (a) içerik bütünleştirme (content integration); (b) bilgi oluşturma süreci (the knowledge construction process); (c) önyargıyı azaltma (prejudice reduction); (d) eşitlik pedagojisi (an equity pedagogy); ve (e) güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı (an empowering school culture and social culture). Her bir boyut kavramsal olarak farklı olabilir ancak uygulamada örtüşmekte ve birbiriyle ilişkilendirilmektedir (akt; Banks, 2009).

Öncelikle içerik bütünleştirme; öğretmenlerin kendi alanlarında veya disiplinlerinde önemli kavramları, prensipleri, genelleştirmeleri ve teorileri açıklamak için farklı kültürlerden ve gruplardan örnekler ve içerikler kullanıp kullanmadıklarını değerlendiren bir ölçüttür (Banks & Banks, 2019, s.17). Etnik ve kültürel içeriğin ders materyali ile bütünleşmesinin gerekli olduğunu ama bunun son derece dikkatle yapılması gerektiğinin, doğal olmasının ve zorlama olmamasının önemi vurgulanmaktadır (Banks & Banks, 2019). Özetle söylemek gerekirse, öğretmenlerin öğrencilerin farklı kültürel bağlamları anlamalarına yardımcı olmak için içeriği doğal bir şekilde entegre etmeleri kritiktir.

İkinci boyut olan bilgi oluşturma süreci; öğretmenlerin öğrencilere bir disiplinin içerisinde bilginin nasıl yapılandırıldığını anlamalarına, araştırmalarına ve belirlemelerine yardımcı olup olmadığına ilişkin bir ölçüdür. Öğretmenlerin, öğrencilere bir disiplinin içindeki bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklarken, bilginin yapılandırılmasında örtük kültürel varsayımların, referans çerçevelerinin, bakış açılarının ve önyargıların nasıl etkilendiğini de vurgulamaları gerekmektedir (Banks, 1996; akt. Banks & Banks, 2019).

Üçüncü boyut olan önyargıyı azaltma; öğretmenlerin öğrencilere değişik gruplardan gelen diğer öğrencilere karşı pozitif yaklaşımlar geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla kullandığı ders ve etkinlikleri ifade etmektedir (Banks & Banks, 2019). Diğer bir yandan, öğrencilere etnik kimliğin okul bağlamından ve baskın grupların tutum ve inançlarından nasıl etkilendiğini anlama konusunda da yardımcı olmaktadır (Banks, 2009, s.16).

Dördüncüsü ise eşitlik pedagojisi; her disiplinindeki öğretmenler, öğretim yöntemlerini ve tarzlarını analiz ederek çok kültürlü konuların ve endişelerin ne ölçüde yansıtıldığını belirleyebilmektedir (Banks & Banks, 2019, p. 18). Bu, öğretim süreçlerinin çeşitli kültürlere uygun bir biçimde zenginleştirilmesini ve öğrencilerin farklı kültürel bağlamları anlamasını teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

Sonuncu boyut olan güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı ise okul içinde bulunan tüm personel üyelerinin, okulun yeniden yapılandırılmasında aktif rol alması ve aynı zamanda okulun kültürünü ve organizasyonunu inceleme görevinden de sorumlu olmaları gerekmektedir (Banks & Banks, 2019). Güçlendirici bir okul kültürü, okullardaki çeşitli gruplar arasında niteliksel olarak farklı ilişkilerin oluşturulmasını gerektirmektedir. (Banks, 2009). Diğer bir deyişle, farklı gruplar arasında çok daha derinsel, etkileşimli ve anlayışlı ilişkilerin geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Banks 'in belirttiği çok kültürlü eğitimin beş boyutu aşağıda Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

Banks (2009) Çok Kültürlü Eğitimin Boyutları (s.16)



Çok Kültürlü Eğitim ve Eğitim Programları

Sleeter (2000), iyi tasarlanmış çok kültürlü bir eğitim programının sürekli bir süreç olduğunu belirtmektedir. Eğitimciler ve çok kültürlülük konusunda çalışan uzmanlar, pek çok farklı konuyla ilgilenirken öğrenmelerine kesintisiz bir şekilde devam etmektedirler. Bu sebeple de çok kültürlü eğitim programını tamamlayabilmelerine hiçbir zaman olanak sağlanamamaktadır (akt; Lee, vd., 2017).

Çok kültürlü eğitim ilkesinin en belirgin olarak karşımıza çıktığı alan eğitim programlarıdır. Çok kültürlü bir eğitim programı özellikle iki koşulu karşılamalıdır. Bunlardan birincisi dengede olmasıdır. Eğitim programları dar bir kapsama sahip olmamalı, büyük olayları basitleştirerek yüzeyselleştirmemeli ve eğitimsel hiçbir amaç taşımayacak kadar da geniş bir konu alanına yayılmamalıdır. En uygun olanı, öğrencilere

temel bilgileri sunarak önemli kısımlara odaklanmalarını sağlamak ve daha sonrasında öğrencilerin geri kalanını takip edip kendi başlarına keşfederek öğrenmelerine izin vermektir.

İkincisi ise, öğretiliş tarzının uygunluğudur. Öğretimin nasıl gerçekleştirildiği önemlidir. Farklı inançları, kültürleri ve metinleri yalnızca sunmak yeterli değildir; aynı zamanda bunları diyaloglar içerisine dahil ederek anlamlandırmak önemlidir. Her olayın birden fazla düşündürücü yönü vardır ve her birey farklı yargılar sunabilmektedir. Bu nedenle, anlamlı bir şekilde oluşturulan diyaloglar farklı bakış açıları sunmakta ve böylece olaylar ve durumlarla ilgili adil ve dengeli bir yargıya ulaşılabilir (Parekh, 2017).

James Banks'e (2003) göre ise, çok kültürlü eğitim programının temelinde öğrencilerin karar verme ve sosyal eylem kabiliyetlerini ilerletmeye fayda sağlamak yatmaktadır (akt. Nieto, 2017). Bu sayede, öğrenciler çeşitli bakış açılarından olayları ve durumları değerlendirmeyi başarabilmektedir. Çok kültürlü bir yaklaşım, farklılıklara değer verirken diğer yandan da eleştirel düşünme, yansıtma ve eylemi teşvik eder. Bu sürecin desteğiyle öğrenciler kuvvetlenmektedir. Bu yöntemle eleştirel pedagojinin temeli ortaya çıkmaktadır (Nieto, 2017).

Eğitim programı ve materyaller, çok kültürlü eğitimin içeriğini yansıtır, fakat çok kültürlü eğitim her şeyden önce bir süreçtir; yani sürekli ve dinamiktir (Nieto, 2017, s.42). Çok kültürlü eğitim programını etkili bir şekilde hayata geçirmek için, okulun tüm esas değişkenlerin birbirine sıkı sıkıya entegre olduğu bir sosyal sistem olarak düşünülmesi gerekmektedir (Banks & Banks, 2019). Okulu bir sosyal sistem olarak kavramak, eğitimcilerin, çok kültürlü eğitimi etkili bir şekilde uygulamak için toplam okul ortamını dönüştüren bir değişim stratejisi geliştirmeleri ve başlatmaları gerektiği anlamına gelmektedir (Banks, 2009, s.26). Banks (2009) "Eğitim reformunu yönlendirmek için, okulu birbirine bağlı bir bütün olarak kavrayan bütünsel bir paradigmaya ihtiyaç olduğunu" ifade etmektedir (s.26). Banks (2012)'e göre okulda değiştirilmesi gerekli olan başlıca değişkenler aşağıda Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2

Sosyal Bir Sistem Olarak Okul (Banks, 2012; akt. Banks & Banks, 2019, s.20)



Okulun gizli müfredatına ve dolaylı normlarına ve değerlerine özellikle dikkat edilmelidir (Banks & Banks, 2019, s.21). Okulların yazılı (resmi/ açık) ve gizli (örtük/kapalı) adı altında eğitim programları bulunmaktadır. Yazılı program planlanmış, istendik ölçütte, okul tür ve kademelerine uyumlu oluşturulan, hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme bileşenlerine sahip yönlendirici bir rehberdir. Diğer bir deyişle, okul yönetimi altında öğrenme deneyimlerinin düzenli bir plan ve programa dayanarak gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir (Demirel, 2020, s.6). Öte yandan gizli program ise planlanmamış, kendiliğinden gerçekleşen, yazılı ve resmi olmayan tüm öğrenmeleri kapsamaktadır. En aşikâr özelliği yazılı olmaması olan gizli programın sosyolojik niteliği daha fazladır (Tezcan, 2003). Jackson (1992), gizli müfredatı "öğretilmeyen dersler" olarak adlandırmaktadır (akt. Banks & Banks, 2019, s.21).

Okullardaki çok kültürlü eğitim, yazılı veya gizli olsun, eğitim programı aracılığıyla gerçekleşen süreçlerle ilgilidir. Her okulun baskın bir kültürü vardır ve içerisinde farklı mikro kültürler bulundurmaktadır; bundan dolayı çok kültürlü eğitim planlaması yaparken, eğitimciler okulu, diğer sosyal sistemler gibi normlara, değerlere, statülere ve hedeflere sahip bir mikro kültür olarak algılamalıdır (Banks & Banks, 2019, s.21). Arora & Duncan (2013)'ın ifadesine göre de eğer eğitim programı çok kültürlü bir yaklaşıma sahip olacaksa, o zaman tüm öğrencilerin eğitimine uygun olmalı ve arka planları ne olursa olsun çeşitli kültürlere başvurularak yapılandırılmalıdır (s 2).

Kendinden olmayan ırklara, etnik kökenlere, dillere ve kültürlere karşı empati göstermeyen ve olumsuz tutum sergileyen öğretmenlerde bulunan çok kültürlü eğitime ile uyumlu öğretim materyallerinin hiçbir etkisi bulunmamaktadır (Banks & Banks, 2019). Öğretmenlerin öğrencilere gösterdiği özen ve anlayış, öğrenci öğrenimini teşvik etmede çeşitli etnik ve kültürel gruplar hakkındaki bilgilerinden daha kritiktir (Nieto, 2017). Bu sebepten ötürü, çok kültürlü programları hayata geçirirken, okul bünyesinde çalışan her bir bireyin çeşitli gruplara karşı demokratik tutum ve değerler kazanmalarına destek olmak esastır (Banks & Banks, 2019).

Çok Kültürlü Eğitim ve Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi

Lanier ve Little (1986), Öğretim Üzerine Araştırmalar El Kitabı'nda, "öğretmen eğitimini tanımlarken "herhangi bir grup profesyonel eğitimcinin veya sosyal bilimcinin mülkiyetinde olmayan, çok disiplinli bir alan" ifadesini kullanmıştır (akt. Atwater, 1996, s.1).

Ülkelerdeki çeşitliliğin artış göstermesi ile bu duruma karşı hazırlıksız kalmamak amacıyla, 1970'lerde öğretmen eğitimi, çok kültürlü eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Banks, 2009). Sleeter (2000), Gay (2000), Villegas ve Lucas (2002) gibi alanlarında uzman birçok isim öğretmen eğitimi programına yalnızca çok kültürlü eğitim dersi eklemekle sınırlı kalmanın yeterli olmadığını açıkça ifade etmiştir (Banks, 2009).

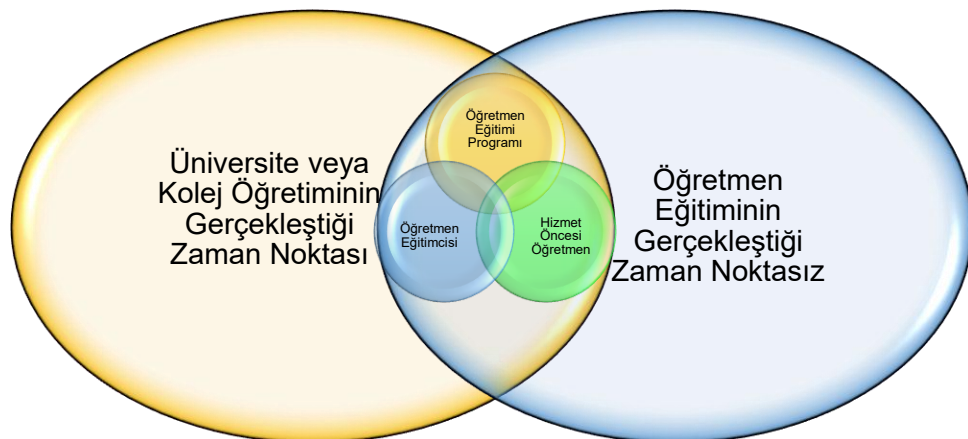
Eğitimciler çoğunlukla etkili öğretimin içerik bilgisi ve pedagojik becerilerin ustalığını gerektirdiği konusunda hemfikirdirler (Gay, 2002, s.106). Howard (1999) belirttiği gibi, "Bilmediğimizi öğretemeyiz." (akt. Gay, 2002, s.106). Bu ifade öğrenci kitlesi ve konu alanı açısından bilgiyi ele almaktadır, ancak pek çok öğretmenin hazırlanış biçimi çeşitli öğrenci gruplarına karşı yetersiz kalmaktadır (Gay, 2002). Buradan hareketle, öğretmenleri farklı ırklardan, etnik kökenlerden, sosyal sınıflardan ve dillerden gelen çocukları öğretmeye hazırlamak, bugün olduğu gibi gelecekte de sorun olması öngörülen kritik bir meseledir (Villegas & Lucas, 2002).

Goodwin'in (1997) belirttiği üzere bu sorunlar doğrultusunda verilmiş olan öneri öğretmen eğitimi programlarına çok kültürlü eğitim, çift dilli eğitim veya kentsel eğitim gibi birkaç ders eklenerek kalan programın hiçbir bölümüne dokunulmaması olmuştur. (akt. Villegas & Lucas, 2002). Bu eklenen dersler çok kültürlü eğitim açısından çok bilgilendirici, hazırlayıcı ve yararlı olmasına rağmen seçmeli ders bağlamında programa konulduklarından dolayı istemeyen bir öğretmen adayı bu dersleri almayarak çok kültürlülük hakkında hiçbir pratiği olmadan mezun olabilmektedir (Villegas & Lucas, 2002).

Şekil 3'te gösterildiği gibi, öğretmen eğitiminin temel unsurlarını oluşturan bileşenler şunlardır: öğretmen eğitimcisi, öğrenci, öğretmen eğitimi müfredatı ve öğretmen programlarının var olduğu ortam (Schwab, 1978; akt. Atwater, 1996, s.1).

Şekil 3

Öğretmen Eğitimi Programlarının Temel Unsurları (Atwater, 1996, s.2)



Hangi yaş ya da grupla çalışmayı amaçladıklarına bakılmaksızın, tüm öğretmen adaylarının çok kültürlü bilgi ve pedagojik yetkinlikler geliştirmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Herhangi bir öğretmenlik eğitimi programından mezun olan ve çok kültürlü eğitim konusunda tamamen eğitim almadan sertifikalandırılan veya işe alınan öğretmen adayı olmaması gerekmektedir (Gay & Howard, 2010).

Çok Kültürlü Eğitim ve Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi

Okul öncesi öğretmen eğitimi, çocukların erken yaşlarda alacakları eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Bu bağlamda, çok kültürlü eğitimin önemi de göz ardı edilememektedir. Ramsey (1982)'e göre, çok kültürlü eğitim, tüm çocukların toplumun kültürel çoğulculuğunu anlaması için kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, sınıflarındaki çocukların geçmişlerini ve tutumlarını bilerek, eğitim programlarını buna göre tasarlamaları gerekmektedir. Bu sayede, eğitim programı kültürel çeşitlilik ve ortak insan deneyimlerini içermekte ve sosyal ile duygusal gelişimi desteklemektedir. Banks & Banks (2019) de öğretmenlerin, öğrencilerinin sahip olduğu çeşitliliği anlamaları ve bu çeşitliliğe uygun öğretim teknikleri geliştirebilmeleri için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğinin önemini vurgulamaktadır.

Okul öncesi öğretmen eğitimi programları, geleceğin öğretmenlerine bu bakış açısını kazandırmayı hedeflemelidir. Banks (2004) öğretmen adaylarının çeşitlilik konusundaki bilgi ve uygulamaları ile kültürel çeşitliliğe karşı tutumları arasında bir bağlantı olduğunu belirtmektedir. Eğer öğretmen adayları öğrenci çeşitliliğine karşı olumsuz tutumlara sahipse çok kültürlü eğitim programını uygulamaya karşı da isteksiz olabilmektedir (Arsal, 2019, s. 106). Bu nedenle, öğretmen adaylarının, çeşitli materyaller ve faaliyetler aracılığıyla çocuklara bir şeyleri yapmanın birçok yolu olduğunu göstermeleri önem arz etmektedir. Çok kültürlü eğitim, erken çocukluk eğitimiyle bütünleşerek çocukların yaşamlarını zenginleştirmeye yardımcı olmaktadır.

Duygusal ve sosyal gelişim, yaşam başarısının anahtarıdır. Beynin duyguları yöneten bölgesi olan “amigdala”, erken çocukluk dönemindeki deneyimlerle biçimlenir ve empati, mutluluk, umut ile dayanıklılığı erken yaşlarda öğrenmek önemlidir (Abdullah, 2009). Bu süreçte, çok kültürlü sınıf iletişimde etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesi gereklidir çünkü etkili iletişim öğretimin merkezindedir ve kültürel etkenlerden kuvvetli bir şekilde etkilenmektedir (Gay ve Howard, 2000). Özellikle okul öncesi dönemde, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim yaklaşımlarını öğrenip uygulaması, çocukların hem duygusal ve sosyal gelişimini desteklemekte hem de kültürel farkındalıklarını artırarak onları daha kapsayıcı ve anlayışlı bireyler olarak yetiştirmektedir.

Türkiye ve Almanya’da Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi

İçinde yaşanan coğrafya neresi olursa olsun, çağın gerektirdiği insan modelinin geliştirilmesi ve bireylerin yaşadıkları toplumsal gerçeklikle uyumlu hale getirilmesi, öğretmen eğitimiyle sıkı bir şekilde bağlantı içindedir (Gürşimşek, 1998). Aynı zamanda, eğitim sisteminde niteliğin artırılmasının koşulu da sisteme nitelikli öğretmen girdisini sağlamaktır (Keçici, 2011, s.117). Öğretmenlik eğitimi her ülkenin kendi eğitim sistemi ve idari yapısına göre farklılık göstermektedir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirmeden sorumlu olan kurum Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)’dur. Türkiye’de 1988 tarihli Milli Eğitim Şurası’na kadar yüksek öğretim olmayan çeşitli öğretmen okullarından ve lise dengi programlardan mezun kişiler okul öncesi öğretmenliği yapabiliyorken bu şurada okul öncesi öğretmenleri için en azından iki yıllık ön lisans bitirmesi kararı alınmıştır (MEB, 2021; akt. Oktay & Polat, 2021, s.22).

Üniversiteye kabul edilme şartları; lise ve dengi okul mezunu olmak, ÖSYM tarafından yapılan sınavlara girmek ve belirlenen puanı almakla sınırlıdır (Küçüköğlü & Kızıltaş, 2012, s.667). Öğrenciler 8 dönem yani 4 yıllık eşzamanlı bir eğitimle, 148 saat ve 240 AKTS’yi (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) tamamlayarak mezun olmaktadır (YÖK, 2024). Öğretmen adayları bu süreler içerisinde genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve

özel alan bilgisi eğitimlerini almaktadırlar (YÖK, 2024). Öğretmen adayının mezun olmadan önce bu üç alanda kendini iyice geliştirmiş ve donatmış olması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının eğitimlerini almış olduğu bu eğitim ülkenin genelindeki tüm üniversitelerin eğitim fakültesinde YÖK tarafından belirlenen standart bir program dahilinde gerçekleştirilmekteydi. 10.08.2020 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu toplantısında alınan kararlar ile eğitim fakültelerine öğretmenlik programlarındaki derslerin, müfredatların ve kredilerin belirlenmesi konularında kısmi özerklik verilmiştir. Bu kararlar şu şekildedir:

- Ders kategorileri ile ilgili "Alan Eğitimi Dersleri, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Genel Kültür Dersleri" şeklindeki gruplandırmanın göz önünde tutulması,
- Ayrıca "ders sayısı, ders saati / kredi sayısı ve yoğunluğu" konusunda da yine bu gruplandırmadaki sıralamaya dikkat edilmesi, şartıyla öğretmenlik programlarındaki derslerin, müfredatların ve kredilerin belirlenmesinde, yükseköğretim kurumlarının ilgili kurullarının yetkilendirilmesine karar verilmiştir (YÖK, 2020).

Almanya'da ise, öğretmen eğitimi siyasi yapıya uygun olarak eyaletler düzeyinde düzenlenmektedir. (Keçici, 2011). Almanya'da federal yapıdan dolayı öğretmen eğitimi programları her eyalete göre değişiklik göstermektedir. Eyaletler kendi anayasa ve eğitim yasaları çerçevesinde eğitim sistemlerini oluştururlar; eğitimin amaçlarını, ilkelerini, yönetimini ve finansmanını belirlerler; okul içi uygulamaları ve çalışmaları düzenlerler (Führ, 1979. s.37; akt. Sağlam, 1993). Eyaletler arasında denklik sağlamak ve eyaletlerin üzerindeki konular hakkında kararlar almak ise "Düzenli Kültür Bakanları Heyeti'nin sorumluluğundadır (Uygun, vd., 2011, s.393). Eğitim ve Kültür Bakanları Konferansı (Kultusministerkonferenz-KMK), Almanya'daki 16 eyaletin eğitim bakanlarından oluşan bir konferans birliğidir. KMK, okul eğitiminin kalitesini güvence altına almayı merkezi bir görev olarak görmektedir (KMK, 2019). Amacı Almanya'daki eğitim politikaları ve

uygulamalarının koordinasyonunu oluşturmak, eğitim sisteminin katlanarak ilerlemesi ve standartlaştırılmasında iş birliği sağlamaktır.

Almanya'da okul öncesi öğretmen eğitimi durumu çok daha farklıdır. Öncelikle okul öncesi öğretmenliği daha çok 'erken çocukluk eğitimi' adı altında geçmektedir. Almanya'da yüksek öğrenim; Üniversiteler (Universitaet), Meslek Yüksek Okulları (Fachhochschule), ve Sanat Yüksek Okulu (Kunsthochschule) olmak üzere üç kurumdan oluşmaktadır (Çınar & Doğan, 2019, s.6). Okul öncesi öğretmenleri sosyal pedagoji ya da sosyal çalışma alanlarında yüksek öğrenim derecesine sahiptir ve çoğunlukla meslek yüksekokulu –(Fach-) Hochschule- ya da üniversitelerin uygulamalı mesleki eğitim programlarından mezun olmaları gerekmektedir (Küçüköğlü, 2021, s.217). Öğretmen adaylarının gerek mesleki ve alan bilgisi gerek genel kültür, kişilik özellikleri, mesleki tutum ve davranışlar konularında gerektiği şekilde yetiştirilmiş olmaları son derece önemlidir (Dağlıoğlu, 2010).

Almanya'da okul öncesi öğretmeni olmak isteyen adayların üniversite programına girişi için 2. kademe ortaöğretim (lise) diplomasına ve üniversiteye giriş ortalama notuna (Abitur) sahip olması, buna ilaveten erken çocukluk eğitimi alanında da mesleki eğitim görmüş olmaları gerekmektedir (Kantos, 2021). Almanya'da uygulamaya özellikle önem verilmekte ve stajyer öğretmenlik dönemindeki öğretmenlik eğitiminde oldukça uzun bir dönem aktif öğretmenlik uygulaması yapılmaktadır (Keçici, 2011, s.147). Eğitim süresi ortalama 3.5-4 yıl olup eğitim süreci teorik, didaktik ve uygulama içeriklidir (Küçüköğlü, 2021, s.217).

Erken çocukluk eğitimi bağlamında genel olarak üniversiteler ve Fachschule arasında iş birliği mevcuttur. Ancak düzeyi eyaletlere, üniversitelere ve Fachschule'lere göre değişebilmektedir. 5. ve 9. sınıfları kapsayan Hauptschule'yi bitirip dokuz yıllık okul derecesini alan adaylar meslek eğitimine başlayarak Fachschule adlı meslek okullarına gidebilmektedirler (Sözen ve Çabuk, 2013; akt. Eker, 2020). Öğretmen adayları burada 2

yıllık teorik dersleri ve 1 yıllık uygulama dersleri almaktadırlar (Gürkan & Ültanır, 1993, s.95).

Bu araştırma konusu ile ilgili alan yazın taramasında, okul öncesi öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitime yönelik olarak Türkçe veri tabanları (UlakBilim, YÖK Tez) için “çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim, çok kültürlü öğretmen eğitimi, Almanya/Türkiye’de öğretmen eğitimi, okul öncesi öğretmen eğitimi, erken çocukluk eğitimi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi” anahtar kelimeleri; İngilizce veri tabanları (Education Resources Information Center (ERIC), Google Scholar, Taylor & Francis Online, Science Direct) için “multiculturalism, multicultural education, pre-service teacher education, early childhood education in Germany/Turkey” anahtar kelimeleri ile araştırmalar incelenmiştir. Bu alan yazın taramasına 2017-2023 yılları arasında yayınlanan çalışmalar dahil edilmektedir.

Cooper & Casey (2023) tarafından yapılan araştırmada, erken çocukluk öğretmenlerinin nasıl demokratik eğitim uygulayıcıları olabilecekleri incelenmektedir. Araştırmada kullanılan sosyokültürel ve eleştirel çocuk gelişimi teorileri, erken çocukluk öğretmenlerinin kullandıkları ders kitaplarında önyargı karşıtı eğitimin yeterince ele alınmadığını ve tamamen kapsayıcı sınıflar oluşturma konusunda eksik kaldığını göstermektedir. Sonuçlar, öğretmen eğitim programlarının derhal değişmesi gerektiği öne sürülmektedir. Özellikle, öğretmenlerin demokratik eğitimciler olarak daha etkili bir şekilde yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Metin temelli kaynaklar, öğretmenlerin önyargı karşıtı eğitim ve tamamen kapsayıcı sınıflar konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının aynı cinsiyetten ebeveynlere sahip aileleri diğer ailelerle eşit derecede görmelerinin teşvik edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu çalışma, erken çocukluk dönemi öğretmen eğitimcilerinin, öğretmenlik mesleğinde demokratik değerleri ve tam kapsayıcılığı nasıl daha iyi entegre edebileceklerini düşünmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yılmaz (2023)'ün yaptığı çalışmanın amacı 'sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimde sığınmacı öğrencilere yönelik sınıf içi uygulamalarını incelemek'tir.

Araştırma, Malatya'daki devlet okullarında görev yapan 10 sosyal bilgiler öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara dayanmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin sığınmacı öğrencileri tanıma sürecinin yetersiz ve hazırlıksız olduğu belirlenmiştir. Dil sorunu en büyük engel olarak öne çıkmış; öğretmenlerin genellikle düz anlatım ve akıllı tahta gibi geleneksel yöntemleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Çalışma, çok kültürlü eğitimin uygulanması ve anlaşılması konusunda eksikliklerin olduğunu ve bu durumun sürecin sağlıklı yürütülmesini engellediğini ortaya koymaktadır.

Durmuş (2022) tarafından 'hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları ve mesleki hazırlık düzeylerinin incelenmesi' amacıyla yürütülen çalışmada, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları ve mesleki hazırlık düzeyleri incelenmiştir. Çalışma, Ankara'daki bir vakıf üniversitesindeki Eğitim Fakültesi öğrencileri arasında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, öğretmen eğitimi programlarının çok kültürlü eğitime yönelik algıların geliştirilmesi ve mesleki yeterliliklerin artırılması konusundaki katkılarının yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulguların, mevcut eğitim programlarında önemli iyileştirmeler yapılması gerektiğini gösterdiği belirtilmektedir.

Halse (2022) tarafından yapılan araştırma, çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim konularında geleneksel yaklaşımların günümüz toplumunda yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Bu eksiklikleri aşmanın yollarını uluslararası araştırmalar ve sosyal medyanın etkileri üzerinden tartışmaktadır. Özellikle, sosyal medyanın finansal getirileri hedef alarak çevrimiçi ırkçı nefreti azaltma potansiyelini vurgulamaktadır. Ayrıca, okulların sadece eğitim kurumları olmanın ötesine geçerek, her öğrencinin kültürel olarak kabul gördüğü ve desteklendiği ortamlar haline gelmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, eğitimcilerin ve politika yapıcıların çok kültürlü eğitim politikalarını ve uygulamalarını gözden geçirmeleri ve toplumda kolektif birçok kültürlü bilinç oluşturmayı teşvik etmeleri gerektiğini savunmaktadır. Bu değişim çağrısı, küresel iletişim hızının artması, artan karşılıklı bağımlılık ve küresel farkındalık gibi çağdaş sosyal ve politik dinamiklerin göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir.

Irmak (2022) araştırmasında, beden eğitimi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını ve bu tutumların cinsiyet, yerleşim yeri, spor lisansı geçmişi, spor lisans süresi, anne ve baba eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre farklılıklarını incelemektedir. 2021-2022 bahar döneminde 6 üniversiteden beden eğitimi ve spor öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin katıldığı çalışmada 28 maddelik 'Öğretmen Adayları için Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu ve cinsiyet, spor lisansı geçmişi, spor lisans süresi, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinde anlamlı farklar ($p < 0,05$) olduğu; yerleşim yeri değişkeninde ise anlamlı fark olmadığını ($p > 0,05$) göstermektedir.

Şengül (2022)'ün yaptığı çalışmada çok kültürlü eğitim çalışmalarının dağılımı ne olduğu sorusuna cevap aranmaktadır. Çalışma evrenini çok kültürlülük bağlamında araştırmalar oluştururken örneklemini ise çok kültürlü eğitim çalışmaları şekillendirmektedir. Dağılımın sonuçlarına göre, Türkiye'de çok kültürlü eğitim çalışmalarının, dünyadaki çalışmalardan 29 yıl sonra başladığı ve yaklaşık 18 yıldır da çok kültürlülük ile ilgi çalışmaların yapıldığı genel olarak en çok 2016 ve 2018 yılında yapıldıkları ve araştırmaların genel olarak konu dağılımlarının "Eğitim-Öğretim, Kimlik, Kültür, Tutum-Algı-Görüş vb., Öğretmen-Öğretmen Adayları, Sosyal Yapı, Küreselleşme" kategorilerinde olduğu gözlemlenmektedir.

Babur (2021)'un yürüttüğü araştırmasının amacı, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ve empatik eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Van Merkez ilçelerindeki 476 öğretmenden toplanan veriler, "Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği" ve "Empatik Eğilim Ölçeği" kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının genel olarak yüksek olduğunu ve erkek öğretmenlerin tutumlarının kadınlardan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Medeni durum, yaş, mesleki kıdem ve öğretim kademesi gibi faktörlerde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Aynı

zamanda, öğretmenlerin empatik eğilimlerinin yüksek olduğu ve kadın öğretmenler, evli öğretmenler ile meslekten memnun olan öğretmenlerin daha yüksek empatik eğilim sergilediği saptanmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin lise öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile empatik eğilimleri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır.

Çapçı (2020)'nin yaptığı çalışmaya gelindiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının hangi düzeyde olduğu ve çok kültürlü eğitim uygulamaları incelenmektedir. Bulgularına dayalı olarak, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algı puanları ile yaş, doğduğu/yetiştikleri bölge ve eğitim durumunun arasında anlamlı fark olduğu; çok kültürlü eğitime karşı olumlu tutuma sahip olan öğretmenlerin, sınıf düzenlemesi ve çok kültürlü eğitimin uygulama aşamasında yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmaktadır ve okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim yeterliklerinin geliştirilmesi için önerilerde bulunmaktadır.

Debbağ ve Fidan (2020)'in yaptığı "öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim tutumları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkileri inceleme" çalışmasına göre, katılımcıların çoğunun sınıf yönetimi açısından otoriter tarzı benimsediği ve çok kültürlülük ve demokrasi eğitime yönelik olumlu tutumları olduğu ortaya çıkmaktadır. Değişkenler arasında olumlu ilişki çıkmasının yanı sıra otoriter tarzın, demokrasiye ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumun güçlü bir göstergesi olduğu ve daha otoriter ve kayıtsız bir tarza sahip olan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik önyargılarının daha fazla olduğu sonuçlarına varılmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitim tutum ve yeterliliğindeki değişimleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve coğrafi bölgeye göre inceleme amacıyla Kantürer (2020) tarafından yürütülen çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitede eğitim gören 340 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmektedir. Çalışmada Guyton ve Wesche'in "Çok Kültürlü Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlar,

öğretmen adaylarının çok kültürlü tutum, öz yeterlik ve deneyim puanlarının yıl boyunca arttığını ortaya koymuştur. Cinsiyetin bu puanlar üzerinde bir etkisi tespit edilmezken, 2. sınıf öğrencilerinin tutum puanları diğer sınıflara göre daha yüksek, 4. sınıf öğrencilerinin ise öz yeterlik ve deneyim puanları daha yüksek çıkmıştır. Büyük şehirlerde yaşayan öğretmen adaylarının öz yeterlik puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Coğrafi bölge faktörüne göre, Akdeniz, Güneydoğu Anadolu, Ege ve Doğu Anadolu bölgelerinden gelen öğretmen adaylarının tutum ve öz yeterlik puanları yüksek, Marmara bölgesinden gelenlerin ise deneyim puanları yüksek çıkmıştır. Araştırma, sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının güncellenmesi için çeşitli öneriler sunmaktadır.

Nganga (2020)'nin çalışmasında, eleştirel çok kültürlü eğitimin küreselleşme bağlamında nasıl kullanılabilceği ve öğretmen adaylarının bu alandaki deneyimleri detaylı bir şekilde incelenmektedir. Araştırma kapsamında, 17 öğretmen adayı çocuk kitaplarında yer alan gizli önyargıları tespit etme ve analiz etme becerilerini geliştirmek için çeşitli öğretim etkinliklerine katılmıştır. Veriler, katılımcıların eleştirel çok kültürlü eğitimi uygulamaya hazır olduklarını, ancak bu alandaki bilgi düzeylerinin başlangıçta sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Fenomenolojik analiz yöntemiyle elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının zaman içinde bu konudaki bilgi ve yeteneklerinin arttığını ve bu sayede gelecekteki sınıflarında çok kültürlü perspektiflerle etkili eğitim verebilecek düzeye geldiklerini göstermektedir. Çalışma, eleştirel çok kültürlü eğitimin erken çocukluk eğitimi programlarında daha fazla vurgulanması gerektiğini öne sürmekte ve öğretmen yetiştirme süreçlerinde bu konunun açıkça öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarının bu gelişim sürecini desteklemeleri ve uzun vadeli, derinlemesine eleştirel çok kültürlü eğitim deneyimleri sunmaları gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Çalışkan (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Ankara'da bulunan üç devlet üniversitesinde 2017-2018 bahar döneminde İngilizce öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 30 son sınıf öğretmen adayının katılımıyla yapılmıştır. Araştırma, öğretmen

adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik görüşlerini, yeterlik algılarını ve deneyimlerini içerik analizi yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu ile toplanmış ve çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim konusunda farkındalıklı olduklarını, öğrenme-öğretme sürecinde bu yaklaşımın önemini vurguladıklarını ve çok kültürlü eğitim için öğretmenlerin belirli mesleki ve kişisel özelliklere sahip olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Ancak, öğretmen adaylarının kendilerini bu yaklaşımı uygulamada yeterli hissetmedikleri bulgusu da raporlanmaktadır. Sonuç olarak, çalışmaya katılan son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde çok kültürlü eğitimle ilgili edindikleri bilgi ve becerilerin yetersiz olduğu sonucuna varılmaktadır.

Keçeci (2019), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının göçmen sorununa ve çok kültürlü eğitime bakış açılarını incelemiştir. Araştırmada, katılımcıların büyük çoğunluğunun Türkiye'deki göçmen sorununu dış ülkelerdeki savaş, açlık ve işsizlik gibi nedenlere dayandırdığı görülmektedir. Öğretmen adayları, çok kültürlü eğitimi genellikle yerel kültür öğeleri, dil, din ve ırk üzerinden tanımlamakta ve tartışmaktadır. Cinsiyet, katılımcıların eğitim sisteminin göç olaylarına bağlı olarak nasıl değişmesi gerektiği konusundaki görüşlerinde etkili bir faktör olmaktadır. Bazı katılımcılar, milli eğitim sistemine farklı kültürlere yer verilmemesinin uygun olmadığını düşünürken, diğerleri ülkenin çok kültürlü yapısından kaynaklanan zenginliği vurgulamaktadır.

Siviş (2019)'in devlet okullarında çalışan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ilkelerine yönelik algılarının değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirmiş olduğu çalışmada veriler İstanbul ili Avcılar ilçesinin farklı okulları ile farklı kademelerinde çalışmakta olan öğretmenlere yöneltilen "Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" ile elde edilmiştir. Veriler nicel analiz yöntemi ile analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen algılarının, okul türü, cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumlarına göre farklılık gösterdiğini ve öğretmenlerin çok kültürlülük kavramı hakkında çok bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmektedir.

Yavuz (2019) tarafından yapılan çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları bilgi düzeyleri ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını araştırmayı ve bu iki değişken arası ilişkiyi belirlemeyi hedeflemektedir. Araştırmada, öğretmenlerin demografik özellikleri, kıdem düzeyleri, öğrenim durumları ve aldıkları eğitimler üzerinde durulmuştur ve veriler çocuk haklarına ilişkin bilinirlik ölçeği ile çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin genellikle yüksek çocuk hakları bilgi düzeyine ve olumlu çok kültürlü eğitime yönelik tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Çocuk hakları bilgi düzeyi ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumlar arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Yaş, kıdem, öğrenim durumu gibi demografik faktörlerin ise bu tutumlar üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı vurgulanmaktadır.

Yılmaz (2019) tarafından yürütülen araştırma, Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkçe eğitimi veren 194 öğretim elemanı örnekleme dahil edilmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve "Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bulgular, öğretim elemanlarının genel olarak Türkçeyi kültürel açıdan farklı olan öğrenci gruplarına öğretmeyi önemsediklerini ve öğretim yöntemlerinin bu grupların ihtiyaçlarına uygun şekilde uyarlanması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Ancak cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem gibi değişkenler açısından öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Söylemez (2017)'in yürüttüğü, amacı, "öğretmen adaylarının sosyal medya ortamlarını kullanma durumlarına göre çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerini değerlendirmek" olan araştırma sonuçlarına bakıldığında ise a) çok kültürlü eğitimin sonuçlarına ilişkin algılarının sosyal medya sitelerini kullanma amacına, zamanına ve içeriğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği; b) öğretmen adaylarının

üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisine ilişkin algılarının en fazla kullanılan sosyal medya sitesine, üyesi olunan grup/topluluk sayısına, en fazla zaman geçirilen grup içeriğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği; c) adaylarının eşitlik ve adalet algıları en fazla kullanılan sosyal medya sitesine, kullanma amacına, içeriğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği; d) öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun sosyal medya kullanımının çok kültürlü bir bakış açısı kazandırabileceğini düşündükleri; e) adaylarının büyük çoğunluğunun çok kültürlü eğitim sisteminin benimsenmesinin sonuçlarını eğitim sistemi açısından olumlu olarak değerlendirdikleri; f) adaylarının büyük çoğunluğunun üniversite eğitimlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin bakış açıları üzerinde olumlu bir etki yaptığını belirttikleri görülmektedir.

Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı olan Türkiye ve Almanya'da okul öncesi öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitim karşılaştırmasının eğitim programları ve öğretim alanına katkı sağlayacağı ve son olarak ulusal alan yazında Yükseköğretim Ulusal Tez (YÖK Tez) Kataloğu incelendiğinde, bu konuda yazılmış çok nadir yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılması nedeniyle ulusal alan yazına ve gelecekteki çalışmalara katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın deseni, veri seti, veri toplama süreci, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ve araştırmacının rolüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Türü

Türkiye ve Almanya'da okul öncesi öğretmen eğitim programlarında çok kültürlü eğitim kavramının incelenmesinin ve iki ülkenin programları arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesinin amaçlandığı bu nitel araştırmanın desenini bütüncül çoklu durum çalışması oluşturmaktadır. Bütüncül çoklu durum çalışmaları, birden fazla olay, olgu, bağlam, program, grup veya birbiriyle ilişkili sistemleri derinlemesine inceleyen bir araştırma yöntemidir. Bu yaklaşımda, her bir durum kendi içinde ayrıntılı bir şekilde ele alınmakta ve incelenmektedir. Daha sonra, bu durumlar birbiriyle karşılaştırılarak analiz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu sebeple araştırmada, Türkiye ve Almanya'dan seçili dört üniversitenin okul öncesi öğretmen eğitimi /erken çocukluk eğitimi programları kendi içinde bütüncül bir durum olarak ele alınmış; iki ülke arasındaki benzer ve farklı durumlar analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri, farklı zamanlarda oluşturulmuş çeşitli yazılı materyallerin analiz edilmesine olanak sağlayan doküman incelemesi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yöntemiyle elde edilmiştir.

Creswell'e (2013:42) göre, nitel araştırma basit bir şekilde açıklanamayan incecik iplik, birçok renk, farklı doku ve malzemelerin karışımından oluşan girift bir kumaşa benzemektedir. Denzin ve Lincoln'a (2011) göre ise araştırmacıyı dünyada konumlandıran yerleşik bir faaliyet olup araştırmacılar, olayları doğal ortamlarında inceleyerek, insanların onlara yüklemiş oldukları anlamları anlamaya veya yorumlamaya çalışmaktadır (akt. Smith and Sparkes, 2016). Niteliksel bulgular üç tür veri toplama doğrultusunda elde

edinilmektedir: (a) derinlemesine, açık uçlu görüşmeler; (b) doğrudan gözlem ve (c) yazılı belgeler (Patton, 2002, s.4).

Nitel araştırma, miktar yerine niteliği ön planda tutmaktadır. Patton' a (1987:30) göre nitelik, nüansa ve ayrıntıya ilişkindir; karmaşık ve kendine özgü bazı şeylerin standart bir ölçekte beklenenin çok ötesinde bireyin veya bireylerin yaşamlarında yarattığı farka ilişkindir (akt. Yıldırım & Şimşek, 2013, s.359). İlâveten, nitel araştırma olgubilim, sembolik etkileşimcilik, yorumbilim gibi farklı disiplinlerin fikirlerinden etkilenen dinamik bir yapıya sahiptir; ancak, sadece tek bir yöntem bilim veya disipline indirgenemez (Merriam, 1988; Neuman, 2014; akt. Baltacı, 2018, s.233).

Doküman analizi, basılı ve elektronik kaynakları incelemek veya değerlendirmek için sistemli bir prosedürdür (Bowen, 2009, s.27). Ne yazık ki, doküman analizi yıllarca tarihçilerin, kütüphanecilerin ve bilgi bilim uzmanlarının tekeline olduğu düşünülen bir araştırma yöntemi olarak yanlış bir şekilde kabul edilmiş, hatta sosyal bilimciler de genellikle temel araştırma yöntemi olarak kullanmamış, çoğunlukla görüşme ve anketlerin yanında destekleyici bir araç olarak kullanmışlardır (Mogalakwe, 2006). Doküman analizi bu şekilde diğer araştırma desenlerine tamamlayıcı bir desen olarak görülse de Bowen'in (2009) belirttiği gibi tek başına bir araştırma deseni olarak da kullanılabilir. Merriam (1988), her türden belgenin araştırmacının anlamı açığa çıkarmasına, anlayışı derinleştirmesine ve araştırma problemiyle ilgili içgörülerini keşfetmesine yardımcı olabileceğini vurgulamıştır (akt. Bowen, 2009).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışmanın veri setini Türkiye ve Almanya'nın okul öncesi öğretmenliği/ erken çocukluk eğitimi lisans programları ile ilgili dokümanlar ve öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler oluşturmaktadır. Buna göre Almanya'da bulunan seçili dört üniversitenin resmi internet sitesinde yer alan erken çocukluk eğitimi lisans programları [Potsdam Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Fachhochschule Potsdam University of Applied Sciences -FHP-),

Justus Liebig Üniversitesi Giessen (Justus-Liebig-Universität Gießen -JLU-), Köln Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (TH Köln University of Applied Sciences -THK-), Uygulamalı Bilimler Katolik Üniversitesi (Catholic University of Applied Social Sciences -KHSB-)] ile Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK) resmi internet sitesinden elde edilen okul öncesi öğretmenliği lisans programı ve iki ülkeden seçilmiş olan okul öncesi öğretmenliği/ erken çocukluk eğitimi öğretim elemanlarının görüşleri araştırmanın veri setini oluşturan başlıca birincil kaynakları arasında yer almıştır.

Araştırmanın ikincil kaynakları arasında ise Eğitim alanında uluslararası yayın yapan Almanya Eğitim ve Kültür Bakanları Konferansı (KMK) raporları ve konuyla ilgili kitap, araştırma, makale vb. belgeler yer almıştır. İkincil kaynaklar Google Scholar, ERIC, YÖK, PREQUEST Tez Kataloğu, ulusal ve uluslararası yayım yapan dergiler ile Türkiye ve Almanya’da erişime açık üniversite katalogları incelenerek elde edilmiştir. Birincil ve ikincil kaynakların elde edilmesinde “çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim, öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitim, okul öncesi öğretmen eğitimi, okul öncesi öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitim, okul öncesi öğretmenliği lisans programı, erken çocukluk eğitimi, erken çocukluk eğitimi lisans modülleri” anahtar kelime olarak kullanılmıştır. Tüm aşamaların araştırma etiğine uygun olarak yürütülmesine özen gösterilmiştir.

Aşağıda Tablo 1’de her iki ülke için belirlenen birincil ve ikincil kaynaklar yer almaktadır.

Tablo 1

Birincil ve İkincil Kaynaklar

Ölçüt	Ülke	Birincil Kaynaklar	İkincil Kaynaklar
Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programları	Türkiye	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları (2017-2023) ▪ Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı (2018) ▪ Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Öğretim Elemanlarının Görüşleri 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Akademik Kitaplar ▪ Makaleler ve Tezler ▪ YÖK Belgeleri

Erken Çocukluk Eğitimi Lisans Programları / Modülleri	Almanya	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Potsdam Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Çocukluk Eğitimi Lisans Modülü (2023) ▪ Justus- Liebig Üniversitesi Giessen Çocukluk Eğitimi Lisans Modülü (2023) ▪ Köln Teknoloji Üniversitesi Çocukluk ve Aile Eğitimi Lisans Modülü (2023) ▪ Uygulamalı Bilimler Katolik Üniversitesi Çocukluk Eğitimi Lisans Modülü (2024) ▪ Çocukluk/ Erken Çocukluk Eğitimi Bölümü Alman Öğretim Elemanlarının Görüşleri 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Akademik Kitaplar ▪ Makaleler ve Tezler ▪ KMK Raporları
---	---------	---	---

Almanya’da eğitim programları her eyaletin kendi düzenlemesine bağlı olduğundan dolayı erken çocukluk eğitimi lisans programlarının incelenmesi için dört üniversite seçilmiştir. Bu üniversiteler Almanya’da Türk nüfusunun yoğun olduğu bölgelere yakın konumlarda bulunmaları kriteri göz önüne alınarak belirlenmiştir.

Görüşmeler, Türkiye ve Almanya’dan kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenmiş okul öncesi öğretmenliği/ erken çocukluk eğitimi bölümlerinde çalışmakta olan öğretim elemanları ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme için katılımcılara sorularla birlikte gönüllü katılım formu gönderilmiştir (EK A). Görüşmede araştırmanın ana problemi ve alt problem cümlelerine uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış demografik bilgilerinde yer aldığı yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır (EK B). Geliştirilen görüşme formu için öğretmen eğitimi, program geliştirme uzmanı ve okul öncesi eğitim konusunda çalışan uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme sorularında araştırma içeriği korunmak kaydıyla ekleme ve çıkarma, ifadelerde düzenleme yapılmıştır. Görüşme için gerekli olan etik kurul izni (EK C) Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu Komisyonu tarafından alınmıştır. Tablo 2’de katılımcılara ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2*Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler*

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Üniversite / Bölüm
G1	Erkek	36	Erken Çocukluk Eğitimi
G2	Kadın	56	Erken Çocukluk Eğitimi
G3	Erkek	49	Erken Çocukluk Eğitimi
T1	Kadın	34	Okul Öncesi Eğitimi
T2	Kadın	26	Okul Öncesi Öğretmenliği
T3	Erkek	28	Okul Öncesi Eğitimi
T4	Kadın	38	Okul Öncesi Eğitimi
T5	Kadın	36	Okul Öncesi Eğitimi

Veri Toplama Süreci

Doküman incelemesinin odak noktasında olguların yer aldığı yazılı metinlerin detaylı analizi bulunmaktadır. Araştırmanın doküman analizi boyutunda çalışmanın problemi ve alt problemleri kapsamında problemlerin konularını içeren detaylı bir doküman incelemesi yapılmıştır. Bu bölümde veri toplama süreci Forster (1995) tarafından belirlenen beş aşama (1) dokümanlara ulaşma; (2) orijinalliğini kontrol etme; (3) dokümanları anlama; (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma çerçevesinde gerçekleştirilmiştir (akt. Yıldırım & Şimşek, 2021). Doküman incelemesinin aşamaları ve yapılan faaliyetler aşağıda özetlenmiştir:

- i. Dokümanlara Ulaşma: Araştırma problemlerine bağlı olarak hangi dokümanlara nasıl ulaşılması gerektiğine tez danışmanı ile araştırmacı ortak karar vermiştir. Bu adımda araştırma problemlerine cevap verebilecek şekilde iki ülkeye ait okul öncesi öğretmenliği / erken çocukluk eğitimi programlarına, modüllere ve eğitim sistemlerine ilişkin yazılı kaynaklara ulaşılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu dokümanlar, iki ülkenin eğitim

programları ile ilgili kuruluşlarının, üniversitelerinin, ulusal ve uluslararası yayım yapan kurum/kuruluşların kamuya açık erişimli web sayfalarından edinilmiştir. Gizlilik özelliği taşımayan bu yazılı dokümanların kullanılması sebebiyle kurumlardan alınabilecek özel bir izne ihtiyaç duyulmamıştır.

- ii. Orijinalliğini Kontrol Etme: Dokümanların orijinalliğinin kontrol edildiği bu adımda dokümanlara nasıl ulaşılabileceğine odaklanılmıştır. Bu yolla araştırma kapsamında kullanılan dokümanlar resmi kurum/kuruluşların, üniversitelerin kendi web sayfalarından ve güvenilir dijital kütüphanelerden elde edilen birincil ve ikincil kaynaklar olup uzmanlar tarafından yazılmış raporlar ve resmi yayımlardır.
- iii. Dokümanları anlama: Araştırma bağlamında her bir metnin anlaşılabilmesi için ilk olarak metindeki ifadelerin anlamları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Her bir metni oluşturan kesitler analiz edilmiştir. Bununla birlikte, her bir bölümün anlaşılabilmesi için metnin tamamı tekrar incelenmiştir.
- iv. Veriyi Analiz Etme: Veri analizi ile ilgili kapsamlı açıklamalara veri analizi bölümünde ayrıca yer verilmiştir.
- v. Veriyi Kullanma: Araştırmanın veri seti resmi kurum ve kuruluşların web sitesinde yayınlanan ve herkesin erişimine açık dokümanlardır. Aynı zamanda edinilen bulgular bilimsel etik kuralları göz önünde bulundurularak raporlaştırılmıştır.

Bütüncül çoklu araştırma deseni ile yürütülen bu araştırmanın görüşme boyutuna gelindiğinde ise veri toplama süreci Türkiye ve Almanya'da bulunan okul öncesi öğretmenliği/ erken çocukluk eğitimi öğretim elemanları ile yapılmış olan görüşmeler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlanmadan önce Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu Komisyonu tarafından gerekli izinler için başvuru yapılmıştır (EK C).

Görüşmeler yüz yüze yapılmamış, yazılı yanıtlar yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, katılımcıların zamansal ve mekânsal kısıtlamalar olmaksızın yanıt vermelerini sağlamak için seçilmiştir. Gönüllü katılım formu (EK A) yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK B) ile öğretim elemanlarına e-posta aracılığı ile gönderilmiş ve cevaplarını yazılı olarak geri iletmeleri arz edilmiştir. Alman öğretim elemanlarına yarı yapılandırılmış görüşme soruları İngilizce olarak gönderilmiştir. Katılımcılara araştırma problem ve alt problemleri doğrultusunda hazırlanmış açık uçlu 10 soru sorulmuştur. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından veriler analize hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla desteklenmiş doküman incelemesi sonucunda elde edilen nitel verilerin analizi betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analize göre elde edilen veriler, araştırma problemi ve alt problemlerinden hareketle belirlenmiş temalara göre ana hatları belirlenerek yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Betimsel analiz sürecinde her iki ülke için saptanan birincil ve ikincil yazılı kaynaklar incelenmiştir. Bu kapsamda yazılı kaynakların analizi betimsel analiz sürecinin dört aşaması (a) betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma; (b) tematik çerçeve göre verilerin işlenmesi; (c) bulguların tanımlanması ve (d) bulguların yorumlanması çevresinde yürütülmüştür (Yıldırım & Şimşek, 2021; s.244-249).

İngilizce ve Almanca dillerinde yazılı veriler araştırmacı tarafından tercüme edilmiş, ardından da dil uzmanlarına ve çevirmenlere kontrol ettirilmiştir. Veri analiz sürecinin nasıl yürütüldüğüne dair veri analizi aşamaları ve bu aşamalarda gerçekleştirilen adımlar aşağıda detaylandırılmıştır.

- Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Betimsel analiz için oluşturulan çerçeve bağlamında, araştırma soruları bağlamında “okul öncesi öğretmen eğitimi lisans programlarında çok kültürlü eğitim kavramı” ve “öğretim elemanlarının görüşleri” olmak üzere iki ana tema belirlenmiştir.

- Temalara göre verilerin işlenmesi: Belirlenen temalar bağlamında iki ülke için belirlenen dokümanlar ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularının yanıtları dikkatlice taranmıştır. Sonrasında iki ülke ile de ilgili bulguların karşılaştırılmasında temel alınacak alt tema ve kodlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda belirlenen tema- alt tema -kodlara ilişkin detaylara aşağıda Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3*Tema, Alt Tema ve Kodlar*

Tema	Alt Tema	Kodlar
Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Çok Kültürlü Eğitim Kavramı	Ders İçerikleri	Kültürlerarası Yetkinlikler Heterojenlik ve Çeşitlilik Eğitime Erişim Medya Çeşitliliği Modernleşme-Küreselleşme Toplumsal Süreçler
	İçerik Karşılaştırılması	Kültür ve Kültürel Çevre Göç, Dil, Kimlik Kültürlerarası Farklılaşma Toplumsal Cinsiyet Heterojenlik Değerler eğitimi İnsan Hakları Eğitim Eşitsizliği Önyargı
	Yaklaşım Düzeyi	Teorik /Uygulama Seminer Ders Atölye Grup Çalışması

Öğretim Elemanlarının Görüşleri	Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim Algıları	Farklı Kültürel Unsurların Harmanlanması Toplumsal Yapı ve Değerler Kültürlerin Eşitliği ve Birlikte Yaşama Kapsamlı Kültürel Çeşitlilik Önyargı Karşıtı ve Sosyal Kabul Kültürel Entegrasyon ve Eğitim Süreci Adil ve Kapsayıcı Eğitim
	Ders İçeriği ve Yeterliliği	Berlin Programı Eğitim Sosyolojisi & Felsefesi Kimlik ve Farklılık Karakter ve Değer Eğitimi Çok Kültürlülük & Dillilik Çocuk ve Kültür ve Hukuk Eleştirel Teorik / Uygulama İçerik Zenginleştirilmesi Yetersizlik
	Yapılan Uygulamaların Değerlendirilmesi	Çok Kültürlü Eğitimin Önemi Program Takibi Pratik Uygulama Yeterlilik Eksikliği Öğretim Üyelerinin Yeterlilikleri
	Eğitim Politikalarına İlişkin	Programının Güncellenmesi Çok Kültürlü Eğitime Odaklanma Negatif Görüş Bütünleştirme Sorunları Yetersiz Öğretmen Eğitimi Bütüncül Yaklaşım
	Olanak ve Engellere İlişkin	Mali Engeller Zaman ve Pratik Uygulama Eksikliği Öğretim Elemanı ve Kaynak Eksikliği MEB Eğitim Programları Düzenlemeleri Çeşitlilik

Geliştirilmesi Gerekli
Alanlara İlişkin Öneriler

Medyada Tanıtım ve Farkındalık
Materyal Geliştirme
Ders ve Eğitim Programı
Pratik Uygulamalar
Öğretim Elemanlarının Eğitimi
Politika ve Destek
Etkinlik ve Projeler

Analiz sürecini daha kapsamlı bir biçimde ortaya koyabilmek için analiz sürecine ilişkin olarak hazırlanan Tablo 4'e aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4

Analiz Sürecine Yönelik Örnek

Program	Ders Adı	Dersin Yarıyılı	Kur Tanımından Alıntı
FHP	Çocukluk Eğitiminde Pratik Beceriler I	1	"... diğer kültürler ve sosyal sistemlerle içsel yüzleşme yoluyla kültürlerarası yetkinlikler..." (Potsdam, 2023, s.5)
JLU	Çocukluk Gelişimi ve Heterojenlik	1	"... okul öncesi çağında heterojenlik üzerine çocukluk araştırmaları; çevre, yoksulluk, cinsiyet, göç, vb. ..." (Justus Liebig, 2023, s.16)
THK	Eğitime Erişim	1	"... sembolik, kültürel ve medya çeşitliliği içinde eğitim süreçlerini algılama, analiz etme, eşlik etme, destekleme..." (TH Köln, 2023, s.14)

- Bulguların tanımlanması: İki ülkenin lisans programları ve öğretim elemanlarının görüşlerini betimsel analizle uyumlu olarak en mümkün şekilde doğru ve eksiksiz aktarabilmek için bulgular bölümünde dokümanlardan ve görüşmelerden doğrudan alıntılar yer almaktadır.
- Bulguların yorumlanması: Bulguların ortaya konması, ilişkilendirilmesi ve yorumlanması diğer araştırma sonuçları ile araştırmacının kendi çıkarımlarının birlikte harmanlanmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırma verileri, samimi bir güven ile araştırmacı tarafından titizlikle toplanmıştır. Toplanan veriler, defalarca incelenmiş, kodlamalar tekrar tekrar yapılmış, bu kodlardan temalar ve alt temalar oluşturulmuş ve temalar arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. İlâveten, verilerden yeni alt temalar oluşturulması veya başka temalara taşınması gerektiğinde bu işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu süreç, analizin sağlamlığını artırmak ve araştırmanın derinliğini sağlamak için özenle gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanmasında birçok farklı türde dokümanların yanı sıra yarı yapılandırılmış görüşme formu da uygulanarak çeşitliliğe gidilmiştir. Bütün analiz süreci, uzman görüşüne sunulmuş ve veriler birlikte değerlendirilmiştir. Ayrıca, analiz süreci ile ilgili detaylı bilgi sunularak raporlanmıştır. Kartopu veya zincir örnekleme tekniği, evreni oluşturan birimlere erişmenin zor olduğu veya evren hakkındaki bilgilerin (büyüklük ve bilgi derinliği vb.) eksik olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Patton, 2002). Bu teknik, zengin veri elde edilebilecek kişi ve kritik durumlara odaklanmakta ve evrene, bu kişi ve kritik durumları takip ederek ulaşmaktadır (Creswell, 2013). Bu nedenle de bu çalışmada en güvenilir bilgiyi edinebilmek için gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme aşamasında öğretim elemanları için kartopu örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Çalışmada, ölçüt örnekleme de başvurulmuştur. Dolayısıyla, katılımcıların seçiminde öğretim elemanlarının en az 2 yıldır üniversite bünyesinde Okul Öncesi Eğitim programında yer alıyor olması ve ders veriyor olması şartı aranmıştır. Program incelemesi için üniversiteler seçilirken ise Türk nüfusunun yoğunlukta olduğu alanlara yakın bölgelerde bulunan üniversitelerin seçilmesi şartı bulundurulmuştur.

Veri toplama araçlarının oluşturulması, toplanması ve analizine ilişkin bilgiler detaylı olarak sunulmuştur. Araştırmada elde edilen bütün ham veriler ve analiz aşamaları sistematik bir şekilde düzenlenilerek saklanmıştır. Araştırma verilerinin analizi ve yorumlanması aşamasında, araştırmacı öznel düşünce ve eğilimlerini yansıtmamaya özen

göstermiştir. Tüm süreçler boyunca, açık ve şeffaf davranılmış, araştırma etiğine uygun bir yol takip edilmiştir. Bulgular, katılımcılara ait doğrudan alıntılarla desteklenerek paylaşılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruları katılımcılara gönderme görevini yerine getirmiştir. Görüşme soruları e-posta aracılığı ile gönderilmiş olduğundan dolayı araştırmacı bu süreçte aktif bir şekilde yer almamıştır. Görüşme soruları gönderilirken araştırmacı öğretim elemanlarının görüş ve düşüncelerine etkisi olabilecek herhangi bir yorum ve bilgiden kaçınmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmacı gönderilen sorularda mümkün olduğunca açık olmaya gayret göstermiştir. Öğretim elemanlarının cevaplarının gönderilmesi için belli bir süre verilmiştir. Bu şekilde görüşmenin daha verimli bir şekilde yürütülmesi hedeflenmiştir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde, alt problem sırasına göre araştırma bulguları ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın alt problemlerine paralel olarak sunulmuştur.

Çok Kültürlü Eğitim Kavramıyla Dolaylı İlişkili Olan İlk Derslerin Program ve Yarıyla Göre İncelenmesi

Araştırmanın ilk iki alt problem sorusunda, çalışmaya dahil edilen Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi lisans programlarında 'çok kültürlü eğitim' kavramına ilişkin bağlamlara ilk olarak hangi eğitim döneminde ve hangi ders bağlamında yer verildiği incelenmiştir. Almanya'ya ait dört, Türkiye'ye ait tek bir standart lisans programı incelendiğinde 'çok kültürlü eğitim' kavramına ilişkin ilk derslerin birbirinden farklı isimler kapsamında ancak aynı dönemlerde yer aldığı gözlenmiştir. Bu bağlamda, FHP, JLU, THK ve KHSB programlarında çok kültürlü eğitim kavramı ile bağlantılı olan derslere ilk defa 1. Yarıyıl; YÖK programında ise 2.yarıyıl itibarıyla yer verilmektedir. Çok kültürlü eğitim kavramıyla ilgili olan derslerin program ve yarıyıl açısından sınıflandırıldığı tablo 'Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Çok Kültürlü Eğitim Kavramıyla Dolaylı İlişkili Olan İlk Derslerin Program ve Yarıyla Göre Dağılımı

Program	Ders Adı	Dersin Yarıyılı	Kur Tanımından Alıntı
FHP	Çocukluk Eğitiminde Pratik Beceriler I	1	"... diğer kültürler ve sosyal sistemlerle içsel yüzleşme yoluyla kültürlerarası yetkinlikler..." (Potsdam, 2023, s.5)

JLU	Çocukluk Gelişimi ve Heterojenlik	1	“... okul öncesi çağında heterojenlik üzerine çocukluk araştırmaları; çevre, yoksulluk, cinsiyet, göç, vb. ...” (Justus Liebig, 2023, s.16)
THK	Eğitime Erişim	1	“... sembolik, kültürel ve medya çeşitliliği içinde eğitim süreçlerini algılama, analiz etme, eşlik etme, destekleme...” (TH Köln, 2023, s.14)
KHSB	Heterojenlik ve Farklılık	1	“... küreselleşme, göç ve modernleşme süreçleri, toplumdaki yaşam durumlarının, yaşam tarzlarının ve etnik, sosyal, kültürel ve dini yönelimlerin çoğullaşmasına...” (Katolik, 2024, s.13)
YÖK	Eğitim Sosyolojisi	2	“... toplumsal süreçler (sosyalleşme, sosyal tabaklaşma, sosyal hareketlilik, sosyal değişme vd.) ve eğitim, ...” (YÖK, 2018, s.5)

*(FHP- Potsdam Uygulamalı Bilimler Üniversitesi; JLU- Justus Liebig Üniversitesi Giessen; THK-Köln Uygulamalı Bilimler Üniversitesi; KHSB- Uygulamalı Bilimler Katolik Üniversitesi; YÖK- Yüksek Öğretim Kurulu)

Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Çok Kültürlü Eğitim Kavramı Bağlamında İçerik Karşılaştırılması

Araştırmanın üçüncü alt problem sorusunda, çalışmaya dahil edilen Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi lisans programlarında ‘çok kültürlü eğitim’ kavramına yer verilen derslerin içeriklerinde kavrama hangi bağlamlarda yer verildiği incelenmiştir. Araştırma çerçevesine dahil edilen 5 lisans programındaki ders içerikleri incelendiğinde, çok kültürlü

eğitim kavramına ilişkin bağıamların, ders sayılarının ve ders turlerinin programların her birine göre değişiklik gösterdiği gözlenmiştir. Çok kültürlü eğitim kavramıyla ilgili olan derslerin adı, kredisi, yarıyılı, türü ve içerik bağıamları açısından sınıflandırıldığı tablo ‘Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Okul ncesi ğretmen Eğitimi Lisans Programlarında ok Kültürlü Eğitim Kavramı Bağlamında İçerik Karşılaştırılması

Program	Dersin Adı	Kredi	Dersin Yarıyılı	Ders Türü	Kur Tanımından İçerik Bağıamları
FHP	ocuk Eğitiminde Pratik Beceriler I	5	1-2	Zorunlu	“... diğer yaşam tarzları, yaşam biçimleri, toplumsal cinsiyet becerileri, diğer kültürler, sosyal sistemler, kültürlerarası yetkinlikler, cinsiyete özgü deneyimler...” (FHP, 2023, s.5)
	Eğitim ve Eğitim Bilimleri	5	1-2	Zorunlu	“... toplumsal cinsiyet, toplumsal cinsiyet ilişkileri, tarihsel ve kültürel gelişmeler, insan hakları, insan onuru, toplumsal cinsiyet eşitliği, sosyo-kültürel gelişmeler, empatik eylem, ...” (FHP, 2023, s.9)
	Gelişim Psikolojisi ve Psikanalitik Kavramlar	10	1-2	Zorunlu	“... sosyal ve toplumsal koşullar, cinsiyet ve kültüre özgü yönler, sosyal olgular ve bireysel davranışlar, ...” (FHP, 2023, s.12)
	Geliştirme ve Tanıtım	10	3-4	Zorunlu	“... Çoklu bakış açıları, sosyo-kültürel gelişimler, kültürel ve toplumsal cinsiyet bağıamları, ...” (FHP, 2023, s. 25)
	İlköğretimde Heterojenlik	5	3-4	Zorunlu	“... evre, farklı etnik kökenler, farklı kültürler, farklı diller, toplumsal cinsiyet ve ocuk gelişimi, farklı adalet anlayışları, önyargı karşıtı yaklaşım, çoklu etnik toplumlar, sosyal adalet, çeşitlilik, heterojen grup, kapsayıcılık, entegrasyon, ...” (FHP, 2023, s. 27)
	ocukluk Eğitiminde Yeterlilikler III	5	5-6	Zorunlu	“... sosyal geçmişlerin dikkate alınması, toplumsal cinsiyet ve çeşitlilik, önyargılar, kültürel ve sosyal arka plan, farklı tutumlar, ...” (FHP, 2023, s.32)
	Eğitim Alanı III: İletişim ve Doğa Bilimleri	10	5-6	Zorunlu	“... kültürel deneyim kaynağı, kültürel çeşitliliği algılama, kültürel katılımı sağlamak, toplumsal eğilimler, çok dillilik ...” (FHP, 2023, s.33)

JLU	Eğitim Yetiştirme Teorisi ve Pratiği	12	3-4	Zorunlu	"... çeşitlilik, toplumsal cinsiyet, kültürlerarasılık, ..." (JLU, 2023, s.12)
	Çocuk Gelişimi ve Heterojenlik	7	1-2	Zorunlu	"... heterojenlik, çevre, yoksulluk, cinsiyet, göç, farklılık bilinci, çeşitlilik pedagojisi, ..." (JLU, 2023, s.16)
	Eğitim Süreçleri ve Aile Eğitimi	12	3-4	Zorunlu	"... sosyal değişim, aile biçimlerinin çoğulluğu, toplum çalışmaları, ..." (JLU, 2023, s.20)
THK	Eğitime Erişim	12	1-2	Zorunlu	"... bireysel eğitim, farklı sembolik dünyalar, medya ve kültürler, sembolik, kültürel ve medya çeşitliliği içinde eğitim süreçleri, ..." (THK, 2023, s.14)
	Meslek ve Kurum	5	1	Zorunlu	"... kurumlar ve yaşam çevreleri arasında ilişki, mesleki kimlik, mesleki kültür, ..." (THK, 2023, s.16)
	Birey ve Toplum	7	1	Zorunlu	"... çocukluk ve aile sosyolojisinin güncel perspektifleri, eğitim eşitsizliği, sosyal değişimde çocukluk ve aile, ..." (THK, 2023, s.17)
	Söylemde Pedagoji	5	5	Zorunlu	"... kimlik ve farklılık, yabancılaşma ve dayanışma, kapsayıcı çocukluk eğitimi, ..." (THK, 2023, s.29)
KHSB	Heterojenlik ve Farklılık	10	1-2	Zorunlu	"... yaşam tarzlarının heterojenliği, sosyal farklılık çizgileri (ırk, sınıf, cinsiyet, din), farklılık, eşitlik, çeşitlilik bilinci ve pedagojisi, ayrımcılık karşıtı, toplumsal cinsiyet, küreselleşme, göç, etnik, sosyal, kültürel ve dini yönelimlerin çoğullaşması, kapsayıcı pedagoji, ..." (KHSB, 2024, s. 12-14)
	Kapsayıcı Eğitim ve Çeşitlilik Pedagojisi	10	1-2	Zorunlu	"... farklılık, heterojenlik, çeşitlilik, ötekileştirme, önyargı bilinçli eğitim, heterojen gruplarda öğrenme ve öğretme, kapsayıcılık, iç farklılaşma, ..." (KHSB, 2024, s. 17-18)
	Çocuk ve Toplum	5	1-2	Zorunlu	"... sosyal değişim süreçleri, kültürel çoğullaşma, farklılaşmış yaşam ortamlarında bireyleşme ve sosyalleşme, çocukların farklı sosyal yapıları, ..." (KHSB, 2024, s. 19-20)
	Çocukluk Eğitiminde Estetik Eğitim	5	2-3	Zorunlu	"... kültürel ve estetik yaklaşımlar, kültür, kültürel ve sanatsal alandaki güncel tartışma yaklaşımları, kültürel kimlik, kültürel diyalog, çeşitli kültürel ve sanatsal ifade ortamları, ..." (KHSB, 2024, s. 25)

KHSB	Pedagojik Gözlem, Belgeleme ve Destek Yöntemleri	10	3	Zorunlu	“... dil eğitimi alanının içeriğinde toplumsal cinsiyet, kültürlerarasılık bakış açısı, çocukların çevrelerinin çeşitliliği açısından dil ve iletişim eğitim alanı, çok dillilik, küresel dünyada dijital iletişim, ...” (KHSB, 2024, s. 29-30)
	Eğitim Süreçleri ve Pedagojik Eylem	10	5-6	Zorunlu	“... heterojen yaşam ortamlarını keşfetme, heterojen gruplardaki sosyal süreç ve ilişkilere eşlik, bütünleştirici eğitim ilişkileri, dışlama ve ayrımcılık mekanizmalarına karşı koyan kabul ve takdir tutumu, ...” (KHSB, 2024, s. 39)
	Felsefi-Teolojik Temeller: Çocukluk Eğitimi II	5	5-6	Zorunlu	“... insan hakları, kimlik, farklılık, ...” (KHSB, 2024, s. 45)
	Toplumsal Dönüşüm	5	6-7	Seçmeli	“... toplumsal güncel dönüşüm süreçleri, toplumdaki dönüşümlerin çocukluk eğitimi ve sosyal uygulama üzerindeki etkileri, ...” (KHSB, 2024, s. 54)
YÖK	Eğitim Sosyolojisi	3	2	Zorunlu	“... toplum, sosyal yapı, sosyal olgu, sosyal olay, toplumsal süreçler ve eğitim, kültür ve eğitim, ...” (YÖK, 2018, s.5)
	Eğitimde Ahlak ve Etik	3	6	Zorunlu	“... sosyal ve kültürel yönleriyle öğretmenlik mesleği...” (YÖK, 2018, S.10)
	Karakter ve Değer Eğitimi	3	7	Zorunlu	“... değerlerin toplumsal ve kültürel temelleri, karakter ve değer eğitiminde kültürlerarası farklılaşma, birlikte yaşama kültürü, çok kültürlü toplumlarda değerler krizi...” (YÖK, 2018, s.11)
	Eğitim Antropolojisi	4	3-8 Arası Bir Yarıyıl	Seçmeli	“... kültür, kültürlenme, alt kültür, karşıt kültür, ortak kültür vd., kültürlerarası farklılaşma, eğitimin kültürel temel ve işlevleri, okul kültürleri, popüler kültür ve eğitim, küreselleşme, kültürel etkileşim, kültürel okuryazarlık ve eğitim, ...” (YÖK, 2018, s.13)
	Karşılaştırmalı Eğitim	4	3-8 Arası Bir Yarıyıl	Seçmeli	“... farklı ülkelerde eğitimde cinsiyet, sosyal adalet ve eşitlik, eğitimde küreselleşme ve uluslararasılaştırma, ...” (YÖK, 2018, s.15)
	Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim	4	3-8 Arası Bir Yarıyıl	Seçmeli	“... toplumsal değişme bağlamında sürdürülebilirlik, göç, ...” (YÖK, 2018, s.16)
	İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi	3	2/ 4/ 5 veya 6. Yarıyıl	Seçmeli	“... insan hakları, insan hakkı olarak eğitim, demokratik eğitim, ...” (YÖK, 2018, s.18)

YÖK	İnsan İlişkileri ve İletişim	3	2/ 4/ 5 veya 6. Yarıyıl	Seçmeli	“... kültürlerarası farklılaşma yönünden insan ilişkileri, ...” (YÖK, 2018, s.18)
	Kültür ve Dil	3	2/ 4/ 5 veya 6. Yarıyıl	Seçmeli	“... bireysel ve toplumsal açılardan kültür, birleştirici ve ayırıştırıcı olarak kültür, kültürlenme, kültürleşme, kültürel yayılma ve uyum, kültür, dil, biliş ve realite arasında ilişki, kültürün aktarımı, kültür ve dildeki değişimlerin dinamikleri ve karşılıklı etkileşimleri, küreselleşme, çok dillilik, çok kültürlülük, ...” (YÖK, 2018, s.18-19)

*(FHP- Potsdam Uygulamalı Bilimler Üniversitesi; JLU- Justus Liebig Üniversitesi Giessen ; THK-Köln Uygulamalı Bilimler Üniversitesi; KHSB- Uygulamalı Bilimler Katolik Üniversitesi; YÖK- Yüksek Öğretim Kurulu)

Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Çok Kültürlü Eğitim Kavramı Bağlamında Yaklaşım Düzeyinin İncelenmesi

Araştırmanın dördüncü alt problem sorusunda, çalışmaya dahil edilen Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi lisans programlarında ‘çok kültürlü eğitim’ kavramına yönelik bağlamların yer aldığı derslerin yaklaşım düzeyleri öğretim yöntemlerine bakılarak teorik ve uygulama açısından incelenmiştir. Araştırma çerçevesine dahil edilen 5 lisans programındaki derslerin öğretim yöntemleri incelendiğinde, derslerin yaklaşım düzeylerinin her bir program ve derse göre farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Çok kültürlü eğitim kavramıyla ilgili olan derslerin adı, kredisi, yarıyılı, düzeyi ve öğrenme yöntemleri açısından sınıflandırıldığı tablo aşağıda ‘Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Çok Kültürlü Eğitim Kavramı Bağlamında Yaklaşım Düzeyi

Program	Dersin Adı	Kredi	Dersin Yarıyılı	Ders Düzeyi	Öğrenme Yöntemleri
FHP	Çocuk Eğitiminde Pratik Beceriler I	5	1-2	Uygulama	<i>Tartışmalı dersler, Öğrenci sunumları içeren Seminerler, Rol oyunları ve alıştırmalar, Küçük grup çalışması</i>
	Eğitim ve Eğitim Bilimleri	5	1-2	Teorik+ Uygulama	<i>Seminerler, Dersler, Sunumlar, Tartışma, Küçük grup çalışması</i>
	Gelişim Psikolojisi ve Psikanalitik Kavramlar	10	1-2	Teorik + Uygulama	<i>Seminerler, Dersler, Bildiriler, Sunumlar, Tartışma, Küçük grup çalışması</i>
	Geliştirme ve Tanıtım	10	3-4	Teorik + Uygulama	<i>Seminerler, Dersler, Tartışmalı öğrenci sunumları, Grup çalışması, Vaka ve metin sunumları</i>
	İlköğretimde Heterojenlik	5	3-4	Teorik + Uygulama	<i>Seminer tabanlı grup çalışması, Seçilen konuların öğrenci moderasyonu, Dersler, Geziler</i>
	Çocukluk Eğitiminde Yeterlilikler III	5	5-6	Uygulama	<i>Öğretim elemanları ve öğrencilerden gelen girdiler, Grup çalışması, Bireysel çalışma, Eğitim dizileri, Sunumlar, Görüşmeler</i>
	Eğitim Alanı III: İletişim ve Doğa Bilimleri	10	5-6	Teorik + Uygulama	<i>Dersler, Tartışma, Grup Çalışması, Araştırmaya dayalı öğrenme</i>
JLU	Eğitim Yetiştirme Teorisi ve Pratiği	12	3-4	Teorik + Uygulama	<i>Ders, Seminer (Portfolyo), Grup Çalışmaları</i>
	Çocuk Gelişimi ve Heterojenlik	7	1-2	Teorik	<i>Ders, Seminer</i>
	Eğitim Süreçleri ve Aile Eğitimi	12	3-4	Teorik + Uygulama	<i>Ders, Seminer, Atölye Semineri</i>
THK	Eğitime Erişim	12	1-2	Teorik + Uygulama	<i>Dersler, Seminerler, Keşif, Gezi ve Gözlem, Proje çalışması, Öğrenme atölyesi çalışması, Literatür ve kaynak çalışması, Didaktik ortamların araştırılması ve analizi, Sunum</i>

THK	Meslek ve Kurum	5	1	Uygulama	<i>İnteraktif konferans serisi, Pratik keşifler, Seminer tartışması, Grup Çalışması, Sunumlar</i>
	Birey ve Toplum	7	1	Uygulama	<i>İnteraktif Ders, Seminer tartışması, Sunumlar</i>
	Söylemde Pedagoji	5	5	Teorik + Uygulama	<i>Konuk konuşmacılarla yüz yüze etkinlik, Tartışma yöntemleriyle derinlemesine seminer, Yansıtma formatları</i>
KHSB	Heterojenlik ve Farklılık	10	1-2	Teorik	<i>Ders, Seminer</i>
	Kapsayıcı Eğitim ve Çeşitlilik Pedagojisi	10	1-2	Teorik + Uygulama	<i>Ders, Seminer, Atölye çalışması</i>
	Çocuk ve Toplum	5	1-2	Teorik	<i>Ders, Seminer</i>
	Çocukluk Eğitiminde Estetik Eğitim	5	2-3	Teorik + Uygulama	<i>Ders, Seminer, Uygulama alanları</i>
	Pedagojik Gözlem, Belgeleme ve Destek Yöntemleri	10	3	Teorik + Uygulama	<i>Ders, Seminer, Mentorluk, Gözlem, Gözlem aracının test edilmesi, Uygulama</i>
	Eğitim Süreçleri ve Pedagojik Eylem	10	5-6	Teorik + Uygulama	<i>Ders, Seminer, Öğrenme atölyesi çalışması</i>
	Felsefi-Teolojik Temeller: Çocukluk Eğitimi II	5	5-6	Uygulama	<i>Vaka çalışması metodolojisi geliştirme, Seminer</i>
	Toplumsal Dönüşüm	5	6-7	Teorik	<i>Ders, Seminer, Analiz</i>
YÖK	Eğitim Sosyolojisi	3	2	Teorik	<i>Ders, Soru-Cevap</i>
	Eğitimde Ahlak ve Etik	3	6	Teorik	<i>Ders, Soru-Cevap</i>
	Karakter ve Değer Eğitimi	3	7	Teorik	<i>Ders, Soru-Cevap</i>

YÖK	Eğitim Antropolojisi	4	3-8 Arası Bir Yarıyıl	Teorik	<i>Ders, Soru-Cevap</i>
	Karşılaştırmalı Eğitim	4	3-8 Arası Bir Yarıyıl	Teorik	<i>Ders, Soru-Cevap</i>
	Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim	4	3-8 Arası Bir Yarıyıl	Teorik	<i>Ders, Soru-Cevap</i>
	İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi	3	2/ 4/ 5 veya 6. Yarıyıl	Teorik	<i>Ders, Soru-Cevap</i>
	İnsan İlişkileri ve İletişim	3	2/ 4/ 5 veya 6. Yarıyıl	Teorik	<i>Ders, Soru-Cevap</i>
	Kültür ve Dil	3	2/ 4/ 5 veya 6. Yarıyıl	Teorik	<i>Ders, Soru-Cevap</i>

*(FHP- Potsdam Uygulamalı Bilimler Üniversitesi; JLU- Justus Liebig Üniversitesi Giessen ; THK-Köln Uygulamalı Bilimler Üniversitesi; KHSB- Uygulamalı Bilimler Katolik Üniversitesi; YÖK- Yüksek Öğretim Kurulu)

Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim Algılarının İncelemesi

Araştırmanın beşinci alt problem sorusu altında, çalışmaya dahil edilen Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının görüşleri ‘çok kültürlülük ve ‘çok kültürlü eğitim’ kavramına yönelik tanım ve görüşleri açısından incelenmiştir. Araştırma çerçevesine dahil edilen 8 öğretim elemanının yanıtları incelendiğinde, öğretim elemanlarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramlarına ilişkin çeşitli tanımlar ve görüşler sundukları gözlenmiştir. Genel olarak, çok kültürlülük farklı kültürel unsurların birlikte yaşaması ve etkileşim içinde olması olarak tanımlanırken, çok kültürlü eğitim bu

kültürel çeşitliliğin eğitimle bütünleştirilmesi ve öğretmen adaylarının bu çeşitlilik içinde yetiştirilmesi olarak ifade edilmektedir. Çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramıyla ilgili anlam birimleri ve görüşmelerden doğrudan alıntılar aşağıda 'Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim Algıları

	Anlam Birimleri	Görüşmeden Doğrudan Alıntı
Çok Kültürlülük	Farklı Kültürel Unsurların Harmanlanması	G1: "Çok kültürlülük, çeşitli ortamlarda ortaya çıkabilen farklı kültürel unsurların harmanlanmasını ifade eder, ..." T5: "Çok kültürlülük: farklı kültürlerin bir arada etkileşim içinde olmasıdır."
	Toplumsal Yapı ve Değerler	G2: "... toplum tarafından şekillendirilir ve aynı zamanda güçlü bir yol gösterici ilkeye sahiptir, yani toplumumuzun daha çok kültürlü olması gerektiği anlamında." T2: "... bir toplumda farklı etnik, dilsel, dini ve kültürel grupların bir arada yaşadığı ve kendi kimliklerini ve geleneklerini sürdürdükleri anlamına gelir."
	Kültürlerin Eşitliği ve Birlikte Yaşama	G3: "... asimilasyon veya entegrasyon olmaksızın farklı "kültürlerin" hiyerarşik olmayan bir şekilde bir arada bulunmasına yönelik gelişimine değer atfeden bir ideoloji..." T3: "Toplumda bulunan farklı kültürlerin bir arada yaşaması." T4: "Farklı birçok kültürün bir arada uyum ve saygı içinde yaşaması."
Çok Kültürlü Eğitim	Kapsamlı Kültürel Çeşitlilik	T1: "İrk, etnik köken, yaş, cinsiyet, dil, din, cinsel yönelim gibi farklılıkları açıklayan bir kavram..."
	Önyargı Karşısı ve Sosyal Kabul	G1: "Bireylerin diğer kültürlerden insanlara karşı önyargılarını fark etmelerine ve ele almalarına yardımcı olmayı ve böylece önyargıların yansıtılabileceği ve yönetilebileceği bir ortam ..."

Kültürel Entegrasyon ve Eğitim Süreci	<p>G2: "...erken çocukluk veya okul sektöründeyiz."</p> <p>T1: "... okul ortamında müfredata yerleştirmek ve bu farklılıkların, çeşitliliklerin önemli, özel ve değerli olduğunu hem çocuklara, ailelere hem de okul personeli ve programa yansıtılabilen kapsayıcı bir eğitim..."</p> <p>T2: "... eğitimin her aşamasında farklı kültürlerin tanınması ve değer verilmesi gerektiğini savunan bir yaklaşım..."</p> <p>T3: "Toplumdaki farklı kültürlerin dikkate alınarak eğitimin düzenlenmesi."</p>
Kültürel Eşitlik ve Pedagojik Yaklaşım	<p>G3: Pedagojik ortamlarda farklı kültürlerin eşit olarak bir arada bulunmasını teşvik eder..."</p> <p>T4: "Öğrenenlerin farklı kültürel köklerine saygı duyan, ayırım yapmayan ve değer veren, kültürler arası kaynaşmayı teşvik eden..."</p>
Adil ve Kapsayıcı Eğitim	<p>T5: "Kültürel çeşitliliğin olduğu ve zenginlik olarak görüldüğü eğitimidir, ..."</p>

*(G kodlu katılımcılar: Alman öğretim elemanları; T kodlu katılımcılar: Türk öğretim elemanları)

Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Ders İçeriği ve Yeterliliği Konusuna Dair Görüşlerinin İncelenmesi

Araştırmanın beşinci alt problem sorusu altında, çalışmaya dahil edilen Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının görüşleri çok kültürlü eğitime ilişkin ders içeriği ve yeterliliği açısından incelenmiştir. Türk ve Alman okul öncesi öğretmenliği öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitim konusundaki görüşleri çeşitli farklılıklar ve benzerlikler içermektedir. Türk öğretim elemanları, çok kültürlü eğitimin belirli dönemlerde ve derslerde ele alındığını belirtirken, Alman öğretim elemanları bu konunun daha entegre ve sürekli bir şekilde ele alındığını ifade etmişlerdir. Her iki grup da teorik ve pratik eğitimin önemine vurgu yapmıştır. Ancak, Türk öğretim elemanları genellikle içeriklerin yetersiz olduğunu ve zenginleştirilmesi gerektiğini belirtirken, Alman öğretim elemanları içeriklerin genellikle uygun olduğunu ancak daha fazla uygulama gerektiğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda Alman katılımcılardan birisi, bu kavramın Almanya'da artık kullanılmadığını veya eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirildiğini de ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının, çok

kültürlü eğitim kavramına ilk kez hangi eğitim döneminde yer verildiği sorusuna ait yanıtları 'Tablo 9'da; hangi ders(ler) kapsamında yer aldığına dair yanıtları 'Tablo 10'da; ders içeriklerinde nasıl ele alındığına dair yanıtları 'Tablo 11'de; ders içeriklerinin yeterliliğine dair görüşleri de 'Tablo 12'de doğrudan alıntılarla desteklenerek verilmiştir.

Tablo 9

Çok Kültürlü Eğitim Kavramına İlk Kez Yer Verilen Eğitim Dönemine Dair Görüşler

Katılımcı	Eğitim Dönemi	Görüşmelerden Doğrudan Alıntılar
G1	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
G2	2. Yarıyıl	"Sanırım 2. sönestrde, ama elimde geçerli bir tarih yok."
G3	Belirtilmemiş	"Bildiğim kadarıyla artık çok kültürlü eğitim kavramıyla çalışmıyoruz. Çoğunlukla göçmen toplumların ulus devletleriyle ilişkilendirilen farklı kültürler olduğu fikri Almanya'da siyaseten yanlış kabul ediliyor, ..."
T1	3. Yarıyıl	"... 3.yarıyılda açılan Okul Öncesi Eğitimi Programları dersinde MEB'e bağlı anasınıflarında kullanılan programda çokkültürlü eğitimden özel olarak bahsedilmese de kapsayıcılık ve farklılıklara saygı değerleri altında çokkültürlü eğitimden bahsedilebilmektedir."
T2	2 ve 6. Yarıyıl	"Genellikle birinci sınıfta ve üçüncü sınıfın ikinci yarıyılında ele alınmaktadır."
T3	4 ve 7. Yarıyıl	"4 ve 7. Yarıyıl. Ders kapsamında değinilmeye başlanmıştır."
T4	3. Yarıyıl	"3. Yarıyıl FK ortak seçmeli derslerde MB seçmeli olarak yer almaktadır."
T5	4. Yarıyıl	"4. Yarıyıldan yani 2.sınıf öğrencileri için, ..."

*(G kodlu katılımcılar: Alman öğretim elemanları; T kodlu katılımcılar: Türk öğretim elemanları)

Tablo 10

Çok Kültürlü Eğitim Kavramına Yer Verilen Ders(lere) Dair Görüşler

Katılımcı	Ders(ler)	Görüşmeden Doğrudan Alıntı
G1	Her derse entegre edilmiştir	"Her derse entegre edilmiştir çünkü erken çocukluk eğitiminin önemli bir bileşeni olan kapsayıcılığın ana konularından biri..."

G2	Berlin programı	<i>"Berlin'de erken çocukluk eğitimcileri için eğitim programı kapsamında uzun süredir eğitim programında yer almaktadır. İlk ne zaman uygulamaya konulduğunu söyleyemem."</i>
G3	Hiçbir derste yer almamaktadır	<i>"Bildiğim kadarıyla hiç."</i>
T1	Türk Kültüründe Aile ve Çocuk	<i>"... programımızda çok kültürlü eğitime yönelik bir ders bulunmamaktadır. Ama 3.yarıyılıda açılan program dersinde istenirse kısaca bahsedilebilecek bir durumdadır. Ya da 4.yarıyılıda açılan ve seçmeli olan Türk kültüründe Aile ve Çocuk dersinde yine ders sorumlularının ekleyebileceği bir kavram..."</i>
T2	Eğitim Sosyolojisi Eğitim Felsefesi	<i>"Eğitim sosyolojisi ve eğitim felsefesi gibi dersler kapsamında işlenmekte..."</i>
T3	Kültür ve Dil Karakter ve Değer Eğitimi	<i>"Kültür ve Dil dersi ile Karakter ve Değer Eğitimi derslerinde yer verilmektedir."</i>
T4	Çok Kültürlülük Çok Dillilik	<i>"3. Yarıyıl FK ortak seçmeli derslerde MB seçmeli olarak yer alan Çok kültürlülük ve Çok dillilik dersinde öncelikli olarak yer verilmektedir."</i>
T5	Çocuk ve Kültür Çocuk ve Hukuk	<i>"Çocuk ve Kültür dersi ele almaktadır. Bunun yanı sıra Çocuk ve hukuk dersinde de bu içerik ele alınabilmekte..."</i>

*(G kodlu katılımcılar: Alman öğretim elemanları; T kodlu katılımcılar: Türk öğretim elemanları)

Tablo 11

Çok Kültürlü Eğitim Kavramının Yaklaşım Düzeyine Dair Görüşler

Katılımcı	Yaklaşım Düzeyi	Görüşmeden Doğrudan Alıntı
G1	Belirtilmemiş	<i>"Bu soruyu daha önce yanıtladığımı düşünüyorum. Çok kültürlü eğitim, önyargı karşıtı yaklaşım nedeniyle derslerde ele alınmaktadır."</i>
G2	Uygulama ağırlıklı	<i>"... çeşitli noktalarında ele alınmaktadır. Berlin eğitim programındaki 'Sosyal ve kültürel yaşam' eğitim alanıyla bağlantılıdır. Öğrenme alanı 4'te, özellikle proje çalışması için iyi başlangıç noktaları sunar."</i>
G3	Eleştirel	<i>"... ırkçılığa bile yaklaşan üstesinden gelinmiş bir kavram olarak eleştirel bir şekilde (bu arada: bu benim görüşüm değil, burada sadece bildiğim kadarıyla Alman sosyal bilimler söylemi hakkındaki görüşümü belirtiyorum."</i>
T1	Yüzeysel	<i>"... Kültürden bahsedilirken ya da farklılıklar, kapsayıcılık gibi konulara değinilirken kısaca bahsedilebilir ancak ben bu kavramın ele alındığını görmedim."</i>

T2	Teorik+ Uygulama	<i>"... hem teorik hem de uygulamalı olarak ele alınmaktadır. Teorik kısımda, çok kültürlü eğitimin temelleri, ilkeleri ve teorik çerçevesi işlenirken uygulama kısmında ise öğrenciler, çok kültürlü sınıf ortamlarında kullanabilecekleri pratik öğretim yöntemleri ve stratejileri öğrenirler. Dersi veren öğretim elemanlarının dersleri işleyiş stratejilerine göre değişkenlik gösterebilir."</i>
T3	Teorik	<i>"Kuramsal olarak ele alındığını söylemek mümkün..."</i>
T4	Belirtilmemiş	<i>"... derslerde bireysel farklılıklar, başkalarının haklarına saygı, kendi kültürü ve farklı ülkelerin kültürlerini tanımaya yönelik kazanımların eğitim-öğretime dahil edilmesi konusunda farklı derslerde vurgular yapılmaktadır."</i>
T5	Teorik	<i>"... öğretim üyelerinin içeriği ele alış biçimine göre değişebilir. Ağırıklı kuramsal bir ders gibi görülse de ..."</i>

**(G kodlu katılımcılar: Alman öğretim elemanları; T kodlu katılımcılar: Türk öğretim elemanları)*

Tablo 12

Çok Kültürlü Eğitim Kavramına İlişkin Ders İçeriklerinin Yeterliliğine Dair Görüşler

Katılımcı	Yeterlilik Görüşü	Görüşmeden Doğrudan Alıntı
G1	Uygun Pratik çalışmalar içeriyor	<i>"... gelecekteki çalışma ortamlarına yönelik olduğu ve öğrencilere pratik çalışmalarında konuya aşına olmaları için pratik alıştırmalar verildiği için uygundur."</i>
G2	Her okul kendi müfredatını tasarlamaktadır	<i>"Her sosyal pedagoji meslek okulu, sosyal pedagoji çerçeve müfredatına dayalı olarak kendi müfredatını tasarlama görevine sahiptir ve ayrıca özel bir odak belirleyebilir."</i>
G3	Çok kültürlü eğitim görmemektedir	<i>"Belirtildiği gibi: En azından bizim üniversitemizde çok kültürlü bir eğitim görmüyorum."</i>
T1	Yetersizdir	<i>"Çok kültürlü eğitime yönelik dersler olmadığından içeriğin de yetersiz olduğunu düşünüyorum. Buna yönelik derslerin de alan uzmanları tarafından okul öncesi öğretmeni olacak öğrencilere 3-6 yaş çocuklarıyla karşılaşacakları düşünülerek ders içeriklerinin planlanması gerektiğini düşünüyorum."</i>
T2	Teori ile pratik her zaman birbirini tutmaz Pratik uygulama artırılmalıdır	<i>"... çok kültürlü eğitimi bir şekilde ele almakta ve öğrencilerin bu konuda bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamaktadır. Ancak, teori ile pratik her zaman birbirini tutmaz. Öğrencilerin sınıfta öğrendikleri yöntemler veya stratejiler güncel olarak işe yaramayabilir. Bunun için içeriklerin güncellenmesi ve belki pratik uygulamaların artırılması..."</i>
T3	Uygulama çalışmaları artırılmalıdır	<i>"Dersler içerisindeki yeri ve uygulamaya dönük kısmı artırılabilir."</i>

T4	Çok ağırlık verilmesi gereken bir konu değildir	<i>"Bir tane seçmeli ders var. Yeterli olduğunu düşünmemekle beraber çok ağırlık verilmesi gereken bir konu olduğunu da düşünmüyorum."</i>
T5	İçerik zenginleştirilebilir	<i>"Program yeterlilikleri sınırlı gibi görünse de bu içerikleri zengin eğitim süreçlerine dönüştürmek öğretim üyeleriyle ilişkilidir. Programda kapsayıcı eğitim içeriklerine ve özellikle öğretmenlik uygulaması ders içeriğine de bu konunun dahil edilmesi gerektiğini düşünüyorum."</i>

**(G kodlu katılımcılar: Alman öğretim elemanları; T kodlu katılımcılar: Türk öğretim elemanları)*

Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Yapılan Uygulamalara Dair Görüşlerinin İncelenmesi

Araştırmanın beşinci alt problem sorusu altında, çalışmaya dahil edilen Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının görüşleri çok kültürlü eğitime ilişkin yapılan uygulamaların değerlendirilmesi açısından incelenmiştir. Türk ve Alman öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime ilişkin uygulamalar konusundaki görüşleri bazı ortak noktalar ve farklılıklar içermektedir. Her iki ülkede de çok kültürlü eğitimin önemi vurgulanırken, Alman öğretim elemanları daha çok program takibi ve bilgi eksikliği üzerinde durmaktadır. Türk öğretim elemanları ise uygulama eksikliği, pratik uygulama ve yeterlilik eksiklikleri gibi konulara dikkat çekmektedir. Öğretim elemanlarının yapılan uygulamalara ilişkin yanıtları 'Tablo 13'te doğrudan alıntılarla desteklenerek verilmiştir.

Tablo 13

Çok Kültürlü Eğitim Kavramına İlişkin Yapılan Uygulamalara Dair Görüşler

Katılımcı	Görüş	Görüşmeden Doğrudan Alıntı
G1	Çok kültürlü eğitimin önemi	<i>".... Berlin'deki öğrencilerin gelecekte anaokulları, okullar, gençlik kulüpleri gibi çalışma ortamlarında karşılaşacakları farklı kültürel manzaranın farkında olmaları çok önemlidir. Bu nedenle, onları bu konuya maruz bırakmak ve refleksif bir şekilde hareket edebilmeleri için önyargıları üzerine düşünmelerini sağlamak çok önemlidir."</i>
G2	Program takibi	<i>".... herhangi bir bilgi veremem. Berlin eğitim programını takip ediyoruz ve konuyu elimizden geldiğince sık öğretiyoruz."</i>

G3	Bilgi eksikliği	<i>“Almanya’da 1980’ler ve 1990’ların pedagojisiyle ilişkilendirebileceğim bu uygulamalar hakkında neredeyse hiçbir şey bilmiyorum.”</i>
T1	Uygulama eksikliği	<i>“... uygulamalarımız 2018 de YÖK tarafından güncellendiğinde sadece son sınıfta uygulamaya gidebilecekleri bir şekilde düzenlenmiş. Dolayısıyla uygulama okullarımızda çokkültürlü olarak tanımlanan bir çocuk varsa da bu çocuğu sadece özel gereksinimli olarak düşünerek gelişime uygun uygulamaları temel alarak uyarlama yazmak şeklinde yönlendirebiliyorum. Bunlar da elbette yetersiz kalıyor. Çocuklara dil öğretme ya da etkinliğe katılmasını desteklemenin ötesine geçemiyor.”</i>
T2	Pratik uygulama	<i>“Çok kültürlü eğitime yönelik yapılan uygulamalar arasında sınıf içi etkinlikler alanda çocuklarla yapılan etkinlikler bulunabilir. Bu uygulamalar, öğrencilerin teorik bilgilerini pratiğe dökmelerini ve farklı kültürel arka planlardan gelen çocuklarla çalışma deneyimi kazanmalarını sağlayabilir.”</i>
T3	Yeterlilik eksikliği	<i>“Yeterli olmadığını düşünüyorum. Farklı etkinlikleri ve yolları işe koşarak artırılması sağlanmalıdır.”</i>
T4	Özel ilgi alanı olması	<i>“Pek fazla çalışma yapılmıyor. Özel ilgi alanı olan akademisyenler tarafından tercih edilen bir konu başlığı genellikle.”</i>
T5	Öğretim üyelerinin yeterlikleri	<i>“Ben kendi yürüttüğüm derslerde ele alıyorum. Aslında bağımsız derslerden ziyade tüm ders içeriklerinde dersin bağlamına uygun olarak bu konuda farkındalık ve etkili uygulama örneklerine yer verilmelidir. Bu noktada programdan çok öğretim üyelerinin yeterlikleri geliştirilmeli.”</i>

**(G kodlu katılımcılar: Alman öğretim elemanları; T kodlu katılımcılar: Türk öğretim elemanları)*

Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Eğitim Politikalarına Dair Görüşlerinin İncelenmesi

Araştırmanın beşinci alt problem sorusu altında, çalışmaya dahil edilen Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının görüşleri çok kültürlü eğitime ilişkin eğitim politikalarına göre incelenmiştir. Türk ve Alman öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitim politikalarına dair bakış açıları arasında hem benzerlikler hem de farklılıklar bulunmaktadır. Türk öğretim elemanları, göçmen çocukların eğitiminde karşılaşılan zorluklar, eğitim programı ve öğretmen eğitimi konusundaki yetersizlikler gibi somut meseleleri vurgulamaktadır. Buna karşılık, Alman öğretim elemanları programların yenilediği ve bazı olumsuz görüşlerin varlığı üzerinde durmaktadır. Türk öğretim

elemanları, çok kültürlü eğitim politikalarının daha açık, somut ve yaygın bir şekilde uygulanması gerektiğini savunurken, Alman öğretim elemanları genellikle bu konuda ya bilgi eksikliği yaşamaktadır ya da olumsuz bir tutum sergilemektedir. Ayrıca, Türk öğretim elemanları arasında da bilgi eksikliği bulunan katılımcılar mevcuttur. Öğretim elemanlarının eğitim politikalarına ilişkin yanıtları 'Tablo 14'te doğrudan alıntılarla desteklenerek verilmiştir.

Tablo 14

Çok Kültürlü Eğitim Kavramına İlişkin Eğitim Politikalarına Dair Görüşler

Katılımcı	Görüş	Görüşmeden Doğrudan Alıntı
G1	Çok kültürlü eğitim ile ilgili görüş bulunmamaktadır	<i>"Son birkaç yıldır bu konuya odaklanmadığım için bu konuda bir fikrim yok."</i>
G2	Berlin erken eğitim programının güncellenmesi Çok kültürlü eğitime odaklanma	<i>"Berlin erken eğitim programının üçüncü baskısı şu anda yazılmaktadır. İlk taslak derneklerin okuması için zaten mevcuttu. Bu taslak, çok kültürlü eğitim konusunu daha hedefli ve kapsamlı bir şekilde ele almaktadır."</i>
G3	Çok kültürlü eğitim politikalarına karşı negatif görüş mevcuttur	<i>"Üzgünüm. Bu kavramla ilgili bazı sorunlar görüyorum ve bu nedenle bu tür politikaları teşvik etmeye çalışmayacağım."</i>
T1	Göçle gelen çocukların eğitim sistemiyle bütünleştirme sorunları Yetersiz öğretmen eğitimi Çok kültürlü eğitime dair lisans programında ders eksikliği	<i>"Özellikle 2014 yılında Suriye'den başlayan yoğun göç, eğitim politikamızda gerekli değişikliklere gidilebileceğini düşündürmüştü ancak göçle gelen çocukların eğitim sistemimize katılıp katılmayacağı bile uzun bir süre muallakta kaldı, ... bu süreçte ne öğretmenlere nu konuda bir eğitim verildi, ne de ailelere ve çocuklara bunun için bir hazırlık yapılmadı. MEB in sınıfında Suriyeli olan öğretmenlere verdiği kısa eğitimin şahidi değilim ancak tezim için veri toplama aşamasında öğretmenlerden bu eğitimin niteliksiz ve yetersiz olduğunu düşündüklerini duydum. Göçün üstünden 10 sene geçmişken bile okul öncesi öğretmenleri sınıflarındaki bu çocuklarla ne yapacaklarını dahi bilemiyorlar ve sınıftaki sorunları sadece dil yetersizliği olarak tanımlıyorlar ... Bu çocukların kültürünün sınıflara yansıtılması gerektiği bilincine varılması için lisans programında çokkültürlü eğitime yönelik derslerin verilip ... birçok grupta aslında uygulanması gereken bir program olduğunun altı çizilmeli. Bunun içinde öğretmen, akademisyen ve ailelerin birlikte çalışması gerekmektedir."</i>

T2	YTÜ'nün çok kültürlü eğitimi destekleyen politikaları Bütüncül yaklaşım	<i>"YTÜ, çok kültürlü eğitimi destekleyen politikalar geliştirmekte ve uygulamaktadır. Çok kültürlü eğitimin programın geneline entegre edilmesi, bu konuda daha bütüncül bir yaklaşım benimsenmesini sağlayabilir."</i>
T3	Eğitim politikalarının daha anlaşılır ve somut olması gerekliliği	<i>"Eğitim politikaları daha anlaşılır ve somut şekilde ilerlemelidir. Herkesin anlayabileceği bir dile ulaşılmalıdır."</i>
T4	-	<i>"Bilgim yok."</i>
T5	Tüm derslerde bu felsefenin vurgulanması gerekliliği	<i>"Eğitim politikaları farklı kültürel özelliklere sahip çocukların eğitimini desteklemek adına çok sayıda seçmeli ders barındırıyor. Bu bağlamda eğitim politikalarında yer aldığını düşünüyorum fakat tüm derslerde bu felsefeye vurgu yapılması derslerin ele alış biçiminde farklılık yaratabilir."</i>

**(G kodlu katılımcılar: Alman öğretim elemanları; T kodlu katılımcılar: Türk öğretim elemanları)*

Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Olanak ve Engellere Dair Görüşlerinin İncelenmesi

Araştırmanın beşinci alt problem sorusu altında, çalışmaya dahil edilen Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının görüşleri çok kültürlü eğitime ilişkin olanak ve engellere göre incelenmiştir. Türk ve Alman okul öncesi öğretmenliği öğretim elemanları, çok kültürlü eğitimin uygulanmasında çeşitli engeller ve olanaklara değinmektedir. Almanya'da mali destek eksikliği, 'Sprachkitas' gibi projelerin sürdürülebilirliğini tehdit ettiği belirtilirken Türkiye'de ise bütçesel kaynak yetersizliğinin, projelerin uygulanmasını zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Her iki ülkede de zaman ve pratik uygulama eksikliği yer almaktadır. Almanya'da çok kültürlü eğitimin teorik değil pratik olması gerektiği, Türkiye'de ise yeterli öğretim elemanı ve materyal eksikliği vurgulanmaktadır. Olanaklar yönünden ise farklı ortamlarda çalışma ve staj yapma fırsatları, çeşitli kültürel etkinliklere katılım, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirerek çok kültürlü eğitimin önemini artırmak yer almaktadır. Almanya'da, bu tür fırsatlar öğrencilerin çeşitli kültürel deneyimler kazanmasına yardımcı olurken, Türkiye'de MEB müfredatında farklı kültürlere yer

verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Öğretim elemanlarının olanak ve engellere ilişkin yanıtları 'Tablo 15'te doğrudan alıntılarla desteklenerek verilmiştir.

Tablo 15

Çok Kültürlü Eğitim Kavramına İlişkin Olanak ve Engellere Dair Görüşler

	Anlam Birimi	Görüşmeden Doğrudan Alıntı
Engeller	Mali Engeller	G1: <i>"Ne yazık ki, Sprachkitas gibi önemli projeler artık devlet desteği alamayabileceğinden, bunun önündeki önemli bir engel mali yöndür. Bununla birlikte, bu tür projelerin farklı geçmişlere sahip çocuklar arasında anlayış geliştirmede ve farklılıkların üstesinden gelmede çok önemli olduğu kanıtlanmıştır."</i> T3: <i>"Bütçesel kaynaklar en önemli engellerdendir. Ekonomik olarak desteklenme ihtimali olmayan program veya projelerin gerçekleşmemesi farkındalık açısından olumsuz bir yandır."</i>
	Zaman ve Pratik Uygulama Eksikliği	G2: <i>"Tartışma ve münazara için daha fazla zamana ihtiyaç vardır. Çünkü bu konu teorik bir konu olmayıp, pratik örneklerle ilişkilendirilmelidir."</i>
	Öğretim Elemanı ve Kaynak/Materyal Eksikliği	T1: <i>"...YÖK ün üniversitelere kendi programlarını güncelleyebilecekleri için onay verdiler ancak bunun için çokkültürlü eğitime hâkim öğretim elemanlarının sayısının az olması hazırlanacak olan ders içeriklerinin ne kadar yeterli olacağını düşündürmektedir..."</i> T2: <i>"Kaynak eksikliği, yeterli öğretim materyallerinin olmaması ve bazı öğretmenlerin bu konuda yeterince donanımlı olmaması olabilir."</i> T5: <i>"Çok kültürlü eğitime yönelik en büyük engeller arasında yeterli öğretim elemanı ve kaynakların eksikliği bulunmaktadır."</i>
	MEB Eğitim Programları Düzenlemeleri	T1: <i>"...Ayrıca MEB müfredatında da farklı kültürlere yer verilmesi gerektiği vurgulanırsa lisans programlarında bu derslere yer verilmesi kolaylaşacaktır."</i>
Olanaklar	Çeşitlilik	G1: <i>"Öğrenciler farklı ortamlarda çalışma fırsatı bularak çok kültürlü eğitimin önemine dair çeşitli izlenimler ve içgörüler edinebilirler."</i> T2: <i>"Olanaklar, çok kültürlü ortamlarda staj yapma fırsatları, çeşitli kültürel etkinlikler ve farklı kültürlerden gelen öğrencilerle etkileşim kurma fırsatları içerir."</i> T5: <i>"Olanaklar açısından ise, çeşitlilik sayesinde öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesi ön plana çıkmaktadır."</i>

*(G kodlu katılımcılar: Alman öğretim elemanları; T kodlu katılımcılar: Türk öğretim elemanları)

Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Geliştirilmesi Gereken Alanlara Dair Görüşlerinin İncelenmesi

Araştırmanın beşinci alt problem sorusu altında, çalışmaya dahil edilen Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının görüşleri çok kültürlü eğitime ilişkin geliştirilmesi gereken alanlara göre incelenmiştir. Araştırmanın beşinci alt problem sorusunda, Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çok kültürlü eğitimin öneminin medyada daha fazla vurgulanması gerektiği belirtilmiştir. Erken yaşlarda bu eğitimin nasıl entegre edileceğine dair materyaller, özellikle farklı etnik kökenleri temsil eden kitapların önemi vurgulanmıştır. Lisans programlarında çok kültürlü eğitime yönelik derslerin açılması, bu derslerin uygulamalı olması ve öğretim elemanlarının daha kapsamlı eğitilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, dersler dışında etkinlik ve projelerin farkındalığı artırdığı belirtilmiştir. Öğretim elemanlarının geliştirilmesi gereken alanlara ilişkin yanıtları 'Tablo 16'da doğrudan alıntılarla desteklenerek verilmiştir.

Tablo 16

Çok Kültürlü Eğitim Kavramına İlişkin Geliştirilmesi Gereken Alanlara Dair Görüşler

Anlam Birimi	Görüşmeden Doğrudan Alıntı
Medyada Tanıtım ve Farkındalık	G1: "Çok kültürlü eğitim alanlarının iyi geliştiğine inanıyorum, ancak daha fazla dikkat çekmeleri için medyada daha sık duyurulmaları gerekiyor. Benim görüşüme göre, bu durum şu anda iyi eğitilmiş çalışanlara ihtiyaç duyulan ancak yetersiz olan anaokulları, gençlik kulüpleri ve okullardaki kritik durum nedeniyle gerçekleşmektedir. Sonuç olarak, sosyal hizmet sektörü önemli ölçüde daha fazla ilgi görecektir."
Materyal Geliştirme	G2: "Çok kültürlü eğitimin erken bir aşamada eğitime nasıl dahil edilebileceği konusunda materyaller geliştirilmelidir. Ayrıca, bu çok kültürlülüğü gerçekten yansıtmak için farklı ten renklerine sahip insanların olduğu kitaplar gibi çok pratik şeyler de olmalıdır."
Ders ve Eğitim Programı	T1: "Lisans programında çokkültürlü eğitime yönelik dersler açılması elzemdir... önemlisi lisans programında eklenecek olan bu dersin uygulamada bir anlamı olması gerekmektedir. Öğretmenler için sınıfın kenarında oturan "farklı" çocukların eğitim süreçlerine dahil edildiğinin kanıtlanabilirliği ve hesap verilebilirliği olmalıdır." T4: "İçerik zenginleştirilmesi gerekebilir."

Pratik Uygulamalar	T2: "Geliştirilmesi gereken alanlar arasında, daha fazla pratik uygulama fırsatları sağlanması..."
Öğretim Elemanlarının Eğitimi	T1: "... Bu alanda çalışan öğretim elemanlarının sayısının artırılması için teşvik edilmesinin önemli olduğunu düşünüyorum ..." T2: "...öğretmenlerin bu konuda daha kapsamlı bir şekilde eğitilmesi..."
Politika ve Destek	T1: "... belki tez ya da projelerin mali açıdan desteklenmesi iyi olabilir..." T2: "... çok kültürlü eğitimi destekleyen politikaların daha etkili bir şekilde uygulanması olabilir."
Etkinlik ve Projeler	T3: "Dersler dışında etkinlik ve projeler yapılmalı ve farkındalık artırılmalıdır." T5: "Öğretim elemanlarına yönelik bu konuda çalışma yapan öğretim elemanları tarafından projelerin geliştirilmesi ve uygulanması etkili olabilir."

*(G kodlu katılımcılar: Alman öğretim elemanları; T kodlu katılımcılar: Türk öğretim elemanları)

Tartışma ve Yorum

Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Çok Kültürlü Eğitim

Kavramını İlk Kez İçeren Eğitim Dönemi ve Dersi:

M. Bennett (1993:24), kültürlerarası yetkinliği, bireylerin "uluslararası bir bakış açısını başarıyla edinme" amacına yönelik sürekli bir gelişim süreci olarak tanımlamaktadır (akt. Deardorff, 2006, s.42). FHP lisans programı da öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarını ve yetkinliklerini artırmayı amaçlamaktadır. FHP programında kültürlerarası yetkinliklerin kazandırılmasına yönelik dersler, öğrencilerin farklı kültürel ve sosyal yapılarla etkileşim yoluyla bu yetkinlikleri geliştirmelerine odaklanmaktadır. Programın ilk yarıyılında yer alan bu ders, kültürlerarası farkındalık kavramının öğretmen adaylarına eğitim yıllarının başından itibaren kazandırılmasının önemine vurgu yapmaktadır. Dersin içeriğinde, mesleki etik, çatışma yönetimi, gözlem, öz yansıtma ve öz farkındalık gibi konulara da odaklanılmaktadır. Bu, öğretmen adaylarının kültürel duyarlılık ve yetkinliklerini geliştirmeleri için kapsamlı bir temel oluşturmaktadır. Bu yaklaşım, Bennett'in kültürlerarası yetkinlik tanımıyla örtüşmektedir ve öğretmen

adaylarının kùltùrlerarası duyarlılıklarını artırmalarına yönelik olarak tasarlanmıştır. Program, öğretmen adaylarının uluslararası bir bakış açısını benimsemelerine ve kùltùrel farklılıklara duyarlı bir eğitim anlayışı geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu sayede, öğretmen adayları hem mesleki hem de kişisel gelişim süreçlerinde kùltùrlerarası yetkinliklerini sürekli olarak geliştirebileceklerdir.

Tomlinson (2001:7), heterojen bir sınıfta öğretmenlerin öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını öngörmesi ve bu ihtiyaçlara cevap vererek içerik, süreç ve ürüne yönelik çeşitli yaklaşımları proaktif bir şekilde planlamasının önemini vurgulamaktadır. İlaveten, Bransford, vd. (2005)'ne göre, öğretmenlerin sosyokùltürel farkındalık geliştirmesi, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını anlamalarına ve kapsayıcı sınıflarda etkili bir şekilde yanıt vermelerine olanak tanımaktadır. Bu anlayış, JLU programının ilk dersinde ele alınan konularla örtüşmektedir. Programda, çocuk gelişiminde heterojenlik konusu işlenerek, öğretmen adaylarının erken çocukluk döneminde yer alan farklılıkları anlama, karşılama ve yönetme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amaçlanmaktadır. JLU programı, öğretmen adaylarına çocuk gelişimindeki çeşitliliği tanıma ve etkili bir şekilde yönetme becerisi kazandırmak için pedagojik ve didaktik yaklaşımlar aracılığıyla bireyselleştirme ve farklılaştırma için ihtiyaç duyulan önlemlerin belirlenmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Programın ilk yarıyılında sunulan bu ders, öğretmen adaylarının eğitimlerinin başlangıcında çok kùltürlü eğitim kavramıyla tanışmalarını ve sosyokùltürel farkındalık geliştirmelerini hedeflemektedir. Bu sayede, öğretmen adayları, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını proaktif bir şekilde karşılayabilmek için gerekli beceri ve bilgiyi edinirler. Tomlinson, Bransford ve diğerlerinin vurguladığı gibi, öğretmenlerin sosyokùltürel farkındalık geliştirmesi, heterojen sınıflarda etkili bir şekilde öğretim yapmalarını ve tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt vermelerini sağlamaktadır. JLU programındaki bu yaklaşımlar, öğretmen adaylarının kapsayıcı ve farklılaştırılmış eğitim yöntemlerini benimsemelerini desteklemekte, onların çeşitli öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yetkinlik kazanmalarına olanak tanımaktadır.

Gay (2013), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kültürel duyarlılık ve çeşitlilik konularında derin bir bilgiye sahip olmalarının ve bu bilgilerini öğretim süreçlerine etkin bir şekilde entegre etmelerinin önemli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kültürel çeşitlilikle ilgili farkındalık ve analiz yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini ve bu yetkinliklerin öğretmen eğitimi programlarının erken aşamalarında kazandırılmasının, eğitim süreçlerinin etkinliğini artırmada kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Kellner & Share (2007) de öğretmen adaylarına eleştirel medya okuryazarlığı kazandırmanın, kültürel çalışmalar, eleştirel pedagoji ve pratik uygulamalar üzerine eğitimle ilişkili ve gerekli olduğunu belirtmektedir. İlaveten, bu eğitimin demokrasiyle bağlantılı olması ve eğitim programlarının tüm alanları ile entegre olmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. THK programında yer alan ilk dersin hedefleri arasında eğitim süreçlerinde sembolik, kültürel ve medya çeşitliliğini anlama ve analiz etme yeteneklerini geliştirme yer almaktadır. Bu ders, öğretmen adaylarına çok kültürlü eğitim ortamlarında nasıl yardımcı olabileceklerini öğretmeyi amaçlamaktadır. Dersin ilk yarıyılıda verilmesi, öğretmen adaylarının eğitim sürecinin başından itibaren bu yetkinliklerin kazandırılmasına yönelik yoğunlaştığını göstermektedir. Gay'in ve Kellner & Share'in vurguladığı gibi, öğretmen adaylarının kültürel duyarlılık ve çeşitlilik konularında yetkinlik kazanması ve bu bilgileri öğretim süreçlerine entegre etmesi, eğitimde etkinliği artıran kritik unsurlardır. THK programındaki ders, sembolik, kültürel ve medya çeşitliliğini anlama ve analiz etme yeteneklerini geliştirerek, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim ortamlarında etkili bir şekilde rol almalarını sağlamaktadır. Bu yaklaşım, öğretmen adaylarına kültürel çeşitlilikle ilgili farkındalık kazandırmanın yanı sıra, eleştirel medya okuryazarlığı yoluyla demokrasiyi destekleyen bir eğitim anlayışını benimsemelerini teşvik etmektedir. Eğitim programlarının erken aşamalarında bu yetkinliklerin kazandırılması, öğretmen adaylarının tüm eğitim süreçlerinde bu bilgileri uygulamalarına olanak tanımakta ve böylece kapsayıcı ve demokratik eğitim ortamları oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır.

Banks (2015), öğretmenlerin öğrencilere ulusal kimlik kazandırırken demokratik idealler ile ırk ayrımcılığı ve eşitsizlik gibi uygulamalar arasındaki tutarsızlıkları anlamalarına yardımcı olduğunu savunmaktadır. Çok kültürlü eğitimin, farklı mikro-kültürel gruplardan gelen öğrencilerin eğitim eşitliğini deneyimlediği ortamlar yaratmayı amaçladığını öne sürmektedir. Bu yaklaşım, önyargı, ayrımcılık ve kimlik çatışması gibi kavramların tüm gruplar için ortak olduğu varsayımına dayanmakta ve okul ortamını eşitlik ve saygıyı teşvik edecek şekilde yeniden düzenlemektedir. Bu sayede, çeşitlilik içeren bir toplumda öğrenci eğitimi desteklenmektedir. KHSB programındaki dersin hedefleri, Banks'in çok kültürlü eğitim anlayışıyla uyum içindedir. Programda, küreselleşme ve göç gibi günümüzde yer alan değişim süreçlerinin toplum içerisindeki çeşitliliği nasıl etkilediği araştırılmaktadır. Aynı zamanda, önyargı bilincine sahip olma ve ayrımcılık karşıtı kavramlar da dersin odak noktaları arasında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının farklı yaşam durumları ve kültürel yönelimler hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu durumlara karşı önyargısız ve anlayışlı bir biçimde yaklaşmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Dersin ilk yarıyılıda sunulması, çok kültürlü eğitim kavramıyla önemli derecede bağlantılı olan bu konuların erken dönemlerden itibaren ele alınmasını sağlamaktadır. Bu, Banks & Banks'in (2019) belirttiği çok kültürlü eğitimin boyutlarından olan "önyargıyı azaltma" ve "eşitlikçi pedagoji" boyutlarına vurgu yaparak, öğretmen adaylarının eğitiminin başlangıcından itibaren bu kritik yetkinlikleri geliştirmelerini sağlamaktadır. KHSB programı, öğretmen adaylarının çeşitli sosyal ve kültürel değişim süreçlerini anlamalarına yardımcı olarak, onları daha kapsayıcı ve adil bir eğitim ortamı yaratma yolunda eğitir. Banks'in öne sürdüğü gibi, bu yaklaşımlar sayesinde öğretmen adayları, öğrencilerin demokratik ideallerle örtüşen ve eşitsizlikleri ortadan kaldıran bir eğitim deneyimi yaşamalarına katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda, KHSB programı, öğretmen adaylarına önyargıları azaltma ve eşitlikçi pedagoji uygulamalarını benimseme fırsatı sunarak, çok kültürlü ve adil eğitim ortamları yaratma hedefini desteklemektedir.

Banks & Banks (2019), çok kültürlü eğitimin başarılı olması için okulu, tüm bileşenlerinin birbiriyle ilişkili olduğu sosyal bir sistem olarak düşünmemiz gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitimcilerin, okul ortamını bu perspektifi göz önünde bulundurarak reforme etmeleri ve öğretmenlerin farklı gruplar hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini savunmaktadır. YÖK programında yer alan bir ders de bu anlayışla örtüşmektedir. Ders, toplumsal süreçler, toplumsal kurumlar ve kültür ile eğitim arasındaki bağlantıyı incelemektedir. İkinci yarıyıda verilen bu ders, öğretmen adaylarına eğitim sürecine yönelik sosyolojik bir perspektif kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu şekilde, öğretmen adaylarına önceki yarıyıda kazandıkları bilgileri daha kapsamlı bir yelpazede analiz etme fırsatı verilir. Bu dersin hedefleri, Banks & Banks'in çok kültürlü eğitim anlayışının temel unsurlarından birini yansıtmaktadır. Okulu, tüm bileşenlerinin birbiriyle ilişkili olduğu sosyal bir sistem olarak görmek, eğitimcilerin ve öğretmen adaylarının toplumsal süreçleri ve kurumları daha derinlemesine anlamalarını sağlamaktadır. Öğretmen adayları, bu ders sayesinde farklı gruplar hakkında bilgi sahibi olarak, toplumsal ve kültürel çeşitliliği eğitim süreçlerine etkin bir şekilde entegre edebilmektedirler. YÖK programındaki bu ders, öğretmen adaylarının sosyolojik perspektif kazanarak, okul ortamlarını daha kapsayıcı ve adil bir şekilde yeniden yapılandırmalarına katkıda bulunmaktadır. Bu yaklaşım, Banks & Banks'in vurguladığı gibi, çok kültürlü eğitimin başarılı olabilmesi için okulun sosyal bir sistem olarak görülmesi gerekliliği ile örtüşmektedir. Eğitim sürecinin bu şekilde ele alınması, öğretmen adaylarının farklı grupların ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarını ve eğitimde eşitlik ve saygıyı teşvik edecek stratejiler geliştirmelerini sağlamaktadır.

Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Çok Kültürlü Eğitim Kavramı Bağlamında İçerik Karşılaştırılması

Banks & Banks'in (2019) belirttiği gibi çok kültürlü eğitim, eğitim kurumlarının çeşitli grupların taleplerine, ihtiyaçlarına ve isteklerine yanıt vermek amacıyla geliştirdiği kurslar, programlar ve uygulamalardan doğmuştur. Bu nedenle, çokkültürlü eğitim, belirli bir ders veya eğitim programı değildir. Uygulamada, eğitimde eşitlik, cinsiyet, etnik gruplar ve dil

azınlıkları gibi konularla ilgili çeşitli program ve uygulamaları kapsamaktadır. Bu bağlamda, FHP okul öncesi öğretmen eğitimi lisans programlarındaki çokkültürlü eğitim ile ilgili dersler incelendiğinde, programın toplumsal cinsiyet, kültürel gelişmeler, sosyal-toplumsal koşullar, heterojenlik, farklı etnik köken, kültür ve diller, insan hakları, empatik eylem ve önyargı karşıtı yaklaşımlar gibi geniş ve kapsamlı konuları içerdiği görülmektedir. Bu derslerin tümü zorunlu dersler altında yer almakta ve toplumsal cinsiyet eşitliği ile sosyal adalet gibi konulara da önemli bir vurgu yapılmaktadır. Program, öğretmen adaylarının çeşitli kültür ve sosyal yapılarla etkileşimde bulunarak kültürlerarası yetkinlikler kazanmalarına katkıda bulunurken, teorik bilgilerin uygulama yoluyla pekiştirilmesini de desteklemektedir. Dolayısıyla, Banks'in çokkültürlü eğitim tanımı, FHP okul öncesi öğretmen eğitimi lisans programlarının geniş ve kapsayıcı yapısıyla örtüşmektedir.

Lynch ve Hanson (2004)'ın belirttiği gibi, erken çocukluk eğitimcileri ve farklı bir nüfusla çalışan tüm hizmet sağlayıcılar için kültürler arası yetkinliğin hedefleri; a) kültürleri ve yaşam deneyimleri kendilerinden farklı olan ailelerle etkileşimlerinde ve ilişkilerinde daha rahat ve etkili hissetmelerine, b) farklı kültürlerden ve yaşam deneyimlerinden gelen ailelerin etkileşimler ve hizmet sağlayıcılar hakkında olumlu hissetmelerini sağlayacak şekilde etkileşimde bulunmalarına ve c) her aile ve hizmet sağlayıcının belirlediği hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmaktır (Lynch & Hanson, 2004, s.44; akt. Anderson & Fees, 2018, s.365). Bu hedeflere ulaşmak için, eğitimcilerin kültürel duyarlılığa sahip olmaları, diğer kültürler hakkında sınırlı bilgilerinin farkında olmaları, hizmet alanındaki yabancı kültürlerin temellerini öğrenmeleri ve kültürel farklılıkların aile katılımını ve aile-eğitimci etkileşimlerini nasıl etkileyebileceğini anlamaları gerekmektedir (Anderson & Fees, 2018, s.365). Bu bağlamda, JLU programında eğitimde heterojenlik, yoksulluk, göç ve çeşitlilik pedagojisi gibi bileşenlerin ele alınması, öğretmen adaylarının farklı toplumsal dinamikleri kavramalarını ve bu konularda yetkinlik kazanmalarını amaçlamaktadır. Sosyal değişim ve aile biçimlerinin çoğulluğu konularına yapılan vurgu ise öğretmen adaylarına

günümüz modern toplumunun çeşitli dinamikleri ile ilgili derinlemesine bilgi sağlamaktadır. Tüm bu derslerin zorunlu olması, öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik çerçevesinde gelişimlerini sağlamaya verdikleri önemi göstermektedir. Dolayısıyla, Lynch ve Hanson'ın kültürler arası yetkinlik hedefleri, JLU programında yer alan derslerin içeriği ve zorunluluğu ile örtüşmektedir. Program, öğretmen adaylarının farklı kültürel ve sosyal dinamiklerle etkileşimde bulunarak kültürel duyarlılık ve yetkinlik kazanmalarını desteklemektedir.

Kültürel açıdan duyarlı öğretim uygulamaları, çeşitliliğin olduğu bir toplumda eğitimde büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler, çeşitli çocuk edebiyatlarını kullanarak, öğrencilerin kendilerini metinlerde görmelerini, alternatif bakış açılarıyla karşılaşmalarını ve yaşam anlayışlarını geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu, öğrencilerde küresel perspektifler ve küresel vatandaşlık oluşturmaktadır (Sharp & Johnson, 2016, s.23). Kültürel yeterlilik, öğretmenlerin farklı kültürel geçmişlere sahip çocuklarla etkili etkileşim kurmalarını ve bu çocukların hem okulda hem de evde başarılı olmalarını sağlamaktadır (Chen, Nimmo ve Fraser, 2009; Ladson-Billings, 1995; Morrison vd., 2008; Siwatu, 2007; akt. Siskind, vd., 2023). Bu yeterlilik, farkındalık, anlayış, kültürel duyarlılık ve kültürler arası öğretim yapabilme becerilerini içermektedir (Boury vd., 2013; Diller & Moule, 2005; akt. Anderson & Fees, 2018). Öğretmenlerin farklılıkların farkında olma, öz farkındalık, farklılık dinamikleri, öğrenci kültürü bilgisi ve becerilerin uyarlanması gibi alanlarda yetkin olmaları gerekmektedir (Moule, 2012; Boury vd., 2013; akt. Anderson & Fees, 2018). THK programı, kimlik ve farklılık, kapsayıcı eğitim, bireysel eğitim ve sembolik, kültürel ve medya çeşitliliği gibi konulara odaklanarak öğretmen adaylarının kültürel algılarını ve yetkinliklerini artırmayı hedeflemektedir. Programda bu “eğitim süreçleri, öğrencilerin aktif katkıda bulunduğu sembolik dünyalarda gerçekleşmektedir. Pedagojik açıdan bu dünyalar eğitim alanları veya yaklaşımları olarak adlandırılabilir. Pedagojik olmayan yaklaşımlar ise sembolik formlar, medya veya kültürler üzerinden incelenebilir” şeklinde belirtilmiştir (THK, 2023). Eğitim eşitsizliği ve toplumsal değişim konuları da programın önemli bileşenleri arasındadır. Tüm derslerin zorunlu olması, öğretmen adaylarının çeşitlilik bilinciyle

eğitilmelerine verilen önemi göstermektedir. Bu bağlamda, THK programının içeriği ve zorunlu dersleri, öğretmen adaylarının kültürel yeterlilik kazanmalarına yönelik hedeflerle uyumludur. Program, adayların kimlik ve farklılık konularında derinlemesine bilgi edinmelerini, kapsayıcı eğitim uygulamaları geliştirmelerini ve kültürel çeşitliliğe duyarlı öğretim becerileri kazanmalarını sağlamaktadır. Bu, öğretmenlerin farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerle etkili bir şekilde etkileşim kurmalarına ve onların akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olmaktadır. Kültürel açıdan yetkin öğretmenler, çocukların kültürel bağlantılarını ve ev dillerini korumalarına yardımcı olurken, küresel perspektifler ve küresel vatandaşlık gibi değerleri de aşılamaktadırlar. Bu, öğretmen adaylarının kültürel ve dilsel çeşitlilikle ilgili kavram yanılgıları ve yanlış inançları aşmalarına ve öğrencilerin farklı ırksal, kültürel, dilsel veya ulusal geçmişlere sahip kişilerle iletişim ve ilişki kurma becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır (Vaughn, 2005; akt. Keengwe, 2010, s.197).

Gay (1972;2010), eğitimin toplumun kültürünü koruma ve zenginleştirme amacı taşıdığını ve bu süreçte öğrencilerin kültürel perspektiflerinden yola çıkılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, eğitimcilerin kültürel çoğulculuğu kabul etmeleri ve farklılıklara saygı göstermeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu anlamda, kültüre duyarlı öğretimin ırksal ve kültürel çeşitliliği kabul eden ve bu çeşitliliği değerli gören bir yaklaşım olduğunu ifade etmektedir. Bu yaklaşım, şefkatli öğrenme toplulukları oluşturmayı, eğitim programları ve öğretim stratejilerinde etnik ve kültürel bilgileri kullanmayı, önyargılarla ve adaletsizliklerle mücadele etmeyi, sosyal adalet ve akademik eşitlik için çalışmayı içermektedir. Ayrıca, sınıflarda güç dengesizliklerini dengelemeyi ve tüm öğrencilerin eğitim etkinliğini artırmayı hedeflemektedir. Bu anlayış, KHSB lisans programının odak noktaları ile örtüşmektedir. Programın heterojen gruplar, çeşitlilik bilinci, çok dillilik, kültürlerarasılık, toplumsal cinsiyet, çeşitli kültürel ve sanatsal ifade ortamları, eşitlik ve ayrımcılık karşıtı tutumları içermesi, kültüre duyarlı öğretim anlayışını desteklemektedir. Program kapsamında insan hakları ve toplumsal dönüşüm bağlamlarına verilen önem, öğretmen adaylarının çeşitli

toplumsal yapıların hareketliliklerini anlamalarına rehberlik ederken, ayrımcılık karşıtı pedagojiye dikkat çekerek kapsayıcı ve adil bir eğitim algısına teşvik sağlamaktadır. Programın amaçları arasında, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinin sosyal, politik ve kültürel olarak korunmasını desteklemelerini sağlamak yer almaktadır. Program içinde bu amaç, “Öğrencilerin; çocukların ve ailelerin yaşam ortamlarını ve koşullarını şekillendirmelerine, çocukların eğitim, yetiştirme, bakım ve sosyalleşme süreçlerini desteklemelerine ve bu süreçlerin sosyal, politik ve kültürel olarak korunmasına yardımcı olmayı hedefliyoruz” şeklinde ifade edilmiştir (KHSB, 2024). Tüm derslerin zorunlu olması, programın öğretmen adaylarının kapsayıcı bir eğitim ve yetiştirme sistemine katkıda bulunmalarını sağlayacak sağlam temelli beceriler kazanmalarını hedeflediğini göstermektedir. Bu durum, Gay’in vurguladığı kültürel çoğulculuğu ve sosyal çeşitliliği kabul eden eğitim anlayışıyla uyum içindedir. Öğretmen adayları, bu program sayesinde hem kültürel çeşitliliği değerli gören bir bakış açısı kazanacak hem de ayrımcılık karşıtı bir pedagojiyi benimseyerek sosyal adalet ve akademik eşitlik için çaba göstereceklerdir.

Grant vd. (2010)’ne göre kültürlerarası eğitim, ayrı bir ders veya özel proje olarak öğretilmemelidir; bunun yerine, kültürlerarası perspektiflerin tüm disiplinlere ve okul faaliyetlerine entegre edilmesi önemlidir. Öğretmenler, ek dersler veya özel projelerle kümülatif bir yaklaşım benimsememelidir. Kültürlerarası eğitim, öğretim ve eğitimi anlamının farklı bir yoludur ve sınıfta mevcut olan her türlü çeşitliliği dikkate almayı gerektirmektedir. Bu çeşitlilik, dilsel, kültürel, etnik ve bedensel farklılıkların yanı sıra cinsiyet, siyasi, sosyal statü ve ekonomik farklılıkları da kapsamaktadır. Kültürlerarası eğitim, yeni bir zihniyet yapısını gerektirmekte ve teşvik etmektedir. YÖK lisans programında ise eğitimde sosyal olgu, toplumsal süreçler ve değerler, programın anahtar bileşenlerinden sayılmaktadır. Program, kültür, küreselleşme, çok kültürlülük, çok dillilik, kültürlerarası farklılaşma, eğitimde sosyal adalet ve insan hakları kavramlarını birçok kez vurgulamaktadır. Konular genel anlamda çok geniş bir açıdan ele alınmaktadır. Fakat, yalnızca üç ders dışında kalan diğer tüm derslerin seçmeli olarak sunulması, programın

öğretmen adayları için çok kültürlü yaklaşımı ele alan eğitime yeterince odaklanmadığını göstermektedir. Grant ve diğerlerinin kültürlerarası eğitim anlayışı, YÖK lisans programında yer alan sosyal olgu, toplumsal süreçler ve değerler gibi anahtar bileşenlerle örtüşmektedir. Ancak, Grant ve diğerlerinin vurguladığı gibi kültürlerarası perspektiflerin tüm disiplinlere entegre edilmesi gerektiği göz önüne alındığında, YÖK programının yalnızca birkaç zorunlu ders dışında kalan dersleri seçmeli olarak sunması, bu bütünsel yaklaşımı tam anlamıyla desteklememektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının çok kültürlü ve kapsayıcı bir eğitim anlayışını benimsemeleri için yeterince desteklenmediğini göstermektedir. Kültürlerarası eğitim, öğretmen adaylarının geniş bir perspektiften tüm çeşitlilikleri dikkate alarak eğitim vermelerini teşvik eden bir zihniyet değişikliği gerektirmektedir. Bu değişikliğin programın tüm derslerine entegre edilmesi gereklidir.

Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Çok Kültürlü Eğitim Kavramı Bağlamında Yaklaşım Düzeyi

Darling-Hammond, vd. (2017)'ne göre, etkili öğretim yüzeyde görüldüğünden çok daha karmaşık ve bilgiye dayalıdır. İyi bir öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayarak, onların yeni bilgi ve becerileri anlamalarını ve kullanmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu süreç, öğretmenin öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerini ve ihtiyaçlarını iyi anlayarak uygun öğretim yöntemlerini seçmesini ve uygulamasını gerektirmektedir. Bu sebeple, etkili öğretim uygulamaları geliştirmek, derin bir bilgi birikimi ve beceri gerektirmektedir ve bu, gözlemciler veya yeni başlayanlar için her zaman açıkça görülebilen bir şey değildir. Bu prensipler, FHP lisans programında da uygulanmaktadır. Program, çok yönlü bir yaklaşım benimseyerek hem teorik hem de uygulamalı bilgiye eşit derecede önem vermektedir. Derslerin çoğu, teorik ve pratik eğitim arasında dengeli bir yapıya sahiptir. Programda uygulamalı derslerin sayısı oldukça fazladır ve tartışma, sunum, grup çalışmaları gibi aktiviteler yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Bu yöntem, öğretmen adaylarının hem teorik bilgilerini derinleştirmelerine hem de pratik becerilerini geliştirmelerine imkân tanımaktadır. FHP programındaki bu yapı, Darling-Hammond ve

diğerlerinin belirttiği etkili öğretim ilkelerini desteklemektedir. Öğretmen adayları, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlayacak beceriler geliştirmektedir. Bu da onların sınıfta karşılaşılabilecekleri çeşitli durumlara hazırlıklı olmalarını ve öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik edebilmelerini sağlamaktadır. Böylece, FHP lisans programı, adayları sadece teorik bilgiyle donatmakla kalmaz, aynı zamanda bu bilgiyi pratikte nasıl uygulayacaklarını da öğretmektedir. Bu da onları daha donanımlı ve etkili öğretmenler haline getirmektedir.

Loewenberg Ball & Forzani (2009), öğretmen eğitiminin teori ve pratiği birleştirmesi gerektiğini savunmaktadır. Onlara göre, öğretmen adaylarının yalnızca teorik bilgiye sahip olmaları yeterli değildir; aynı zamanda bu bilgileri pratikte nasıl uygulayacaklarını öğrenmeleri ve performanslarını değerlendirmeleri gerekmektedir. Bu bütünleştirilmiş yaklaşım, öğretmen adaylarının mesleki muhakeme ve ilişkişel duyarlılık gibi kritik becerileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, JLU lisans programında dengeli bir yapı benimsenmektedir. Teorik bilgi, uygulamalı bileşenlerle desteklenmektedir. Ancak, uygulama düzeyine teorik eğitime kıyasla daha az yer verilmektedir. Atölye ve portfolyo seminerleri ve grup çalışması gibi uygulama çalışmaları sınırlı düzeyde olmasına rağmen mevcut derslerde verimli bir şekilde kullanılmaktadır. Bu yapı, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini belirli pratik deneyimlerle pekiştirmelerine olanak tanımaktadır. Loewenberg Ball & Forzani'nin vurguladığı gibi, JLU programı, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratiğe dönüştürmelerine ve bu süreçte mesleki muhakeme ve ilişkişel duyarlılık gibi kritik becerileri geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır. Bu bağlamda, programın teorik ve pratik eğitimi dengeleyerek öğretmen adaylarının hem teorik bilgilerini derinleştirmelerine hem de pratik becerilerini geliştirmelerine imkân tanıdığı söylenebilmektedir.

Kolb (2014:38)'a göre öğrenme, deneyimin dönüştürülmesi yoluyla bilginin yaratıldığı bir süreçtir. Bu perspektiften bakıldığında, öğrenme sürecinin birkaç önemli yönü öne çıkmaktadır: Birincisi, adaptasyon ve sürece yapılan vurgu, içerik veya

sonuçlardan daha önemlidir. İkincisi, bilgi sabit bir varlık değil, sürekli olarak yaratılan ve yeniden şekillenen bir dönüşüm sürecidir. Üçüncüsü, öğrenme hem nesnel hem de öznel deneyimleri dönüştürür. Son olarak, öğrenmeyi anlamak, bilginin doğasını anlamakla yakından ilişkilidir. Bu teorik çerçeve, THK programının incelenmesiyle elde edilen bulgularla uyumludur. THK programında uygulamaya büyük önem verildiği ve derslerin büyük bölümünün uygulamalı aktivitelerden oluştuğu görülmektedir. Program, teorik ve uygulamalı eğitimi kapsamlı bir biçimde bütünleştirerek, teorik bilgiyi uygulamalı çalışmalar aracılığıyla desteklemekte ve pekiştirmektedir. Atölye çalışmaları, keşif, gezi ve gözlem gibi unsurlar, programın önemli bileşenleri arasında yer almaktadır. Bu yaklaşım, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratikte etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamakta ve öğrenme sürecini daha derinlemesine bir deneyime dönüştürmektedir. Kolb'un öğrenme kuramına göre, deneyimlerin bu şekilde dönüştürülmesi, bilginin yaratılmasına ve yeniden şekillendirilmesine olanak tanımaktadır. THK programı, bu kuramın uygulamalı bir örneği olarak, öğrenmenin dinamik ve sürekli bir süreç olduğunu, bilginin sabit değil sürekli dönüşen bir yapıya sahip olduğunu ve deneyimlerin hem nesnel hem de öznel olarak bireyi dönüştürdüğünü göstermektedir. Bu bütünsel yaklaşım, öğrenmeyi ve bilginin doğasını daha derinlemesine anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Mitchell & Reid (2016)'e göre, öğretmen adayları hem teorik hem de pratik bilgiye sahip olmalı, deneyimlerini yansıtarak öğrenmeli ve sürekli gelişim göstermelidir. Öğretmen eğitimi, uygulamayı sadece ikincil bir unsur olarak görmemelidir. Aksine, öğretmen adaylarının uzman öğretmenleri gözlemleyerek, deneyimleyerek ve yansıtarak öğrenmeleri önem taşımaktadır. Bu süreç, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli kılmak ve iyi öğretimin nasıl bir şey olduğunu derinlemesine anlamalarını sağlamak için kritiktir. Bu yaklaşım, KHSB programının temel amaçlarıyla uyumludur. KHSB programı, teorik bilginin pratik becerilerle entegre edilmesine öncelik vermektedir. Program, öğretmen adaylarının yalnızca teorik bilgiye sahip olmalarını değil, aynı zamanda bu bilgiyi uygulamalı aktivitelerle destekleyerek uygulamada da yetkin hale gelmelerini

hedeflemektedir. Bu amaçla, seminerler, atölye çalışmaları ve uygulamalı dersler programın önemli bileşenlerini oluşturmaktadır. KHSB programı, öğretmen adaylarının öğrendiklerini gerçek yaşam senaryolarında uygulayarak öğrenme deneyimlerini çeşitlendirmelerini sağlamaktadır. Bu yolla, öğretmen adayları, teorik ve pratik bilgiyi harmanlayarak daha kapsamlı bir öğrenim süreci geçirmektedirler. Mitchell & Reid'in vurguladığı gibi, bu bütüncül yaklaşım, öğretmen adaylarının etkili ve yetkin öğretmenler olarak yetişmelerine katkıda bulunur. Sonuç olarak, hem Mitchell & Reid'in görüşleri hem de KHSB programının bulguları, öğretmen eğitiminin teorik ve pratik bilgiyi entegre ederek, sürekli gelişim ve derinlemesine anlayış sağlayacak şekilde yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Bu sayede, öğretmen adayları mesleki gelişimlerini sürekli kılacak ve iyi öğretimin ne olduğunu derinlemesine anlayabileceklerdir.

Shulman (1986), öğretmenlik mesleğinde başarılı olmanın hem konu bilgisine hem de pedagojik becerilere dayandığını savunmakta ve eğitim politikalarının bu iki alanı da kapsayacak şekilde geliştirilmesi gerektiğini önermektedir. Shulman, 19. yüzyılda öğretmenlerin bilgi düzeyini ölçmek için kullanılmakta olan sınavların büyük kısmının konuyla ilgili bilgiye odaklandığını belirtmektedir. Ancak, Shulman'a göre, modern eğitimde en az konu bilgisi kadar pedagojik süreçlerle birlikte öğretim yöntemleri de büyük önem taşımaktadır. Shulman, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme gerekliliğini savunur ve öğretmen adaylarının sadece bilgiyi öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda bu bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirebilmeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) programı incelendiğinde, teorik bilgiye büyük önem veren bir yapıya sahip olduğu gözlenmektedir. Programın ağırlıklı olarak teorik derslere odaklandığı ve uygulamalı bileşenlerin yalnızca tek bir dersle sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu uygulama içeren ders, bazı üniversitelerde farklı şekillerde işlenebilmekte ve hatta yalnızca teorik olarak da verilebilmektedir. Ayrıca, teorik derslerin işlenişinde genellikle soru-cevap yönteminin yaygın olduğu da gözlenmiştir. Bu yöntemle, öğretmen adayları güçlü bir bilgi temeli oluşturmanın yanı sıra eleştirel düşünme

becerilerini de geliştirebilecekleri bir öğrenim süreci içerisinde yer almaktadır. Shulman'ın görüşleri ve YÖK programı, öğretmenlik eğitiminin hem teorik bilgi hem de pedagojik beceriler açısından dengeli bir şekilde geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Shulman'ın eleştirel düşünme becerilerinin önemine vurgu yapması, YÖK programında soru-cevap yönteminin yaygın olarak kullanılmasıyla örtüşmektedir. Bu yöntem, öğretmen adaylarının hem derinlemesine bilgi edinmelerine hem de bu bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerine olanak tanımaktadır. Diğer yandan, uygulamalı bileşenlerin yetersizliği, Shulman'ın modern eğitimde pedagojik süreçlerin önemine dair görüşüyle çelişmektedir. Onun görüşlerine göre, eğitim politikalarının geliştirilmesi sürecinde, öğretmen adaylarının uygulamalı deneyimlerini artıracak düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim Algıları

Öğretim elemanları, çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramlarına ilişkin çeşitli tanımlar ve görüşler sunmaktadır. Genel olarak, çok kültürlülük, farklı kültürel unsurların bir arada yaşaması ve etkileşimi olarak tanımlanırken; çok kültürlü eğitim, bu kültürel çeşitliliğin eğitime entegre edilmesi ve öğrencilerin bu çeşitlilik içinde yetiştirilmesi olarak ifade edilmektedir. Öğretim elemanları, kültürel çeşitliliği hem toplumsal bir değer hem de pedagojik bir gereklilik olarak görmektedir. Bu bulgular, öğretmen elemanlarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim konularında geniş bir perspektife sahip olduklarını ve bu konuların eğitimde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bahadır (2016)'ın çalışması da bu bulguları desteklemektedir. Bahadır, Türk öğretmenlerin çok kültürlülükle ilgili algılarının genel olarak kültür, kimlik, farklı kültürlerden gelen kişilerin birlikteliği, çok çeşitlilik ve zenginlik kavramlarıyla açıklandığını ortaya koymuştur.

Çok kültürlü eğitimle ilgili algıları ise kültürlerarası etkileşim, farkındalığın öğretilmesi, farklı kültürlerin tanınması ve kuşaktan kuşağa aktarılması, ortak yaşama

bilincini davranış haline getirme süreci, ahlaki değerleri kapsayarak birlikte yaşama kültürünü kazandıran bir eğitim sistemi, eğitimde eşitliği sağlayan bir sistem, farklı aidiyetlerin yaşamasına olanak sağlayan bir eğitim ve kültürlerin zenginliğinin ele alınması, eğitimde çok seslilik gibi ortak noktaları barındırmaktadır. Bu bulgular, öğretim elemanlarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim konusundaki geniş perspektiflerini desteklemekte ve bu konuların eğitimdeki önemini pekiştirmektedir. Kültürel çeşitliliğin eğitim süreçlerine entegre edilmesi hem toplumsal değerlerin korunması hem de pedagojik hedeflerin gerçekleştirilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Ders İçeriği ve Yeterliliği Konusuna Dair Görüşleri

Valentiin (2006)'ne göre öğretmenler, her düzeyde, öğrenme ortamında çeşitliliği ele alacak yetkinlikte olmalı ve kabul ile duyarlılık için değişim ajanları olarak hizmet etmelidir. Öğretmen eğitimi programları, adaylara kendi kültürel değerlerini ve inançlarını keşfetme ve bunların öğretimlerini nasıl etkilediğini anlama fırsatları sunmalıdır. Bu perspektif, Nieto (2015)'in çok kültürlü eğitimi etkili kılmak için öğretmenlerin ve yöneticilerin Banks & Banks (2019)'un beş boyutuna (içerik entegrasyonu, bilgi oluşturma süreci, önyargıların azaltılması, eşitlikçi pedagoji ve güçlendirici okul kültürü) odaklanması gerektiği görüşü ile de paralellik göstermektedir.

Türk öğretim elemanlarının görüşleri, çok kültürlü eğitimin Türk eğitim sisteminde belirli dönemlerde ve derslerde ele alındığını göstermektedir. Katılımcılar, bu konunun 2., 3., 4. ve 7. yarıyıllarda işlendiğini belirtmişlerdir. Bu durum, çok kültürlü eğitimin Türk eğitim sisteminde yer bulduğunu ancak belirli dönemlerle sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Bu sınırlı yaklaşım, içerik entegrasyonu ve bilgi oluşturma süreci gibi boyutların tam anlamıyla gerçekleştirilememesine yol açabilmektedir. Ayrıca, önyargıların azaltılması ve eşitlikçi pedagoji boyutları, eğitim sürecinin yalnızca belirli dönemlerinde ele alındığında yeterince etkili olmayabilmektedir.

Öte yandan, Alman öğretim elemanlarının görüşleri, çok kültürlü eğitimin eğitim programlarının geneline entegre edildiğini ve her dersle bütünleştirildiğini ifade etmektedir. Bu durum, Alman eğitim sisteminin çok kültürlü eğitimi sürekli ve geniş bir şekilde ele aldığını göstermektedir. Bu yaklaşım, Banks & Banks'in beş boyutunun daha kapsamlı bir şekilde uygulanmasına imkân tanımaktadır. Ancak, bazı Alman katılımcılar, çok kültürlü eğitimin ya hiç yer almadığını ya da eleştirel bir şekilde ele alındığını belirtmiştir. Bu çeşitlilik, okul kültürünün ve sosyal yapının güçlendirilmesi boyutunda farklı uygulama ve algıların olduğunu ortaya koymaktadır.

Çok kültürlü eğitime ilişkin dersler farklı katılımcılar tarafından çeşitli şekillerde uygulanmaktadır. Bazı katılımcılar uygulama ağırlıklı yaklaşımları vurgularken, bazıları teorik ya da yüzeysel yaklaşımlardan bahsetmektedir. Ayrıca, eleştirel perspektiften bakmakta olan ve belirli eğitim programları ile ilişkilendiren katılımcılar da bulunmaktadır. Bu çeşitlilik, çok kültürlü eğitimin nasıl öğretildiği ve anlaşıldığı konusunda farklı görüşlerin olduğunu göstermektedir.

Banks & Banks'in beş boyutu olan içerik entegrasyonu, bilgi oluşturma süreci, önyargıların azaltılması, eşitlikçi pedagoji ve güçlendirici okul kültürü, çok kültürlü eğitimin başarılı bir şekilde uygulanmasının temel unsurlarıdır. Öğretmenler, derslerde farklı grupların içeriklerini kullanmalı ve öğrencilerin bilgiyi nasıl oluşturduklarını anlamalarına yardımcı olmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin olumlu gruplararası tutumlar geliştirmelerine destek olmalı ve öğretim stratejilerini, tüm öğrencilerin eşit eğitim fırsatlarına sahip olmalarını sağlayacak şekilde uyarlamaları gerekmektedir. Okulun genel kültürü de her öğrencinin kendini değerli ve eşit hissettiği bir ortam yaratacak şekilde dönüştürülmelidir.

Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Yapılan Uygulamalar Dair Görüşleri

Öğretmenlerin çok kültürlü bir ortamda etkili bir şekilde eğitim verebilmeleri için belirli özelliklere sahip olmaları ve eğitim süreçlerinde çok kültürlü eğitim dersleri almaları

gerekmektedir (Kaya & Aydın, 2014; akt. Damgacı & Aydın, 2014). Hem Türk hem de Alman öğretim elemanları, çok kültürlü eğitimin önemini vurgulamaktadır. Ancak her iki ülke de uygulama eksikliklerine ve mevcut programların yetersizliklerine dikkat çekmektedir. Gay (2005:233), öğretmenlerin, öğrencilerinin eğitim deneyimlerinde merkezi bir rol oynadıkları için, öğretmenlerin yeniden eğitiminin ve öğretiminin eğitimde eşitliği sağlamada temel olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, "öğretmenlerin, danışmanların ve yöneticilerin kendi kültürel değer ve inançlarının, bu değer ve inançların farklı etnik gruplardan öğrencilere yönelik tutum ve beklentilerini nasıl etkilediğinin ve okul davranışlarında nasıl alışkanlıkla sergilendiğinin farkında olmaları gerektiğini" ifade etmektedir (akt. Valentin, 2006).

Alman katılımcıların bilgi eksikliği göze çarparken, Türk katılımcıların ise genel farkındalık ve yeterlik eksikliği konularına vurgu yapmaları dikkat çekmektedir. Valentiin (2006)'e göre, öğretmen eğitimcileri, programlarının kültürel çeşitliliği nasıl ele aldığını dikkatle incelemelidir. Bu inceleme, programların kültürel çeşitlilik konusundaki güçlü yönlerini belirlemek ve geliştirilmesi gereken alanları tespit etmek amacıyla kapsamlı bir değerlendirmeyi gerektirmektedir.

Türk katılımcılar özellikle uygulama eksikliği ve öğretim üyelerinin yeterliklerinin artırılması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Çok kültürlü eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, bu eğitimi verecek öğretmenlerin ve akademisyenlerin çok kültürlü eğitim konusunda uzman olmaları ve çok kültürlülüğe yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri gerekmektedir (Devereaux vd., 2010; akt. Damgacı & Aydın, 2014). Hem Türk hem de Alman öğretim üyelerinin görüşlerinden, öğretim üyelerinin yeterliklerinin artırılması ve çok kültürlü eğitimin daha etkin ve kapsamlı hale getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Kültürel açıdan yetkin öğretmen eğitimcilerine olan ihtiyaç göz önünde bulundurulduğunda, mesleki gelişimin atölye çalışmaları ve seminerler aracılığıyla sağlanması etkili bir başlangıç yöntemi olarak önerilmiştir (Madkins & Mitchell, 2000; Prater vd., 2008; akt. Devereaux vd., 2010). Ancak, Devereaux vd., üniversite öğretim

elemanlarını kültürel duyarlılıkla eğitmeye yönelik en iyi uygulamaları ele alan bir araştırma bulamamıştır. Buna karşın, öğretmen adaylarının kültürel farkındalıklarını artırmak için derinlemesine düşünme, kültürler arası deneyimler, günlük tutma ve diyalogik tartışmalara dahil edilmeleri önerilmektedir (Sleeter, 2008; akt. Devereaux vd., 2010).

Kısacası, Türk ve Alman öğretim elemanları çok kültürlü eğitimin ders içeriklerine entegre edilmesinin gerekliliğini belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmen eğitim programlarının kültürel çeşitliliği ele alma açısından kapsamlı bir şekilde yeniden değerlendirilmesi, öğretim üyelerinin mesleki gelişiminin sağlanması ve çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutumların teşvik edilmesi kritik bir öneme sahiptir.

Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Eğitim Politikalarına Dair Görüşleri

Eğitim ve Kültür Bakanları Konferansı (Kultusministerkonferenz- KMK) tarafından yayınlanan "Öğretmen Eğitimi Standartları" ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenen 'Öğretmen Yetiştirme Programları', modern eğitim sistemlerinin ana hedefi olarak tüm çocukların ve gençlerin başarıya ulaşmasını ve topluma katılmasını sağlamayı belirlemektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin gereksinim profili ve eğitim bilimi standartları, toplumun ve okulların gelişimine, değişen öğrenci topluluğuna ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına uyum sağlayacak şekilde düzenlenmiştir.

Banks (2005), çokkültürlü öğretmenlerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrencilerin kültürel farklılıklarına saygı duyarak demokratik bir öğrenme ortamı yaratma becerisi,
- Tüm öğrenciler için fırsat eşitliği sağlayan etkinlikler yapabilme becerisi,
- Kendi önyargılarını belirleme ve bunlarla mücadele etme becerisi (akt. Damgacı & Aydın, 2014, s. 820).

Almanya'da KMK tarafından belirlenen standartlar, çeşitliliğin dikkatli ve profesyonel bir şekilde ele alınmasını, diğer meslekler ve kurumlarla işbirliği yapma yeteneğini ve dijitalleşmenin getirdiği fırsatlar ile zorluklarla başa çıkmayı içermektedir. Öğretmen adayları mezun olduklarında, heterojen yeteneklere sahip gruplarda etkili öğretim planlaması yapmayı, kültürlerarası boyutları ve cinsiyete özgü etkileri dikkate almayı, medya okuryazarlığını teşvik etmeyi ve sosyal, kültürel çeşitliliği göz önünde bulundurmaya bilmektedirler. Ayrıca, demokratik değerleri ve normları bilip aktarmakta, çatışmaları analiz edip yapıcı yönetim yöntemlerini kullanmaktadır. Heterojenlik ve çeşitlilik kavramlarını anlamakta, okullarla ve farklı mesleklerle işbirliği yapmaktadır. Eğitim ve okul sistemi hakkında da bilgi sahibidirler.

Bu noktada, Banks'in vurguladığı demokratik bir öğrenme ortamı yaratma ve fırsat eşitliği sağlama becerileri, Almanya'daki KMK standartlarının temel hedefleriyle örtüşmektedir. Almanya'daki öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel farklılıklarına saygı duyarak demokratik bir öğrenme ortamı yaratma ve heterojen gruplarda etkili öğretim planlama becerileri geliştirmeleri beklenmektedir.

Türkiye'de ise YÖK, öğretmenlerin sürekli değişen sosyal, ekonomik ve kültürel bir toplumda görev yaptığını ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının mezun olduklarında eşitlik, farklılık, sosyal adalet ve sosyal kapsama duyarlılık sahibi olmaları; meslektaşlar, aileler ve toplumla sürekli işbirliği içinde olmaları ve farklı sosyal, kültürel geçmişlere ve yönelimlere sahip olarak okula gelen öğrencilerden oluşan heterojen sınıflarda etkili öğretim ve öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri beklenmektedir. 2018'de güncellenen programın amacı, yükseköğretim ve öğretmen yetiştirme alanlarında, etik, moral, ahlaki ve kültürel konuların önemini vurgulamaktır.

Banks'in belirttiği, öğretmenlerin kendi önyargılarını belirleme ve bunlarla mücadele etme becerisi, Türkiye'de YÖK tarafından belirlenen öğretmen yetiştirme programlarının etik, moral, ahlaki ve kültürel konuların önemini vurgulama hedefiyle uyumludur. Türk öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası bu becerilere sahip olmaları ve

farklı sosyal, kültürel geçmişlere sahip öğrencilerle etkili bir şekilde çalışabilmeleri beklenmektedir.

Almanya ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programları, Banks'in çok kültürlü öğretmenlerin özellikleri olarak belirttiği demokratik bir öğrenme ortamı yaratma, fırsat eşitliği sağlama ve önyargılarla mücadele etme becerileriyle örtüşmektedir. Ancak, Leeman & Ledoux (2005)'un da çalışmalarında belirttiği üzere politikacıların kültürlerarası eğitimi zorunlu hale getirmiş olmalarına karşın uygulanmasını kolaylaştırmak için çok az şey yapmış olmaları bu hedeflerin uygulamada karşılaşılan zorluklar ve eksiklikler dolayısıyla etkin bir biçimde hayata geçirilememesine sebebiyet vermektedir. Bu durum, eğitim politikalarının yetersizliği, öğretmenlerin donanım eksiklikleri ve çok kültürlü eğitim derslerinin eksikliği gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır. Göçmen çocukların eğitim sistemine entegrasyonunda yaşanan sorunlar, eğitim sistemlerinin daha kapsayıcı ve etkin olma gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Politikacıların çok kültürlü eğitimin uygulanabilirliğini artıracak adımları atmaması, öğretmenlerin ve eğitim sistemlerinin çok kültürlü eğitimi etkili bir biçimde hayata geçirmesini güçleştirmektedir. Bundan dolayı, eğitim sistemlerinde politika yapıcıların daha aktif ve destekleyici rol oynaması, öğretmenlerin ve de okulların çok kültürlü eğitim hedeflerine ulaşmalarında kilit bir öneme sahiptir.

Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Olanak ve Engellere Dair Görüşleri

Türk ve Alman okul öncesi öğretmenliği öğretim elemanları, çok kültürlü eğitimin uygulanmasında çeşitli engeller ve olanaklara değinmektedir. Almanya'da mali destek eksikliği, Sprachkitas gibi projelerin sürdürülebilirliğini tehdit etmektedir. "Sprachkitas- Dil Merkezleri: Çünkü dil dünyanın anahtarıdır" federal programı ile BMFSFJ, 2016'dan 2023 ortasına kadar çocuk gündüz bakımında kalite gelişiminin bir parçası olarak dil eğitimi teşvik etmiştir. Program üç odak noktasını birleştirmektedir: günlük yaşama entegre dil

eğitimi, kapsayıcı pedagoji ve ailelerle işbirliği (BMFSFJ). Türkiye'de ise bütçesel kaynak yetersizliği, projelerin uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

Hem Almanya'da hem de Türkiye'de eğitim alanında zaman ve pratik uygulama eksikliği de önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Almanya'da çok kültürlü eğitimin teorik değil pratik olması gerektiği vurgulanırken, Türkiye'de yeterli öğretim elemanı, kaynak ve materyal eksikliği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, Ambe (2006) ve diğer araştırmacılar (Smolen ve diğerleri, 2006; Tatto, 1996), öğretmen eğitimcilerin kültürel olarak duyarlı olmanın önemine inandıklarını belirtmelerine rağmen, bu beceri ve eğilimleri mutlaka göstermediklerini ifade etmişlerdir. İlaveten, Ambe (2006), pek çok öğretim üyesinin çeşitlilik konularını derslerine ve müfredatlarına dahil etme konusunda kendilerini yeterince bilgili hissetmediklerini belirtmiştir (akt. Prater & Devereaux, 2012, s.20). Benzer şekilde, Taylor (1999) da öğretim üyelerinin sınıfta ortaya çıkan çeşitlilik konularını çevreleyen duygusal ve sosyal açıdan zor konuları ele alma konusunda kendilerini hazırlıksız hissettiklerini vurgulamıştır (akt. Prater & Devereaux, 2012, s.20). Bu durum, her iki ülkenin eğitim sistemlerinde karşılaşılan pratik uygulama eksikliğinin, öğretmenlerin çeşitli kültürel duyarlılık ve çeşitlilik konularına ilişkin yeterlilik eksiklikleriyle örtüştüğünü göstermektedir.

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) müfredatında farklı kültürlere yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Sleeter ve Grant (1988), eğitim programlarının var olan farklılıklar, deneyimler ve kültürler üzerine çok kültürlü olarak odaklanması gerektiğine dikkat çekmektedir (akt. Demirçelik, 2020, s.108). Bu bağlamda, farklı kültürlere hitap edecek materyaller ve yöntemlerin kullanılması önem taşımaktadır. Demirçelik (2020)'in araştırmaları da Türkiye'deki mevcut programın çok kültürlü okullar için hazırlanmadığını ve bu tür okullara özğün bir programın bulunmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, Türkiye'deki eğitim sisteminin çok kültürlülüğe uyum sağlaması için önemli değişikliklere ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Olanaklar yönünden, farklı ortamlarda çalışma ve staj yapma fırsatları ile çeşitli kültürel etkinliklere katılım, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirerek çok kültürlü eğitimin önemini artırmaktadır. Almanya ve Türkiye'de bu tür fırsatlar, öğrencilerin çeşitli kültürel deneyimler kazanmasına yardımcı olmaktadır. Bu durum, Grant ve Sleeter (2012)'in belirttiği gibi, öğretmen adaylarının aile, medya, reklamlar, akranlar/arkadaşlar, okul ve din gibi çeşitli önemli sosyalleşme bağlamları içinde büyüyerek kültür edindikleri gerçeğiyle örtüşmektedir. Bu bağlamlar, öğretmen adaylarının kültürel farkındalıklarını ve çok kültürlü eğitim yaklaşımlarını şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, Almanya ve Türkiye'de öğrencilere sunulan çeşitli kültürel deneyimler, öğretmen adaylarının bu sosyalleşme süreçlerinde kazandıkları kültürel becerileri pekiştirerek, çok kültürlü eğitimin etkinliğini artırmaktadır. Bu fırsatlar, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının çok kültürlü ortamlarda daha bilinçli ve duyarlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır.

Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Geliştirilmesi Gereken Alanlara Dair Görüşleri

Türk ve Alman okul öncesi öğretmenliği öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime dair görüşleri, bu eğitimin toplumda daha yaygın ve etkin bir şekilde benimsenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Alman öğretim elemanlarından bazıları, çok kültürlü eğitimin tanıtımı ve farkındalığın artırılması için medyanın önemli bir rol oynayabileceğini vurgulamaktadır. Medyanın bu konuyu sıkça gündeme getirmesi, toplumun geniş kesimlerinde farkındalık yaratabilmekte ve çok kültürlü eğitimin önemini geniş kitlelere ulaştırabilmektedir.

Alman öğretim elemanlarının öncelikli önerilerinden biri de eğitim materyallerinin geliştirilmesidir. Çok kültürlü eğitimi erken yaşlardan itibaren eğitim sistemine entegre edebilmek için farklı etnik kökenlerden gelen bireyleri temsil eden somut ve çeşitli materyallerin kullanılması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Bu sayede öğretmen adayları, farklı kültürleri tanıyarak hoşgörü geliştirebilmektedir.

Türk öğretim elemanları arasında ise eğitim programlarına çok kültürlü eğitimin dahil edilmesi önemli bir noktadır. Lisans programlarında çok kültürlü eğitime yönelik derslerin açılması ve bu derslerin içeriklerinin zenginleştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu, geleceğin öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim konusunda bilinçli ve donanımlı olmalarını sağlayacaktır. İlâveten, teorik bilgilerin pratiğe dökülmesini sağlayacak uygulama fırsatlarının artırılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Türk öğretim elemanlarının eğitimi konusunda da önemli görüşler ileri sürülmektedir. Çok kültürlü eğitim alanında çalışan öğretim elemanlarının sayısının artırılması ve mevcut öğretim elemanlarının daha kapsamlı bir şekilde eğitilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu, öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitim konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirecek ve öğretmen adaylarına daha etkili rehberlik etmelerini sağlayacaktır.

Politika ve destek konularında ise, Türkiye'de çok kültürlü eğitimi destekleyen politikaların daha etkili bir şekilde uygulanması gerektiği belirtilmektedir. Tez ya da projelerin mali olarak desteklenmesi, öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının projelerine daha fazla odaklanmalarını ve yenilikçi çözümler geliştirmelerini teşvik edebilmektedir. Ayrıca, dersler dışında etkinlik ve projelerin yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu tür faaliyetler, öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitim konusundaki farkındalıklarını ve ilgilerini arttırabilmekte, teorik bilgilerin uygulamada nasıl kullanılacağını göstererek çok kültürlü eğitimin pratiğe dökülmesine katkı sağlayabilmektedir.

Yılmaz'ın (2023) çalışmasında, öğretmenlerin sığınmacı öğrencileri tanıma sürecinde yetersiz ve hazırlıksız oldukları, dil sorununun en büyük engel olduğu ve öğretmenlerin genellikle geleneksel yöntemleri tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Çok kültürlü eğitimde uygulama ve anlayış eksikliklerinin olduğu ve bu eksikliklerin sürecin düzgün bir şekilde ilerlemesine engel teşkil ettiği belirtilmektedir. Bu bağlamda, Türk öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitimin eğitim programlarına dahil edilmesi ve

uygulama fırsatlarının artırılması gerektiği yönündeki görüşleri, Yılmaz'ın çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Türk öğretim elemanları, çok kültürlü eğitimin daha etkin bir şekilde benimsenmesi ve uygulanması için eğitimin her aşamasında bu konunun önemine vurgu yaparken, Yılmaz'ın çalışması da öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda eksiklikler yaşadığını ve bu eksikliklerin giderilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak bakılacak olursa, Türk ve Alman okul öncesi öğretmenliği öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitimin entegrasyonu ve uygulanması konusunda benzer ihtiyaç ve beklentilere sahip oldukları gözlenmektedir. Alman öğretim elemanları medyanın farkındalık yaratmadaki rolünü ve eğitim materyallerinin çeşitlendirilmesini vurgulamaktayken, Türk öğretim elemanları da çok kültürlü eğitimin eğitim programlarına dahil edilmesi, öğretmen yeterliliklerinin iyileştirilmesi ve uygulama fırsatlarının artırılması gerektiğini belirtmektedir. Bu ihtiyaçların karşılanması, çok kültürlü eğitimin daha etkili ve yaygın bir şekilde uygulanmasına önemli ölçüde katkıda bulunacaktır.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, sunulan araştırma bulguları ve yorumların sırasına göre sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Sonuç ve öneriler araştırmanın alt problemlerine paralel olarak sunulmuştur.

Sonuçlar

Okul öncesi öğretmen eğitimi programlarında çok kültürlü eğitime ilişkin ilk kez yer verilen ders ve eğitim dönemi incelendiğinde, her programın farklı yaklaşımlar benimsediği görülmüştür. FHP programı, ilk yarıyıldaki kültürlerarası yetkinlik ve farkındalık kazandırmaya odaklanırken, JLU programı heterojen sınıflarda öğretim yapabilme yetkinliğini geliştirir. THK programı, kültürel ve medya çeşitliliğini anlama ve analiz etme yeteneklerini öğretir; KHSB programı ise küreselleşme ve göçün toplum üzerindeki etkilerini önyargı ve ayrımcılık karşıtı eğitimle birleştirir. YÖK programı, ikinci yarıyıldan itibaren toplumsal süreçler ve kültür ile eğitim arasındaki bağlantıyı sosyolojik bir perspektifle ele alır. YÖK programında kültürlerarası yetkinlik eğitimine Almanya'daki gibi daha erken yarıyıldaki başlanması gerekliliği görülmektedir.

Programların ders içerikleri incelendiğinde, FHP, JLU, THK ve KHSB programlarının çok kültürlü eğitime yönelik kapsamlı ders içerikleri sunduğu, YÖK programının ise bu konuda daha sınırlı kaldığı belirlenmiştir. FHP programı toplumsal cinsiyet eşitliği ve sosyal adalete yoğunlaşırken, JLU programı heterojenlik ve çeşitlilik pedagojisine odaklanır. THK programı kimlik ve farklılık konularını ele alırken, KHSB programı çok dillilik ve ayrımcılık karşıtı tutumları içerir. YÖK programının ise kültürlerarası perspektifleri tüm disiplinlere entegre etmede yetersiz olduğu tespit edilmiştir. YÖK programının çok kültürlü eğitim yaklaşımlarını genişletmesi, zorunlu ders sayısını artırması ve uygulamalı eğitim bileşenlerini güçlendirmesi gereklidir. Tüm

programlarda kültürel duyarlılık eğitimlerine daha fazla önem verilmesi ve eğitimde sosyal adalet ile eşitlik konularının merkezi bir yer alması çok kültürlü eğitim açısından daha etkililik sağlar.

Programların yaklaşım düzeyi dengesi incelendiğinde, FHP ve THK programlarının pratik uygulamalara daha fazla önem vererek adayların teorik bilgilerini pratikte kullanmalarını teşvik ettiği, JLU ve KHSB programlarının ise teorik bilgiyi pratik deneyimlerle dengelemeye çalıştığı görülmüştür. YÖK programı, teorik bilgiye daha fazla odaklanarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefler, ancak uygulamalı deneyimlerin artırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi programlarının teori ve pratiği dengeli bir şekilde sunarak adayların hem teorik hem de pratik becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılması daha etkili olacaktır.

Türk ve Alman okul öncesi öğretmenliği öğretim elemanlarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim algıları incelendiğinde, her iki gruptaki öğretim elemanlarının çok kültürlülüğü farklı kültürlerin bir arada yaşaması olarak tanımladığı, çok kültürlü eğitimi ise bu çeşitliliğin eğitime entegrasyonu olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Türk öğretim elemanları kültürel çeşitliliği zenginlik ve eğitimde eşitlik olarak değerlendirirken, Alman öğretim elemanları da benzer şekilde çok kültürlülüğü pedagojik bir gereklilik olarak kabul etmektedir. Eğitim politikaları, kültürel çeşitliliği destekleyecek şekilde geliştirilmelidir. Öğretmenlerin kültürel farkındalığı artıran ve öğrencilerin farklı kültürlerle etkileşimini sağlayan etkinlikleri programlara dahil etmeleri önemlidir.

Öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime ilişkin ders içeriği ve yeterliliği hakkındaki görüşleri incelendiğinde, Türk eğitim sisteminde çok kültürlü eğitimin belirli dönemlerde ve derslerde ele alınmakta olduğu, bunun da içerik entegrasyonu ve bilgi oluşturma süreçlerinin tam anlamıyla gerçekleştirilememesine neden olduğu gözlenmiştir. Alman eğitim sisteminde ise çok kültürlü eğitim programların geneline entegre edilmiştir. Her iki ülkede de uygulama yöntemleri çeşitlilik göstermekte ve bazı öğretim elemanları teorik bazıları ise uygulama ağırlıklı yaklaşımlar benimsemektedir. Çok kültürlü eğitimin

başarılı olması için Banks & Banks'in beş boyutu olan içerik entegrasyonu, bilgi oluşturma süreci, önyargıların azaltılması, eşitlikçi pedagoji ve güçlendirici okul kültürüne odaklanılmalıdır. Türk eğitim sisteminde çok kültürlü eğitimin tüm programa yayılması, Alman eğitim sisteminde ise eleştirilerin gerekçelerinin irdelenmesi ve ona uygun bir yaklaşım düzenlenmesinin daha yararlı olacaktır.

Öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime ilişkin uygulamalara dair görüşlerinde her iki grubun da çok kültürlü eğitimin önemini vurguladığı, ancak uygulama eksiklikleri ve mevcut programların yetersizlikleri konusunda eleştirilerde bulunduğu görülmüştür. Alman katılımcıların bu konudaki bilgi eksiklikleri dikkat çekerken, Türk katılımcılar genel farkındalık ve yeterlik eksikliklerine dikkat çekmiştir. Öğretmen adaylarının kültürel farkındalıklarını artırmak için derinlemesine düşünme, kültürler arası deneyimler ve diyalojik tartışmalara dahil edilmelerinin gerekliliği ortaya koyulmaktadır. Her iki ülkede de öğretmen eğitim programlarının kültürel çeşitliliği ele alma açısından yeniden değerlendirilmesi, öğretim üyelerinin mesleki gelişiminin sağlanması ve çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutumların teşvik edilmesi gerekli bir durum olarak belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime ilişkin eğitim politikalarına dair görüşlerinin incelenmesi sonucunda, hem Almanya'nın Eğitim ve Kültür Bakanları Konferansı (KMK) hem de Türkiye'nin Yükseköğretim Kurulu (YÖK) öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğe saygılı, demokratik bir öğrenme ortamı yaratma ve önyargılarla mücadele etme becerileri kazanmalarını hedefledikleri ortaya çıkmıştır. Ancak, Türkiye'deki eğitim politikalarının yetersizliği, öğretmenlerin donanım eksiklikleri ve çok kültürlü eğitim derslerinin eksikliği bu hedeflere ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Ayrıca Türkiye'deki göçmen çocukların eğitim sistemine entegrasyonunda yaşanan sorunlar daha kapsayıcı ve etkin bir eğitim sistemi ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarının daha kapsamlı ve pratik uygulamalarla desteklenmesinin önemi net bir şekilde burada belirginleşmektedir.

Öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime ilişkin olanaklar ve engeller konusundaki görüşleri incelendiğinde her iki ülkede de mali destek eksikliği, zaman ve pratik uygulama eksikliği gibi benzer zorlukların varlığı ortaya koyulmuştur. Almanya'da, "Sprachkitas" gibi projelerin sürdürülebilirliğini tehdit eden mali destek eksikliği öne çıkmaktadır. Türkiye'de ise bütçesel kaynak yetersizliği, projelerin uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Her iki ülkede de eğitim sistemlerinde zaman ve pratik uygulama eksikliği, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yeterli düzeyde hazırlanamamalarına yol açmaktadır. Aynı zamanda, Almanya'da, çok kültürlü eğitimin pratik olması gerektiği vurgulanırken, Türkiye'de yeterli öğretim elemanı, kaynak ve materyal eksikliği dikkat çekmektedir. Eğitimcilerin, çok kültürlü eğitim becerilerini geliştirme konusunda yetersiz kaldıkları ve mevcut programlarını farklı kültürlere yeterince yer vermediği tespit edilmiştir. Olanaklar yönünden ise, her iki ülkede de farklı ortamlarda çalışma ve staj yapma fırsatları ile kültürel etkinliklere katılım, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirerek çok kültürlü eğitimin etkinliğini artırmaktadır. Her iki ülkenin eğitim sistemlerinde çok kültürlü eğitimin etkin şekilde uygulanabilmesi için mali desteğin artırılması, pratik uygulamaların yaygınlaştırılması ve eğitim materyallerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Diğer yandan, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim programları ile desteklenmesi ve öğrencilere çeşitli kültürel deneyimler sunulması, çok kültürlü eğitimin başarısını önemli ölçüde artıracaktır.

Öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime ilişkin geliştirilmesi gereken alanlara dair görüşleri incelendiğinde, her iki ülkede de bu eğitimin toplumda daha yaygın ve etkin bir şekilde benimsenmesi gerektiği görülmektedir. Alman öğretim elemanları, medyanın çok kültürlü eğitimin önemini belirtmekteki rolüne ve eğitim materyallerinin çeşitlendirilmesi gerekliliğine dikkat çekmektedir. Türk öğretim elemanları ise, lisans programlarında çok kültürlü eğitime yönelik derslerin artırılması, mevcut öğretim elemanlarının daha kapsamlı bir şekilde eğitilmesi ve çok kültürlü eğitimi destekleyen politikaların etkin bir şekilde uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Genel olarak, Türk ve Alman öğretim

elemanlarının çok kültürlü eğitimin entegrasyonu ve uygulanması konusunda benzer ihtiyaç ve beklentilere sahip oldukları belirlenmiştir.

Öneriler

Eğitim Politikalarına ve Politika Yapıcılara Yönelik

Türkiye:

- Kültürel çeşitliliği destekleyen projeler, öğretmenlerin sürekli eğitimi, mesleki gelişimi ve çok kültürlü eğitim uygulamaları için bütçeler oluşturulmalıdır.
- Göçmen ve mülteci çocukların eğitim sistemine entegrasyonu için özel politikalar ve programlar geliştirilmelidir. Bu, daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir eğitim ortamı yaratmaktadır.
- Eğitim politikaları ile kültürlerarası yetkinliklerin erken dönemlerde kazandırılması sağlanılmalıdır.
- Eğitim politikalarının; toplumsal cinsiyet eşitliği, sosyal adalet, çok kültürlülük ve ayrımcılık karşıtı eğitim gibi kapsayıcı konuları benimsemesi gerekmektedir.
- Eğitim politikaları, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratikte uygulayabileceği staj ve uygulama programlarını içermelidir.
- Eğitim politikalarının bir parçası olarak medya aracılığıyla çok kültürlü eğitimin önemi vurgulanmalıdır. Kamu spotları, belgeseller, eğitici programlar ve sosyal medya aracılığıyla toplumun farklı kesimlerine ulaşılarak kültürel çeşitlilik ve çok kültürlü eğitimin yararları hakkında farkındalık artırılmalıdır.

Almanya:

- Çok kültürlü eğitim konusundaki bilgi eksikliklerini gidermek için öğretmenler için mesleki gelişim programları ve farkındalık artırıcı projeler teşvik edilmelidir.
- Çok kültürlü eğitimi destekleyen projelerin sürdürülebilirliği amacıyla mali desteğin artırılması gerekmektedir.
- Eğitim politikalarında, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin yetkinliklerinin artırılması adına daha fazla pratik uygulama yer almalıdır.
- Eğitim politikaları kapsamında dijital medya araçları kullanılarak çok kültürlü eğitim hakkında bilgi veren ve farkındalığı artıran içerikler üretilmelidir. Bilgilendirici programlar, bloglar, podcastler ve videolar aracılığıyla geniş kitlelere ulaşılmalıdır.

Eğitim Programı Hazırlayıcılara Yönelik

Türkiye:

- Eğitim programı, kültürel çeşitliliği ve çok kültürlü eğitimi içeren kapsamlı ders içerikleri sunmalıdır. Bu dersler öğretmen adaylarına eğitimlerinin başlangıcından itibaren verilmeye başlanmalıdır.
- Çok kültürlü eğitim tüm programa yayılmalı ve zorunlu ders sayısı artırılmalıdır.
- Eğitim programı, teorik bilgiyi pratik deneyimlerle dengelemeli ve öğretmen adaylarına hem teorik hem de pratik becerileri kazandıracak şekilde yapılandırılmalıdır.
- Toplumsal cinsiyet eşitliği, eleştirel pedagoji, eleştirel medya okuryazarlığı ve sosyal adalet konuları programa entegre edilmelidir. Öğretmen adaylarının farklı kültürel perspektifleri anlama, önyargıların azaltılması,

önyargılarla mücadele etme ve eşitlikçi pedagoji konularında eğitilmesi sağlanmalıdır.

Almanya:

- Eğitim programları, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin uygulamalı deneyimlerini artıracak şekilde geliştirilmelidir.
- Eğitim programı hazırlayıcıları, programlara kültürel çeşitliliği destekleyen ve çok kültürlü eğitim konularını işleyen materyalleri entegre etmelidir. Bu materyaller, farklı kültürel arka planları ve toplumsal dinamikleri yansıtacak şekilde tasarlanmalıdır.

Öğretim Elemanlarına Yönelik

Türkiye:

- Öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime ilişkin yeterlilikleri artırılmalıdır. Sürekli mesleki gelişim programları ile öğretim elemanlarının bilgileri güncellenmelidir.
- Öğretim elemanları, ders içeriklerini kültürel çeşitlilik ve çok kültürlülük konularını içerecek şekilde zenginleştirmelidir. Bu, öğretmen adaylarının farklı kültürel perspektifleri anlamalarına yardımcı olmaktadır.
- Öğretim elemanları, derslerinde teorik bilgiyi pratik uygulamalarla dengeleyerek öğretmen adaylarına bütüncül bir eğitim sunmalıdır.
- Öğretim elemanları, öğretmen adaylarının kültürel farkındalıklarını artırmak için diyalojik tartışmalar, kültürler arası deneyimler ve kültürel etkinlikler düzenlemelidir.

Almanya:

- Öğretim elemanları, çok kültürlü eğitime yönelik sürekli eğitim programlarına katılmalıdır.

- Öğretim elemanları, kültürel çeşitliliği destekleyen ve öğretmen adaylarının farklı kültürlerle etkileşimde bulunmasını sağlayan etkinlikler düzenlemelidir.
- Öğretim elemanları, çok kültürlü eğitimin pratik uygulamalarına daha fazla yer vermelidir.

Kaynaklar

Abdullah, A. C. (2009). Multicultural Education in Early Childhood: Issues and challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12(1), 159-175.

Akıncı, Z. (2016). Zorunlu göç ve itici göçün etkilerine ilişkin algılar: Diyarbakır örneği (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir

Alkan, M. N. (2015). Hayranlık, dostluk ve çıkar üçgeninde Türk-Alman ilişkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 35-48

Anderson, H., & Fees, B. S. (2018). Reflecting On International Educative Experiences: Developing Cultural Competence in Preservice Early Childhood Educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(4), 364–381

Aniskin, V. N., Bogoslovskiy, V. I., Dobudko, T. V., Zhukova, T. A., & Pisareva, S. A. (2015). The prospects of multicultural education in Germany and Russia. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 8(2), 1033-1041

Arora, R. & Duncan, C. (2013) *Multicultural Education*. 1st edn. Taylor and Francis

Arsal, Z. (2019). Critical Multicultural Education And Preservice Teachers' Multicultural: *Journal for Multicultural Education* Vol. 13 No. 1

Ateş H. & Yavuz Ö. (2017). Göçmen Ötekileştirme ve Çok Kültürlülük, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Y.2017, C.22, Göç Özel Sayısı, s.1287-1301

Atwater, M. M. (1996). Teacher Education and Multicultural Education: Implications for Science Attitude: *Journal for Multicultural Education* Vol. 13 No. 1, s. 106-118

Aydın, H. (2013). Dünyada ve Türkiye'de Çok Kültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları (1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık

Aydın, M. (2014). Toplum, Kültür, Eğitim: Gazi Kitabevi

Babur, S. (2021). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum

Bahadır, Ö. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Algılarının Değerlendirilmesi: Kocaeli Örneği (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya

Balcı, A. (Ed.). (2021). Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri. Pegem Akademi

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 231-274.

Banks, J. (2009) The Routledge International Companion to Multicultural Education. 1st edn. Taylor and Francis

Banks, J. A., & Banks, C. M. (2010). Multicultural education: Issues and perspectives. John Wiley & Sons

Banks, J. (2015) Cultural Diversity and Education. 6th edn. Routledge

Banks, J. and Banks, C. M. (2019). Multicultural Education. 10th edn. Wiley

Bekâr, N. (2020). Merkel Döneminde Türkiye-Almanya İlişkileri 2005-2020. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(17), 129-149

Bowen, G.A. (2009), "Document Analysis as a Qualitative Research Method", Qualitative Research Journal, Vol. 9 No. 2, pp. 27-40

Bransford, J., vd. (2005). Preparing Teachers For A Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able To Do. San Francisco, CA: National Academy of Education

Catholic University of Applied Social Sciences (KHSB) Module Handbook (2024)

Citrin, J., vd. Wong (2001). Multiculturalism in American Public Opinion. *British Journal Of Political Science*, 31, Pp 247-275

Cooper, P. M., & Casey, E. M. (2023). Preparing Democratic Early Childhood Teachers in Don't Say Gay times: How Course Readings Fall Short. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44(4), 1093–1121

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Hindistan: SAGE Publications

Çalışkan, S. (2019). Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmen Eğitiminde Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Bir Olgu Bilim Çalışması (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Çapçı, S. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları ve Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Ankara

Çeçen, A. (2020). *Kültür ve Politika*. Astana Yayınları

Çelik, N. & Daşcan, Ö. (2014). *Okul Öncesi Eğitim Programı ve Etkinlik Kitabı*. Anı Yayıncılık

Çınar, K., Doğan, C. (2019). Türkiye, Almanya ve Finlandiya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 204-218.

Dağlıoğlu H. E. (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi (1.baskı)*. Pegem Akademi

Damgaci, F. K., & Aydın, H. (2014). An Analysis of Academicians' Perceptions of Multicultural Education: A Turkish Experience. *The Anthropologist*, 18(3), 817-833

Darling-Hammond, L., vd. (2017) *Preparing Teachers for a Changing World*. 1st edn. Jossey-Bass

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence As a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266

Debbağ, M. & Fidan, M. (2020). Relationships Between Prospective Teachers' Multicultural Education Attitudes and Classroom Management Styles, *International Journal of Progressive Education*, Volume 16 Number 2

Demirçelik, E. (2020). Eğitimde Çokkültürlülük. Hiperlink

Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2020). Eğitime Giriş (18.Baskı). Pegem Akademi

Devereaux, T. H., Prater, M. A., Jackson, A., Heath, M. A., & Carter, N. J. (2010). Special Education Faculty Perceptions Of Participating in a Culturally Responsive Professional Development Program. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 263-278

Donati, P. (2009). Beyond The Dilemmas of Multiculturalism: Recognition Through 'Relational Reason', *International Review of Sociology: Revue Internationale De Sociologie*, 19:1, 55-82

Durmuş, A. (2022). Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim Algıları ve Mesleki Hazırlık Düzeylerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Eğitim Fakültelerinin Müfredatlarına Yönelik Tarihi Karar (2020), Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)

Eker, S. (2020). Almanya Federal Cumhuriyeti Eğitim Sisteminin Tanıtılması ve Türk Eğitim Sistemi ile Karşılaştırılması. *Sosyolojik Düşün*, 5(2), 113-126

Erdem, A. R. (2013). Öğretmen Yetiştirme'nin Bugünü ve Geleceği: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Anı Yayıncılık

Ergin D. Y. & Ermeğan, B. (2011). Çok Kültürlülük ve Sosyal Uyum, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya

Ermağan, İ. (2012). Avrupa Birliği Bağlamında Türkiye-Almanya İlişkileri/Turkey-Germany Relations In The Context Of The European Union. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(20), 73-91

Fachhochschule Potsdam University of Applied Sciences (FHP) Module Handbook (2023)

Federal Programme "Sprach-Kitas". Sprachkitas-BMFSFJ, Germany [Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ \(fruehe-chancen.de\)](https://www.bundesprogramm.de/ueber/bundesprogramm_sprach_kitas_weil_sprache_der_schlüssel_zur_welt_ist_fruhe_chancen.de)

Gay, G. (1972). Coloring With Black or Brown Is Not Enough. Texas Outlook, 56(1), 34–35

Gay, G. (1994). A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education: Urban Monograph Series.

Gay, G., & Howard, T. C. (2000). Multicultural Teacher Education for the 21st Century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1–16

Gay, G. (2002). Preparing For Culturally Responsive Teaching Journal of Teacher Education, Vol. 53, No. 2, 106-116

Gay, G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. Curriculum Inquiry, 43(1), 48–70

Gorski, P. C. (2006). Complicity with Conservatism: The De-Politicizing of Multicultural And Intercultural Education. *Intercultural Education*, 17(2), 163–177

Gramelt, K. (2013) Diversity in Early Childhood Education: a German Perspective, *Early Years*, 33:1, 45-58

Grant, C. & Portera, A. (2010) Intercultural and Multicultural Education. 1st edn. Taylor and Francis

Grant, C., vd. (2010) Intercultural and Multicultural Education. 1st edn. Routledge

Grant, C. and Sleeter, C. (2012) Doing Multicultural Education for Achievement and Equity. 2nd edn. Routledge

Gutmann, A. (1993). The Challenge of Multiculturalism in Political Ethics. *Philosophy & Public Affairs*, 22(3), 171–206

Gürkan, T. ve Ültanır, G. (1993). Türk ve Alman Eğitim Sistemlerinde Okul Öncesi Eğitimin Ana Çizgileri, Ankara Üniversitesi

Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4, 25-28

Haas, C. (2008). Citizenship Education in Denmark: Reinventing The Nation and/or Conducting Multiculturalism(s)?: *London Review of Education* Vol. 6, No. 1, March 2008, 59–69

Halse, C. (2022). Building a Collective Multicultural Consciousness. *Multicultural Education Review*, 14(1), 1–12

Hatton, K. (2003). Multiculturalism: Narrowing The Gaps in Art Education. *Race Ethnicity and Education*, 6(4), 357–372

Irmak, D. (2022). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu

Justus-Liebig-Universität Gießen of Applied Sciences (JLU) Module Handbook (2023)

Kantos, Z. E. (2021). Federal Almanya Cumhuriyeti Eğitim Sistemi. Balcı, A. (Ed.) *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*, Pegem Akademi Yayıncılık

Kantürer, E. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim Yeterlilik ve Tutumlarındaki Değişim (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu

Keçeci, Y. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Göçmen Sorununa ve Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Bakış Açılımları (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Keçeci, S. (2011). Almanya'da Öğretmen Eğitimi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 34(34), 117-132.

Keengwe, J. (2010). Fostering Cross Cultural Competence in Preservice Teachers Through Multicultural Education Experiences. Early Childhood Education Journal, 38, 197-204

Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical Media Literacy: Crucial Policy Choices for a Twenty-First-Century Democracy. Policy Futures in Education, 5(1), 59-69

Koçak, N. & Pirpir, D. A. (2012). Okul Öncesi Eğitime Giriş. Eğiten Kitap

Kolb, D. A. (2014). Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning and Development. FT Press

Kula, O. B. (2012). Almanya'da Türk Kültürü: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul

Kultusminister Konferenz (KMK) [Information in English \(kmk.org\)](http://www.kmk.org)

Küçüköğlü, A. & Kızıldağ E. (2012). A Comparison of Preschool Teacher Training Programs in the UK, Germany, France, Italy, Russia and Turkey: Elementary Education Online, 11(3), 660-670

Küçüköğlü, Elif. K. (2021). Dünya Ülkelerinde Eğitim Sistemleri ve Okul Öncesi Eğitim. Pegem Akademi

Lee, L., Manning, L. & Baruth, L. (2017) *Multicultural Education of Children and Adolescents*. 6th edn. Taylor & Francis

Leeman, Y., & Ledoux, G. (2005). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching*, 11(6), 575–589

Loewenberg Ball, D., & Forzani, F. M. (2009). The Work Of Teaching And The Challenge For Teacher Education. *Journal Of Teacher Education*, 60(5), 497-511

Mathewson Mitchell, D., & Reid, J. A. (2017). (Re) Turning To Practice in Teacher Education: Embodied Knowledge in Learning To Teach. *Teachers And Teaching*, 23(1), 42-58

Miller, L. P. & Tanners, L. A. (1995). Diversity and the New Immigrants. *Teachers College Record*, 96(4), 671–680

Mogalakwe, M. (2006). The Use of Documentary Research Methods in Social Research, *African Sociological Review*, 10, (1), pp. 221-230

Mutlu, B., vd. (2012). Okul Öncesi Dönemde Montessori Eğitimi Montessori Education In Pre-School Period. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi* 2012 1(3), 113-128

Nganga, L. (2020). Analyzing Children’s Literature for Hidden Bias Helps Preservice Teachers Gain Pedagogical Practices in Critical Multicultural Education. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(1), 93–107

Nieto, S. (2015). *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. Teachers College Press

Nieto, S. (2017) *Language, Culture, and Teaching*. 3rd edn. Taylor & Francis

Oktay, A. & Polat, Ö. (2021). *Dünya Ülkelerinde Eğitim Sistemleri ve Okul Öncesi Eğitim*. Pegem Akademi

Parekh, B. (2017) *Rethinking Multiculturalism*. 2nd edn. Bloomsbury Publishing

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. ed). Sage

Petersen, W. and Cohen, Y. (2022). *Man in Adaptation*. 1st edn. Taylor and Francis

Polat, İ. & Kılıç, E. (2013). Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, Cilt:X, Sayı:1,352-372

Portera, A. (2008). Intercultural Education in Europe: Epistemological and semantic aspects: *Intercultural Education Vol. 19, No. 6, 481–491*

Race, R. (2013) *Multiculturalism and Education*. 1st edn. Bloomsbury Publishing

Ramsey, P. G. (1982). Multicultural Education in Early Childhood. *Young children*, 37(2), 13-24

Rhoads, R. A. (1995). Multiculturalism and the community college: A case study of an immigrant education program. National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, University Park, Pennsylvania

Sağlam, M. (1993). Almanya’ da Öğretmen Eğitimi. *Kurgu Dergisi*, S:12, 179-197

Saracaloğlu, S. A. (Ed.). (2023). *Dünya Ülkelerinden Örneklerle Karşılaştırmalı Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemlerine Bakış I*. Pegem Akademi Yayıncılık

Sharp, L. A., & Johnson, R. D. (2016). Overcoming Cultural Inequalities With Diverse Children's Literature: Recommendations That Support Culturally Responsive Teaching With Multicultural Literature. *English In Texas*, 46(1), 23-29

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14

Siskind, D. G., vd. (2023). Who’s Teaching The Teachers? An Exploration Of Early Childhood Teacher Preparation Program Faculty’s Cultural Competence, Work Burnout, And Teaching Efficacy. *Journal Of Early Childhood Teacher Education*, 44(3), 425-444

Siviş, S. (2019). Öğretmenlerin Eğitimde Çok Kültürlülük Üzerine Algılarının Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın Üniversitesi, İstanbul

Sleeter, E. C. and Grant, C.A. (1987). An Analysis of Multicultural Education in the United States: Harvard Educational Review Vol. 57 No. 4

Smith, B. & Sparkes, A. (2016) Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise. 1st edn. Taylor & Francis

Söylemez, N.H. (2017). Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanma Durumlarına Göre Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri (Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır

Sözer, E. (1991). Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği. Dizgi Baskı

Şahin, Ersin. (2005). Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu. Anı Yayıncılık

Şengül, L. (2022) Eğitimde Çok Kültürlülük Araştırmaları Üzerine Bir Araştırma (Yüksek Lisans Tezi). Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

TDK (Türk Dil Kurumu) (2023). Genel Açıklamalı Sözlük. TDK Yayınları, Ankara

Tezcan, M. (2003). Gizli Müfredat Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

TH Köln University of Applied Sciences (THK) Module Handbook (2023)

Tomlinson, C. A. (2001). How To Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)

Türk, F. & Çınar S. (2013). Türkiye ile Almanya Arasındaki Bilimsel İlişkiler. Türk-Alman Üniversiteleri, Akademik Bakış, Cilt 7 Sayı 13

Türkoğlu, A. (Ed.). (2020). Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örneklerle. Anı Yayıncılık

Uygun, S., Ergen, G., & Öztürk, İ. H. (2011). A Comparison Between Practical Training Programs in Teacher Education in Turkey, Germany and France. Elementary Education Online, 10(2), 389-405

Valentín, S. (2006). Addressing Diversity in Teacher Education Programs. Education, 127(2)

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum Journal of Teacher Education, 53(1), 20-32

Yavuz, F. K. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Bilgi Düzeyleri ile Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9.Baskı): Seçkin Yayıncılık

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12.Baskı): Seçkin Yayıncılık

Yılmaz, O. (2019). Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir

Yılmaz, V. (2023). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Bağlamında Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları

Yüksel, S. (2010). Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme
(1.baskı). Pegem Akademi

EK-A: Öğretim Elemanları Gönüllü Katılım Formu**ÖĞRETİM ELEMANLARI GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU**

Sayın Öğretim Elemanları,

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında “Türkiye ve Almanya’daki Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarında Çok Kültürlü Eğitim Kavramı: Bir Karşılaştırma Çalışması” başlığı altında Prof. Dr. Hünkâr KORKMAZ danışmanlığında Kübra ÇELİKER tarafından yüksek lisans tezi olarak yürütülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye ve Almanya’da okul öncesi öğretmen eğitimini çok kültürlü eğitim bağlamında inceleyerek iki ülkede okul öncesi öğretmen eğitiminin içeriğinin nasıl olduğunu, içerikte çok kültürlü eğitim kavramının nasıl ele alındığını ve ne tür uygulamalar gerçekleştiğini ortaya koymaktır. Araştırmanın bulgularının eğitim programı alanında çalışanlara, ders kitabı yazarlarına, politika yapıcılara ve eğitimcilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma için gerekli izinler Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu Komisyonu tarafından alınmıştır. Araştırmaya katılım tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katıldıktan sonra istediğiniz zaman hiçbir sorumluluk taşımadan araştırmadan ayrılabilirsiniz. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanacaktır. İzinizin alınması dahilinde görüşmelerde ses kaydı alınacaktır. Araştırma kapsamında güvenliğinizi ve gizliliğinizi tehdit edecek unsur bulunmamaktadır. Kişisel bilgileriniz araştırmacı tarafından saklı tutulacaktır ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Elde edilen veriler yalnızca bu araştırma kapsamında bilimsel amaçlarla kullanılacak olup bulgularda isminiz verilmeden kod kullanılacaktır. Uygulama öncesi araştırma ile ilgili sorularınızı araştırmacıya rahatlıkla sorabilirsiniz. Araştırma bittikten sonra sonuçları öğrenmek ve/ya merak ettiklerinizi sormak için araştırmacıya ... telefon numarası ile veya adreslerine e-posta yoluyla ulaşabilirsiniz. Gönüllü katılım formunu okuyarak değerli zamanınızı ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

EK-B: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

BÖLÜM 1: DEMOGRAFİK BİLGİLER	
Cinsiyet:	
Yaş:	
Bölüm:	
Görüşme Tarihi:	
Görüşme Dili:	
BÖLÜM 2: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI	
1.	Çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramlarını nasıl tanımlarsınız? -Çok kültürlülük: _____ -Çok kültürlü eğitim: _____
2.	Şu an kullanılmakta olan Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında “Çok kültürlü eğitim” kavramına ilk defa hangi eğitim döneminde (yarıyılıda) yer verilmiştir? Açıklar mısınız?
3.	Şu an kullanılmakta olan Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında “Çok kültürlü eğitim” kavramına ilk defa hangi ders(ler) kapsamında yer verilmiştir? Açıklar mısınız?
4.	Ders içeriklerinde “çok kültürlü eğitim” kavramı nasıl (kuramsal/uygulama ağırlıklı) ele alınmaktadır? Açıklar mısınız?
5.	Okul Öncesi Eğitim lisans programlarında çok kültürlü eğitime yönelik ders içeriklerinin yeterlilikleri konusunda görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
6.	Okul Öncesi Eğitim lisans programlarında çok kültürlü eğitime yönelik yapılan uygulamalar konusunda görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
7.	Okul Öncesi Eğitim lisans programlarında çok kültürlü eğitime yönelik eğitim politikaları açısından görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
8.	Okul Öncesi Eğitim lisans programlarında çok kültürlü eğitime yönelik olanaklar ve engeller nelerdir? Tanımlar mısınız?
9.	Okul Öncesi Eğitim lisans programlarında çok kültürlü eğitime yönelik geliştirilmesi gereken alanlar konusunda görüşleriniz nedir? Açıklar mısınız?
10.	Eklemek istedikleriniz (varsa).....

EK-C: Etik Kurul İzni

Tarih: 05/07/2024 20:11
Sayı: E-66777842-300-00003633939

00003633939

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMA ETİK KURULU

<u>TOPLANTI TARİHİ</u>	<u>TOPLANTI SAYISI</u>
07 Mayıs 2024	2024/09

İlgi : 22.04.2024 tarihli ve E-51944218-300-00003493089 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden **Kübra ÇELİKER**'in, **Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ** danışmanlığında yürüteceği "**Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarında Çok Kültürlü Eğitim Kavramı: Bir Karşılaştırma Çalışması**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulunun **07 Mayıs 2024** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan **uygun bulunmuştur**.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. İsmet KOÇ
Kurul Başkanı

EK-Ç: Etik Beyanı

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

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

beyan ederim.

03/ 07/ 2024

Kübra ÇELİKER

EK-D: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

02/ 07/ 2024

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

Tez Başlığı: Türk ve Alman Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarında Çok Kültürlü Eğitim Kavramı: Bir Karşılaştırma Çalışması

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

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
02/ 07/ 2024	125	201159	27/ 06/ 2024	%14	2411563738

Uygulanan filtreler:

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

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

Ad Soyadı: Kübra ÇELİKER

Öğrenci No.: N21131917

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Programları ve Öğretim

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Hünkâr KORKMAZ)

EK-E: Thesis Originality Report

02/07/2024

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

Thesis Title: The Concept of Multicultural Education in Turkish and German Pre-School Teacher Education Programs: A Comparative Study

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

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
02/ 07/ 2024	125	201159	27/ 06/ 2024	%14	2411563738

Filtering options applied:

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

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

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Kübra ÇELİKER

Student No.: N21131917

Department: Educational Sciences

Program: Curriculum and Instruction

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Hünkâr KORKMAZ)

EK-F: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

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

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

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

03/ 07/ 2024

Kübra ÇELİKER

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

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

