

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ve ÖĞRETMEN  
ADAYLARINDA ÇOKKÜLTÜRLÜ KİŞİLİĞİN  
ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ  
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Merve BULUT  
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Hakan SARIÇAM**

**Bu tez, 2015-62 proje numarası ile Dumlupınar Üniversitesi Bilimsel  
Araştırma Projesi tarafından desteklenmiştir.**

**Kütahya, 2015**

## **Yemin Metni**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarında Çokkültürlü Kişiliğin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

14/07/2015

---

Merve BULUT

## Kabul ve Onay

Merve Bulut'un hazırladığı "Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarında Çokkültürlü Kişiliğin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oy birliği ile kabul edilmiştir.

14.03/2015

Yrd. Doç. Dr. Hakan SARIÇAM (Danışman)

(SARIÇAM)

Doç. Dr. Mehmet ÇARDAK



Yrd. Doç. Dr. Emine ÖZEL





Doç. Dr. Baykal BIÇER  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## Önsöz

Elinizdeki bu tezin temelleri, araştırmacının bizzat şahidi olduğu gözlemler üzerine ortaya atılmıştır: Bazı okul öncesi kurumlarındaki öğretmenlerin farklılıkları olan çocuklara karşı doğru olmayan tutumlar sergilemesi ve sınıftaki diğer çocukların da öğretmenlerinkine benzer görece öğrenilmiş davranışlar sergilemesi araştırmacıyı bu probleme yöneltmiştir.

Bu tezde içerik olarak, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişiliklerinin çokkültürlü eğitim tutumları üzerinde nasıl bir etkisi olduğuna ve çeşitli değişkenler ačíısından nasıl farklılaştığına yönelik bilgiler yer almaktadır. Bunun yanı sıra çokkültürlü eğitime olan gereksinime ve verilmesi gereken öneme de değinilmektedir. Dolayısıyla ülkenin kanayan yarası olan farklılıklara karşı hoşgörüsüzlük ve kabulsüzlüğe merhem olmak adına atılan bir adım olan bu tezin, Okul Öncesi Öğretmenliği ABD başta olmak üzere; Psikoloji, Sosyoloji ve Program Geliřtirme ve Öğretmen Yetiřtirme alanlarına katkılar sağlayacağı öngörülmekte ve alanda benzeri çalışmaların sayısının arttırılması önerilmektedir.

Merve BULUT

## **Teşekkür**

Tez çalışmam boyunca: çalışma isteğimi ve öğrenmeye olan merakımı sabır ve metanetiyle diri tutan, tecrübelerinden istifade edebilmem ve daha ileriye gidebilmem için beni destekleyen ve gerekli imkanları sağlamaktan çekinmeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hakan SARIÇAM hocama ufkuma kattıkları zenginlikten dolayı teşekkür ederim.

Çözüm odaklı bakış açısıyla her zaman bir alternatifi olan ve bunu bana cömertçe sunan Doç. Dr. Turan TEMUR hocama hayatıma kattıkları renkten dolayı teşekkür ederim. Ayrıca, bu sancılı süreçte nazımı çeken, destekleriyle ve samimiyetleriyle naçizane gurur duyduğum; DPÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ndeki değerli çalışma arkadaşlarıma ve emeği geçen tüm dostlarıma minnettarım.

Son olarak; hayatım boyunca başaracağıma olan inancını kalbimde hissettiğim, sevginin her kapıyı açacağı bilinciyle beni yetiştiren ve nihayetinde bu kapıların bana yine sevgiyle açıldığını gösteren en büyük destekçim aileme şükranlarımı sunuyorum. Akademik hayatımdaki bu ilk çalışmamı, bu günü sabır ve heyecanla bekleyen varlığımın değerli vesileleri anneme, babama ve kıymetlilerim; Kaan abim, Büşra ablam ve kardeşim Betül'e armağan ediyorum.

## İçindekiler

<b>Yemin Metni</b> .....	<b>i</b>
<b>Kabul ve Onay</b> .....	<b>ii</b>
<b>Önsöz</b> .....	<b>iii</b>
<b>Teşekkür</b> .....	<b>iv</b>
<b>İçindekiler</b> .....	<b>v</b>
<b>Şekiller Dizini</b> .....	<b>vii</b>
<b>Tablolar Dizini</b> .....	<b>viii</b>
<b>Özet</b> .....	<b>x</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>xi</b>
<b>Birinci Bölüm</b> .....	<b>1</b>
<b>Giriş</b> .....	<b>1</b>
Kuramsal Çerçeve .....	5
Kültür .....	5
Çokkültürlülük .....	11
Çokkültürlü Eğitim .....	15
Çokkültürlü Kişilik .....	26
Problem Durumu .....	36
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	36
Hipotez Cümlesi .....	41
Alt hipotezler .....	42
<b>İkinci Bölüm</b> .....	<b>44</b>
<b>Yöntem</b> .....	<b>44</b>
Araştırma Modeli .....	44
Çalışma Grubu .....	44
Verilerin Toplanması .....	45
Veri toplama araçları .....	45
Verilerin Analizi .....	47
<b>Üçüncü Bölüm</b> .....	<b>50</b>
<b>Bulgular</b> .....	<b>50</b>
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına İlişkin Bulgular .....	50
Okul Öncesi Öğretmenlerine İlişkin Bulgular .....	62
Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına İlişkin Bulgular .....	75
Çokkültürlü Kişilik ve Çokkültürlü Eğitim Tutumu Arasındaki İlişki .....	76
Regresyon Analizi .....	77
<b>Tartışma, Sonuç ve Öneriler</b> .....	<b>80</b>
Tartışma .....	80
Okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından çokkültürlü kişilik düzeylerine yönelik tartışma .....	80
Okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından çokkültürlü eğitim tutumlarına yönelik tartışma .....	84
Okul öncesi öğretmen öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özellikleri ve çokkültürlü eğitim tutumlarına yönelik genel tartışma .....	88
Sonuç .....	90
Öneriler .....	92

<b>Kaynaklar .....</b>	<b>95</b>
<b>Ekler .....</b>	<b>108</b>
<b>Özgeçmiş .....</b>	<b>113</b>

## Şekiller Dizini

Şekil 1. 21. Yüzyıl becerileri .....	19
Şekil 2. Okul öncesi öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikler .....	28



## Tablolar Dizini

Tablo 1: Katılımcıların Çokkültürlü Kişilik Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Cinsiyete İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Sonuçları .....	48
Tablo 2 Öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ve çok kültürlü eğitim tutumları puanlarının cinsiyete ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları .....	50
Tablo 3 Öğretmen adaylarının Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	52
Tablo 4 Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Aile Gelir Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	54
Tablo 5 Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	56
Tablo 6 Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	58
Tablo 7 Öğretmen adaylarının Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Doğup Büyüdükleri Yerleşim Yerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	60
Tablo 8 Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Üniversite Okuduğu Şehre Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	61
Tablo 9 Öğretmenlerin çokkültürlü kişilik ve çok kültürlü eğitim tutumları puanlarının cinsiyete ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları .....	63
Tablo 10 Öğretmenlerin çokkültürlü kişilik ve çok kültürlü eğitim tutumları puanlarının okulun mevkisine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları .	65
Tablo 11 Öğretmenlerin Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Gelir Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları ....	67
Tablo 12 Öğretmenlerin Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	69
Tablo 13 Öğretmenlerin Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	71
Tablo 14 Öğretmenlerin Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Yerleşim Yerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	72
Tablo 15 Öğretmenlerin Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Görev Yaptığı Şehre Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	74
Tablo 16 Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik ve Çokkültürlü Eğitim Tutumları Puanlarına İlişkin Mann Whitney U testi sonuçları .....	75
Tablo 17 Çokkültürlü Kişilik İle Çokkültürlü Eğitim Tutum Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 18 Çokkültürlü Eğitim Tutumlarının Yordanmasında Çokkültürlü Kişiliğin Rolüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	78

Tablo 19 Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik Özelliklerinin ve Çokkültürlü Eğitim Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere İlişkin Sonuçları .....	90
--	----

## Özet

### **Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi**

Son 5 yılda, özellikle Ortadoğu ülkelerinden Türkiye'ye yapılan göçler toplumdaki çeşitliliği arttırmaya başlamıştır. Temel değerlerin kazanılmaya başlandığı okul öncesi dönemde; bu çeşitliliğe karşı hoşgörülü olma ve saygı duyma konusunda, çocuklar için model teşkil eden okul öncesi öğretmenlerinin nasıl bir tutum sergilediği önem taşımaktadır. Bu kapsamda çalışmanın temel amacı; okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerinin, çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu temel amacı sağlamaya yönelik; çokkültürlü eğitimin, okul öncesi dönemi için önemini ve gerekliliğini vurgulamak çalışmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişiliklerinin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisini incelemek için, nicel metot kapsamında betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. 174 okul öncesi öğretmeni ve 350 öğretmen adayından elde edilen verilerin analizinde, çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumları arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır ve ilişkinin doğrusal pozitif korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veri analizi sonucu elde edilen bulgular ışığında; çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında orta düzeyde ilişki olduğu ve çokkültürlü kişiliğin alt boyutlarının çokkültürlü eğitim tutumlarının % 39'unu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak; okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özelliklerinin ve çokkültürlü eğitim tutumlarının, okul öncesi öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Çokkültürlülük, okul öncesi öğretmenleri, öğretmen tutumu

## **Abstract**

### **An examination of the effects of multicultural personality of preschool and preservice teachers on attitudes toward multicultural education**

Past five years, the migrations from Middle East countries have led to increased diversities in Turkish society. During preschool education, which is the time of core values gaining, the attitude of preschool teachers about being tolerant of and having respect to the diversities has an important role in terms of being a role model for children. In this context, the aim of this study is to examine the effects of multicultural personality of preschool and preservice teachers on the attitudes of multicultural education. Emphasizing the importance and need of multicultural education for preschool education composes the sub goals of the study. In accordance with these purposes, in order to examine the effects of multicultural personality of preschool and preservice teachers on attitudes of multicultural education, relational screening model was used. The data, which is obtained from 174 preschool and 350 preservice teachers was analyzed by Pearson Product–Moment Correlation and Multiple Regression methods in order to determine the level and direction of the relation between multicultural personality and multicultural education, and the findings showed a positive linear relation. As a result, a medium level relation between multicultural personality and multicultural education and the sub-dimensions of multicultural personality as a predictor of 39% multicultural education attitudes have been found. Additionally, preschool teachers' level of multicultural personality and multicultural education attitudes have also been found higher than preservice teachers.

**Key words:** Multicultural, Multicultural Personality, Preschool Teachers, Attitudes of Teachers.

## Birinci Bölüm

### Giriş

Soğuk savaş sonrası dönemde dünya barış hareketleriyle hız kazanan, bilgi ve teknolojinin ilerlemesiyle de üzerinde daha fazla konuşuran küreselleşme; toplumlar arasında zamana ve mekâna dayalı engelleri en aza indirip, uluslara kendi sınırlarını aşarak diğer uluslarla etkileşim halinde olmanın fırsatını sunmaktadır. Birey sosyal ağlarla, ulusal-uluslararası oyunlarla kendi dünya görüşüne yakın olan veya dünyayı kendisinden farklı anlamlandıran insanlarla tanışarak; kendi kimliğiyle, kültürüyle, inanç sistemiyle veya içinde bulunduğu toplumun yapısı ile diğer kültürler, inanç sistemleri, toplumların yapıları arasında ilişki kurabilmekte ve karşılaştırma yapabilmektedir. Kişi kendini tanıma fırsatı bulduğu gibi, farklı coğrafyalardaki insanları da kendi kültürel kimlikleriyle tanıma fırsatı yakalamaktadır. Bu bağlamda kültürler arası etkileşimin uluslararası boyuta ulaşması, küresel eğitimin önemini daha da arttırmaktadır (Açıkalm, 2010; Ergur, 2012). Aynı perspektiften çokkültürlü toplumların yapısına bakıldığında; her türlü farklılığın olduğu bir yerde, farklılıklara saygı duyma gereksinimi artmaktadır. Böyle toplumların devlet rejimi genellikle demokrasi olmaktadır. Ancak; çokkültürlü toplumların yapısındaki çok renklilik ve çok seslilik insanlara, tek tipleşmenin olduğu ülkelerdeki rejimin demokrasi değil, diktatörlük olduğu gerçeğini zamanla fark ettirmiş ve demokrasinin aslında her farklılığa eşit mesafede durabilmek olduğu fikrini tekrar gündeme getirmiştir. Bu farkındalıkla birlikte çokkültürlü toplumlarda, çokkültürlülüğün bir zenginlik olarak görülmeye başlanması, demokrasi rejiminin niteliğini arttırmıştır (Toktok, 2010).

Kymlicka (1988), çokuluslu devletler ile çok etnikli devletler arasında esnek bir ayrıma gitmektedir. Bir ülke, çok uluslu olmanın yanında çok etnikli de olabilmektedir. Farklı milletlerden bir araya gelmiş bir topluluğun oluşturduğu devlet çok uluslu bir yapıya sahip olurken, farklı milletlerden tamamen ayrılıp gelmiş insanların oluşturduğu bir devlet çok etnikli bir yapıya sahip olmaktadır.

Eğer bu çok ulusluluk ve çok etniklilik, kişinin ait olduğu kimlik ve siyasi değerler için önem arz ediyorsa, o devlete de çokkültürlü devlet denilmektedir (Akt: Gürel, 2013). Çokkültürlülük; farklı etnik yapıdan veya sosyokültürel alt alanlardan gelen toplulukların, farklılıklarını kabul ederek onların kendi değerlerini korumalarını ve sürdürmelerini desteklemek adına toplulukların üstüne yeni bir ulusal kimlik çatısı oluşturan bir model olmaktadır (Vatandaş, 2002). Bu durumda Türkiye'nin; hem çok uluslu hem de çok etnikli bir yapıya sahip olduğu, genel anlamda da çokkültürlü bir ülke olduğu söylenebilir.

Çokkültürlü eğitim, çokkültürlü toplumların bir özelliği olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü çokkültürlü eğitim; toplumdaki ve eğitim kurumlarındaki her türlü ayrımcılığı reddederken; vatandaşlar, öğretmenler ve öğrenciler tarafından sürece yansıyan çeşitliliği de kabul edip, desteklemektedir (Nieto, 1996). Aynı zamanda öğrencilerin kendilerine olan saygılarını arttıran ve tüm öğrencileri içine alan bir eğitim sürecidir. Öğrencilerin; çeşitli kültürlere ve farklı etnik yapıları sahip insanlara karşı da saygılı, hoşgörülü ve empati kurabilen bireyler olabilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Tiedt ve Tiedt, 1999; Akt: Aydın, 2013). Çokkültürlü eğitim, demokrasi ülkelerinde olması gereken "eğitimde fırsat eşitliği" ilkesinin hayata geçirilmesini önemseyerek; bireylere kendi dilinden, dininden, renginden, kültürel yapısından, fiziksel-biyolojik-psikolojik özelliklerinden farklı değerlerin ve özelliklerin de olabileceğini kabul eden ve bunlara saygı duyabilen bireylerden oluşan huzurlu bir toplum amaçlamaktadır. Bu durum çokkültürlü eğitimin önemiyetini ortaya çıkarırken, öğretmenlere de önemli bir görev düştüğünü göstermektedir.

Bir bilinci kazandırmada, aktif rol oynayan en önemli faktörlerden biri hiç şüphesiz öğretmen faktörüdür. Öğrenme ve öğretme sürecinin temel ögesi olan öğretmenler (Koçak, 2012), öğrencilerine farklılıkları olan öğrencilerle etkileşime geçebilme yeterlilikleri kazandırmalıdır. Çünkü erken çocukluk eğitiminin amaçlarından biri de, çocuğun içinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerini tanıyarak benimsemesini ve toplumla uyum içinde olmasını sağlamaktır (Biber, 2010; Turaşlı, 2009). Toplumumuz çokkültürlü bir yapıya sahip olduğu için, çocuk çevresiyle etkileşime geçtikçe tek bir kültürel değer olmadığını farkına varmaktadır. Bu dönemde çocuk, ülkemizdeki her kültürün kendi içinde çok güzel değerler taşıdığını öğrenir, farklılıkları benimser ve bunlara saygı duyma değerini

daha küçük yaşlarda kazanırsa topluma uyum sağlamasının daha kolay olması beklenmektedir. Bu durumda öncelikle öğretmenin farklılıkları kabul etmesi ve farklılıklara saygı duyması gerekmektedir. Çeşitliliği zenginlik olarak görmeli ve çokkültürlü bir bakış açısına sahip olup, bunu eğitim ortamına taşımalıdır.

Doğduğu günden okula ilk başladığı güne kadar, ailesinden beklide ilk defa gün boyu ayrı kalan çocuğun ilk muhatabı okul öncesi öğretmenidir. Okul öncesi dönemi çocuğu için öğretmen; eğiten ve öğreten kimliğinin yanında; sevecen, dostluk kurulabilen, kendisinin ve arkadaşlarının gereksinimlerine karşılık vermek için çalışan bir insandır (Oktay, 2002). Çocuk okul hayatına başlayana kadar kendi ailesiyle birlikte ve kültürün tek bir örneğini görmüş olması muhtemeldir. Ancak, formal eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimi almaya başladığı zaman, model alabileceği yeni bir otorite tanımaya başladığı gibi, etkileşim halinde olabileceği yeni bir ortam tanımaya da başlamaktadır. İşbirlikli öğrenmeyle ortak bir çalışma yaparken veya oyun oynarken çocuklar arasında bir sosyokültürel etkileşim olmaktadır ve çocuk kendi yaşantısından farklı yaşantıların olduğunu farkına varmaktadır. Kültürlelenmeyle kazandığı ve sınıf ortamına taşıdığı aile kültürünü oyununa da yansıtan çocuk, kendi kültürüyle diğer kültürler arasındaki farkı anlamlandırırken kültürünü de arkadaşlarının öğrenmesine sunmaktadır. Böylece kültürleşmenin yaşandığı bir eğitim ortamı oluşmaktadır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin 3. Basamağını oluşturan ait olma ve sevme-sevilme ihtiyacından dolayı bireyin kendisini bulunduğu ortama ait hissetmesi ve sevildiğini bilmesi, onun bu basamağın kişilik gelişim düzeyindeki özelliklere sahip olmasını ve bir üst basamağa geçebilmesini sağlayacaktır. Farklılığından dolayı kabul görmeyen çocuk ise ait olma ihtiyacı giderilmediğinde, kendisini bulunduğu ortama ait hissetmediği için çocuğun mutlu olamaması ve okula gitmek istememesi muhtemeldir. Bu durum bireyin mevcut ve ileriki eğitim hayatına bir olumsuzluk olarak yansımaktadır. Bu açıdan eğitim; toplum ihtiyacını karşılamaya yönelik hayata hazırlamayı ve topluma kazandırmayı hedeflediği çocuğu, ilk basamak olarak eğitim sistemine kazandırmalıdır. Aile ortamında temelleri atılan kişilik gelişimi, çocuğun çevresi ve okul hayatıyla şekillenerek devam etmektedir. Yani, kültürel etkileşim bu kadar yoğun yaşanırken; ister ulus ötesi boyutta, ister ülke çapındaki çoğulcu

toplum yapısında, ister bir okul öncesi sınıf ortamında düşünölsün, kültürler arası etkileşimin varlığı ve önemi yadsınamaz.

Bu bölümde; bu bilgilere anlamsam derinlik katma adına “kuramsal çerçeve”, bu araştırmaya neden ihtiyaç duyulduğunu ifade eden “problem durumu”, araştırmanın alan yazında hangi eksikliği giderdiğini gösteren “araştırmanın amacı ve önemi” ve çalışmanın hipotezleri yer almaktadır.

## **Kuramsal Çerçeve**

### **Kültür**

#### ***Kültür nedir?***

“Bir kültür insanlığa mal olduğı oranda evrenseldir. Yerel sınırlar içinde ise, çevrelediğı yöre ile tanımlanır. Ulusları aşan bir biçimde bölgesel ya da sınırların altında yerel olabilir.” (Kongar, 2013, s. 13).

Kültür kavramı tarih boyunca hemen her zaman tartışma konusu olmuştur ve birden fazla tanımının olduğı herkes tarafından bilinmektedir. Kültürün tanımı konusunda düşünce birliğinin sağlanamama sebebi, araştırmacıya göreliğin yanı sıra kültürel zenginlikten kaynaklanmaktadır. Kültür, en genel tanımıyla toplumun yaşam tarzı (Taşdelen, 1997) veya insanın meydana getirdiğı her şeydir (Kongar, 2013). TDK’ da (2015) ise kültür: toplumsal ve tarihsel gelişme sürecinde ortaya çıkan, maddi ve manevi tüm değerler ile; bu değerleri oluştururken ve sonraki nesillere ulaştırırken kullanılan, insanın doğal çevresindeki egemenliğinin düzeyini gösteren araçlar bütünü olarak ifade edilmektedir.

Her insan kurulu bir kültürel yapının içinde dünyaya gelmektedir. İçinde bulunduğı kültürü kültürlenme yoluyla öğrenmekte ve kendinden bir şeyler katabildiğı gibi, değiştire de bilmektedir. Yani kültür; sabit bir düzenin değil, sürekliliğı olan ve insan faktöründen etkilenen dinamik bir sistemin genel adıdır. Aynı zamanda, insanın duygu ve düşüncelerini açığa vurma ve kendini ifade etme şeklidir. Bir toplumun kültürünü derinlemesine tanımak ve anlamak için o toplumun insanların, kültürleri içinde kendilerini nasıl ifade ettiklerine bakmak gerekir. Çünkü kültür ile toplum arasında çift yönlü bir ilişki vardır. Yani toplum kültürden bağımsız olamayacağı gibi, kültür de toplumsuz var olamaz (Alver, 2007). Zijderfelt’e göre (2013), dışarıdan biri olarak bir kimse bir kilise ayininin



ne anlama geldiğini bilmek istiyorsa; homurdanan ve söylenen kelimelerin, garip jestlerin ve dikkat çekici cübbelerin arkasındaki hakiki anlamı keşfetmelidir. Ancak o zaman kişi, gözlemediği davranış ile inançlı insanların değer ve normları arasında bir bağlantı kurabilir. Çünkü kültürel değerler; belirli bir tarihi olan, bireysellikten ziyade bir toplulukla birlikte uzun vadede süregelen ve sahiplenilen değerlerdir. Kültürü oluşturan bu değerler, maddi kültür ve manevi kültür olmak üzere iki çatı altında toplanmaktadır. İnsanın doğa ile mücadelesinde ortaya çıkan tüm araç- gereçler maddi kültür olarak ifade edilirken; insanın maddi kültüre ve hayata yüklediği anlamlar, değerler, normlar ve yorumlar ise manevi kültür olarak tanımlanmaktadır. “Başka bir terminoloji ile maddi kültüre ‘teknoloji’, manevi kültüre ise ‘ideoloji’ diyebiliriz” (Kongar, 2013, s.19). Teknoloji ile ideoloji arasındaki dengenin bozulması durumunda Ougburn’a göre toplumda veya bireyde bir kültür boşluğu oluşacağından (teknoloji geliştiğinde ideolojinin, ideoloji değiştiğinde de teknolojinin değişmesi gerekmektedir (Kongar, 2013). İnsanların kullandıkları araç-gereçlerin değişmesi veya gelişmesiyle de insan ilişkileri değişmektedir. Zaten kültür; bir topluluğu duygu, düşünce, inanç ve yaşayış bakımından diğer toplumlardan ayıran (Oğuzkan, 1993; Akt: Gürel, 2023), ideoloji ve teknoloji arasındaki dengenin sağlanması ve birleşmesi ile oluşan birikime denilmektedir (Kongar, 2013). Benzer şekilde Güvenç (1996) kültürü;

- Bir toplumun veya toplumların birikimli uygarlığıdır.
- Belli bir toplumun kendisidir.
- Bir dizi sosyal süreçlerin bileşkesidir.
- Bir insan ve toplum kuramı olarak tanımlamıştır (s. 95).

Reimann’a (1986) göre ise kültürün, dünyanın mevcut durumuna karşı bireysel ve topluluk ihtiyaçlarının giderilmesi konusunda yol gösterici bir vasfı vardır (Akt: Gürel, 2013). Kültürle ilgili tüm tanımları özetleyerek kapsayan açıklama ise, kültürün “bir yaşam biçimi” oluşudur ında olarak veya olmayarak öğrenmesi ve öğrendiklerini yorumlayıp kendi hayatında vücut bulmasını sağlayarak gelecek kuşaklara iletmesidir (Varış, 1994; Akt: Gürel, 2013). Sonuç

olarak kültür için; bireyin, içinde bulunduğu toplumun maddi-manevi değerlerini kültürlenme yoluyla fark denilebilir.

Kültür o kadar önemli bir değerler bütünüdür ki; sürdürülebilmesi için gerektiğinde insanı güç kullanmaktan çekinmeyecek hale getirebilmektedir (Zijderfeld, 2013). İran Şahı ile Humeyni'nin, arasında geçen kültürel mücadele bu konuya örnek olarak gösterilebilir:

İran Şahı; krallığının, modern bir krallığa dönüşmesi için kendisini destekleyen küçük bir taraftar grubu istiyordu. Şah'ın bu dönüşüm için uygun gördüğü modernleşme projesi; özellikle elit bir grubun çıkarlarını gözetken, halkın geri kalanını ise göz ardı eden bir özelliğe sahipti. Bu modernleşme süreci zamanla İran halkını keskin bir ayrımla ikiye ayırmıştı. Bir tarafta konforlu bir hayat yaşayan küçük fakat güçlü bir elit kesim, diğer tarafta ise son derece geleneksel bir hayatı olan fakir ve güçsüz bir halk... İran'ın yerel kültürünün değişeceğinden endişe duyan Humeyni; bu modernleşme projesinin ahlaki değerleri zedelediğini, İran'ı yozlaşma sürecine sürüklediğini, Batı kültürünü bir Müslüman'ın asla kabul edemeyeceğini savunarak zayıf kitlenin desteğini kazanmış ve İran Şahı'nın modernleşme projesinin karşısında durabilecek gücü kısa zamanda elde etmişti. Böylece; Batılı modernleşmenin kaynağının Amerika, Amerika'nın da şeytan olarak ilan edilmesiyle halk isyan etti. Şah, ailesiyle birlikte İran'ı terk etmek zorunda kalırken, Humeyni öncülüğünü yaptığı kültürel devrimle anıldı. Kültürel ve ekonomik açıdan modern olmayan, politik açıdan da dini liderlerin yönetimine dayalı bir düzen oluşturulması gerektiğini düşünerek bu devrimi yapmıştı (Zijderfeld, 2013). Bu durum gösteriyor ki; bazı problemlerin kaynağı buz dağı misali suyun üstünde kalan kısmıyla ekonomik veya siyasal gibi görünse de, dağın altına inildiğinde kültürel kaynaklı bir problemle karşılaşılabilir.

### ***Kültür neden önemlidir?***

Kültürel zenginlik, tüm dünyada veya belirli bir bölgede, kültürlerin veya insan topluluklarının çeşitliliği anlamına gelmektedir. Diğer bir ifadeyle modern hayatın kaçınılmaz bir gerçeğidir denilebilir (Rasoal, Eklund ve Hansen, 2011). Modern toplumlar, birçok açıdan paranın ve gücün etrafında dönmektedir. Bu yüzden yapılan eylemlerin çoğu ekonomik ve politik gibi görünse de, sebep

sadece ekonomik veya politik olmayabilir. Çünkü eylemlerin temel amacı, insanların kendi kültürlerini özgürce geliştirme isteği olarak ifade edilmektedir (Zijderfeld, 2013). Maddi ve manevi değerlerin tümü olan kültürün (TDK, 2015) geliştirilebilmesi için, ekonomiye ve politikaya ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak bu güzergahta insanları harekete geçiren sebepler, genellikle kültürel; ekonomi ve politika ise amaca giden araçlardır denilebilir (Zijderfeld, 2013). Bu durum gösteriyor ki; kendi kültürünü muhafaza etme, geliştirme ve ileriye taşıma isteği insanlara harekete geçme gereksiniminin kapılarını aralarken; aslında ekonomik veya siyasal sebeplerin gölgesinde kalmış olan kültürün önemini de ortaya çıkarmaktadır.

Kültür, kişinin kendisini ifade etme şekli olarak da ifade edilmektedir (Alver, 2007). Başka bir ifadeyle bireye kendini ifade etmesi için fırsat tanındığında, çevresindeki insanlar tarafından anlaşıldığını ve değer gördüğünü hissederek mutlu olmaktadır. Bu bağlamda; kişi kendini ifade ederken, aynı zamanda aile kültürünü dolayısıyla bulunduğu ortamın kültürünü de yansıtmaktadır. Çünkü, “Kültür bir yaşam biçimidir” (Zijderfeld, 2013, s.17). Geertz’e (1995) göre ise kültür bir insan ürünüdür. Bu düşüncelerden hareketle; insanların, kendilerine ait bir ürün ortaya koyduklarında mutlu oldukları söylenebilir. Bu mutluluk, farklılıklarımızla kabul edilip, benzersizliğimizle tanınma isteğimiz; yani ihtiyaçlar piramidindeki saygı-saygınlık-tanınma-bilinme ihtiyacının karşılanmasıyla bağlantılıdır. Dolayısıyla kültür; insanın kendini değerli ve bulunduğu ortama ait hissedebilmesi, toplumun ilerlemesine zihnen ve bedenen aktif katılabilmesi için kabul görülmesi gereken önemli ve gerekli bir ihtiyaçtır. Ancak daha önemli bir detay ise; bunların olabilmesi için bireyin mevcut ve olası maddi manevi tüm değerlerine, yani kültürel farklılıklarına saygı duyulması gerekmektedir. Bu durumda, kültürün iki kullanım şeklinden söz edilebilir. Bunlar; kültürün ilerici kullanımı ve gerici kullanımınıdır. Kültürün ilerici kullanımı hoşgörülü olmayı ve farklılıklara saygı duymayı önemseyen barışçıl amaçları hedefe alırken; gerici kullanımı ise ayrımcı ve baskıcı olmayı benimseyen bölücü amaçları hedefe almaktadır. İki kullanım şekli arasındaki fark; insanları barışçıl amaçlar etrafında birleştirmek ile farklılıklar çerçevesinde insanları birbirinden ayırmak arasındaki fark kadar nettir. Yani, bir ulusun farklılıklarını göz ardı etmeden, o ulusu insanlık ailesine dahil etmek için

kültürünü, yani maddi ve manevi değerlerini kullanmak kültürün ilerici kullanılışı; o ulusu ötekileştirip insanlık ailesinin dışında bırakmak kültürün gerici kullanışı olmaktadır (Kongar, 2013). Buna göre toplumun ilerlemesine ve gelişmesine ket vurmamak anlamına gelen kültürün gerici kullanımının beklide en güncel amacının, toplumun kültürel anlamda standartlarını belirleme ve toplumu bir popüler kültür etrafında tek tipleştirmek olduğu söylenebilir. “Kültürel eşitlenmenin olduğu refah devletinde halkın dil kullanımı yüzeysel ve renksiz; kıyafet, fantezi yoksunu ve tek tip; müzik, gürültülü ve monoton; tüketim ise standart ve zevksiz bir hale gelmektedir. Klişe; burada en iyi düşünme, hissetme ve konuşma biçimi olmaktadır.” (Zijderveld, 2013, s.108) Oysa kültürler bir araya getirilip birleştirildiğinde, yani kültürün ilerici kullanışı devreye girdiğinde, kültürler hem toplumun ortak malı olmakta hem de kendi yöresel değerlerini korumaktadır (Kongar, 2013). Bu durum gösteriyor ki; kültürün oluşumu gibi gelişiminde de insan faktörü oldukça önemlidir. Çünkü insanların sosyal etkileşiminin bir sonucu olarak doğan kültür, toplumsal ilişkilerin hem belirleyeni hem de bu durumdan etkileneni olmaktadır (Akin, 2007). Sonuç olarak toplumdaki etkileşim; her bireyin kendi kültürel yapısının özgün niteliklerini pekiştirerek geliştirdiği oranda işlevsel, bu gelişmeyi engellediği oranda yozlaştırıcı olmaktadır. Zenginlik olarak değerlendirildiğinde ülkenin ilerlemesine vesile olacak olan kültürel çeşitliliğin, bu gelişme sağlanamadığı takdirde değerinin anlaşılamayacağı düşünülmektedir.

### ***Makro-mikro kültür***

“Kültür, bir toplumda bütünleşmeyi sağlayan en temel unsur olarak kabul edilebilir. Ayrıca kültür, toplu yaşama tarihsel bir derinlik katarak, ortak standartları da belirler.” (Ergur, 2012, s.5). Bu standartlar altında, aynı coğrafyada yaşayan insanların oluşturduğu büyük topluluğun, geçmişten günümüze taşınan ortak mirası makro kültür (büyük kültür) olarak ifade edilirken; makro kültürü oluşturan ve kültür vasfını (ortak inançlar, değerler, normlar, semboller, dil ve teknoloji) (Ergur, 2012) taşıyan her bir küçük topluluk ise mikro kültür (alt kültür) olarak ifade edilmektedir (Banks, 2013). Ülkemizde atmışlı yıllardan bu yana kültürel farklılıklar, insanları ulus içinde altkültürler biçiminde daha küçük gruplara ayırmıştır. Aile, yakın çevre, gençler veya bazı meslek grupları kendi özel geleneklerini, kültürel değer ve kendi toplumsal normlarını geliştirmeye

devam etmektedirler (Zijderveld, 2013). Ancak ulusal kültürün içinde yer alan farklılıklar veya kendinden küçük kültürler, kültürün ilgi alanına girmemektedir (Banks, 2013). Alt kültür ya da kültürel farklılıklar denildiğinde, günümüzün en popüler kavramlarından birisi olan demokrasi kültürü akla gelmektedir.

### ***Demokrasi kültürü***

“...Şu apaçık bir gerçektir ki, bütün insanlar eşit yaratılmıştır... Bir hayalim var. Bir gün gelecek, dört çocuğum, derilerinin rengine göre değil; karakterlerine göre değerlendirildikleri bir ülkede yaşayacaklar” (King, 1963).

Son zamanlarda Türkiye’de demokratik kültür terimi oldukça sık kullanılmaya başlanmıştır. Ancak; demokratiklik bir yönetim şekli olduğundan sanat, bilim ve edebiyat yapıtları gibi kültürel değerler için demokratik kültür teriminin kullanılması teknik olarak yanlış olmaktadır. Çünkü demokratiklik, yani halkın yönetimi, çoğunluğun yönetimi veya oyların çoğunluğu ilkesine göre yönetim anlamına gelen ve siyasi yönü vurgulayan bir terimdir. Dolayısıyla demokrasi ülkesinde olan veya olması gereken kültür anlamında kullanılan demokrasi kültürüdür. Demokrasi kültürü, bahsedilen kültürel değerleri niteleme adına daha uygun bir terim olmaktadır. Günümüzde demokrasinin, azınlıkların hakkını da güvence altına alan ve onlara da eşit olanaklar sunan bir formata dönüşerek daha nitelikli bir hal aldığı bilinmektedir. Bu bağlamda demokrasinin, manevi kültürün parçalarını bir arada tutan bir dünya görüşü olduğu söylenebilir. Yani, aynı değerlerin paylaşıldığı veya paylaşılmadığı insanların; duygu, düşünce, inanç ve davranışlarına karşı hoşgörülü ve saygılı olunmasının gerekliliğini ortaya koyan bir ideolojiyi ifade etmektedir (Kongar, 2013). Bu ideoloji, İnsan Hakları Evrensel Beyanname’si’nde yer alan;

Madde 2: Herkes, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal veya başka bir görüş, ulusal veya sosyal köken, mülkiyet, doğuş veya herhangi başka bir ayırım gözetmeksizin bu bildiğe ile ilan olunan bütün haklardan ve bütün özgürlüklerden yararlanabilir. Ayrıca, ister bağımsız olsun, ister vesayet altında veya özerk olmayan ya da başka bir egemenlik kısıtlamasına bağlı ülke yurttaşı olsun, bir kimse hakkında, uyruğunda bulunduğu devlet veya ülkenin siyasal, hukuksal veya uluslararası statüsü bakımından hiçbir ayırım gözetilmeyecektir (s. 203).

ifadesini destekler niteliktedir. Bu durumda “demokrasi kültürü, özgür etkileşimin sonunda ortaya çıkan ve egemen niteliği hoşgörü olan barışçı bir kültürdür” (Kongar, 2013, s. 31). Tersten düşünüldüğünde ise; toplum yapısındaki çok renkliliğin ve çok sesliliğin tek tipleştirildiği bir ülkede, demokrasiden değil diktatörlükten söz edilmektedir. Çünkü; “Farklılıkların yasayla tanınıp kabul edilmesi ile ayrımcılık ve ırkçılığın men edilmesi, vatandaşların eşitliğine inanan her ülke de olmazsa olmazdır” (Aydın, 2013, s.4). Bu durum, Abraham Lincoln’a göre insanların köleleştirilmesidir (Sekman, 2014). “Uşak olmayı sevmediğim gibi, uşak kullanmayı da sevmem; benim demokrasi anlayışım budur” diyen Lincoln’un (Sekman, 2014), cümlesinden de anlaşıldığı gibi onun demokrasi anlayışında, özgürlük ve eşitlik oldukça önemli bir yer tutmaktadır.

Son olarak; yaşadığımız topraklardan kilometrelerce uzak coğrafyalarda; farklı dil konuşan, farklı dini inanca ve farklı yaşam biçimine sahip milyonlarca insan yaşamaktadır. Hatta yaşadığımız şehirde, oturduğumuz mahallede veya apartmanımızda bizden farklı giyinen, konuşan, farklı yaşam biçimine ve dünya görüşüne sahip insanların varlığını bilmekteyiz. Bu farklılıklar bize; insan olmanın mutlak bir yolunun olmak zorunda olmadığını, farklı yollarının da olabileceğini hatırlatmaktadır. Bu durum yakın çevremizden en uzak çevremize kadar yaşadığımız ortamlarda farklı kültürlerin var olduğu, inkar edemeyeceğimiz şekilde bize göstermektedir (Parekh, 2002). Bünyesinde bu farklılıkları barındıran ülkelerin yönetim şeklinin çoğunlukla demokrasi olduğu ve yönetimi demokrasi olan devletlerin de beslenme kaynağının genellikle çokkültürlülük olduğu bilinmektedir.

### **Çokkültürlülük**

“Farklı kültürler farklı anlamlar taşır ve iyi yaşam vizyonlarını temsil ederler. Tek bir kültür, sınırlı bir çerçevede insan kapasitesi ve duygusunu tanıyabilir ve insan varoluşunun sadece bir kısmını yakalayabilir. Oysa kişinin kendisini daha iyi anlayabilmesi, entelektüel ve ahlaki ufuklarını genişletebilmesi için diğer kültürlere ihtiyacı vardır.” (Parekh, 2000; Akt: Aydın, 2013, s.5).

Toplumsal yapılar, insan-doğa arasındaki ve insan-insan arasındaki çelişki olmak üzere iki temel çelişkiyle ortaya çıkmaktadır. İlk çelişki olan insan-doğa

çelişkisi; insanın hayatta kalma mücadelesine karşılık, doğanın bu durumu zorlaştırma çabasını ifade etmektedir. Bu çelişkiye göre; insan, doğa ile olan mücadelesinin sonucunda teknolojiyle tanışmakta ve insanlarda teknolojiyi kullanma ve ondan yararlanma isteği uyandırmaktadır. Bu durum ise teknolojinin ürünlerine sahip olanlarla olmayanlar arasında ikinci temel çelişki olan insan-insan çelişkisini ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla her toplumsal yapı, insan-doğa ve onun sonuçlarından doğan insan-insan çelişkisinin yansıdığı ilişkilerden oluşmaktadır. Bu bağlamda; insan-doğa çelişkisi “teknoloji”nin doğmasına sebep olurken, insan-insan çelişkisi “ideoloji”lerin doğmasına sebep olmaktadır (Kongar, 2013). İdeoloji bir grubun davranışlarına yön veren bilimsel, hukuki, felsefi, dini, politik, moral ve estetik düşüncelerin tamamını ifade etmektedir (TDK, 2015). Bu ifade gösteriyor ki; teknoloji ve ideoloji toplumsal yapıların maddi ve manevi değerlerini ortaya koymakta ve her toplumun oluşumu yani teknolojik ve ideolojik değerleri kendince olduğu için kültürlerin maddi ve manevi değerleri farklılık arz etmektedir. Birden fazla farklı kültürün bir araya gelmesiyle, çokkültürlülük adında yeni bir kavram ortaya çıkmıştır.

Çokkültürlülük, kavram itibariyle her ne kadar yeni bir kavram olsa da; tarihsel bağlamda insanlık kadar eskidir. Kavram olarak da 1960’ların sonuna doğru doğmuş ve daha spesifik bir hal alarak politikalara konu olmuştur. Toplumda farklılıkların kabul görmesinin tabii bir sonucu olarak ortaya çıkan ve farklı kültürden insanların bir arada yaşadığı bir toplum tasarımı olarak şekillenen çokkültürlülük politikalarının (Şan, 2005); 1970’lerden 1990’lara kadar çeşitliliğin tanınması ve çeşitliliğe uyum sağlanması için üretildiği bilinmektedir. Buna ek olarak bu politikaların, üniter devlet ve homojen millet olma gibi düşünceleri reddettiği bilinmektedir. 1990’ların ortalarından sonra ise çokkültürlülüğün gerilemeye başlamasına ve milliyetçilik ve asimilasyonun yeniden gündeme gelmesine rağmen, son on yılı aşkın süredir çokkültürlülük politikalarının güçlendiği görülmektedir (Kymlicka, 2012). Bu durum gösteriyor ki; farklılıkları alkışlayan ve toplumun zenginliğini desteklerken, küresel anlayışın da gelişimine katkı sağlayan çokkültürlülük; bir dönem cazibesini kaybetse de, son on yıldır insani değerleri normalleştirmek için daha sık kullanılmaya başlanmıştır.

En genel tanımıyla çokkültürlülük; “asimilasyon” kavramının karşıtını güçlendiren bir kavram olarak ifade edilebilir. Çünkü çokkültürlülük, bir ülkedeki farklı kültürlerin kendi kendine büyüyebileceği alanları tespit eden ve koruyarak destekleyen yani farklı kültürlerin toplumdaki varlığını göz ardı etmeyen bir toplumu ifade eder (Aydın, 2013). Bununla birlikte çokkültürlülük; aynı ülkede yaşıyan kültürel farklılıklara sahip bireylerin, birbirleriyle etkileşim halinde olarak kendi kimliklerini yansıtabilmelerini ve mevcut kültürün zenginleşmesini sağlayacak bir uzlaşa alanı oluşturabilmelerini ifade etmektedir (Aronowitz ve Giroux, 1993; Akt: Aydın, 2013). Kültürel farklılıkların yanı sıra, cinsiyet, cinsel eğilim, özel gereksinim, sosyoekonomik durum veya yaştan kaynaklanan farklılıkları da çokkültürlülüğe dahil edebilmek için; “çokkültürlülük” kavramı ile “çeşitlilik” kavramı birbirinin yerine kullanılmaya başlanmıştır. Bu durumda çokkültürlülük, çeşitliliğin; ırk, etnisite, dil, cinsel eğilim, cinsiyet, yaş, engel, sınıf durumu (statü, konum), eğitim, dini/manevi yönünü ve diğer kültürel boyutlarını mutlak anlamda ve geniş bağlamda kapsamaktadır (APA, 2002).

İnsanın kültürel çeşitliliğe tepkisi iki şekilde olabilmektedir: Ya kültürel çeşitliliği benimseyip destekleyebilir; kendi dünya görüşünün önemli bir parçası haline getirebilir veya kendisini toplum yapısındaki dominant kültür içinde eritme yoluna gidebilir. Kültürel farklılıkların kabul edilmemesi, genellikle; insanların kendi kültürlerini farklı kültürlere saygı göstermeye gerek duymayacak kadar fazla önemsediklerinde ve kendi kültürlerini en iyi görerek, kendilerini kültürlerinin içine hapsedtiklerinde tehlike arz etmeye başlamaktadır. Bireylerin bu şekilde, farklı kültürleri kendi kültürel değerleri çerçevesinde değerlendirerek insanları yargılamaları; toplumdaki insanları, “biz böyle mutluyuz, halimizden memnunuz” masumiyetinden uzaklaştırmaktadır. Bu durum; İslam korkusunu / düşmanlığını karakterize eden İslamafobi, yabancı korkusu/ düşmanlığını karakterize eden zenofobi, eşcinsel düşmanlığını karakterize eden homofobi veya farklılık korkusunu/ düşmanlığını ifade eden heterofobi ile sonuçlanabilmektedir. (Gökalp, 2012). Kültür bazında, tek kültür olma düşüncesiyle ulaşılmak istenen bu nesnellik çabası; insanın tabiatından gelen bir takım açmazlarla sınırlanmaktadır. Çünkü insani faaliyetleri ve insan doğasını, tarih ve kültür bakımından izole etmiş bir şekilde kavramanın mümkün olmadığını ve insanın düşünerek dünyadaki eylemlerine bilinçli bir şekilde yön verebilen yapısıyla diğer



canlılardan ayrılan tek canlı olduğu bilinmektedir (Hekman, 1999). Bu bilgiler ışığında ve bazı araştırmalara göre (Essesa, Wagner, Wolf, Preiser ve Wilbur, 2006); çokkültürlülüğün benimsenmemesi durumunda, insanların birbiriyle bağ kurması ve toplumun birleşmesi daha zor olurken, aynı zamanda farklılıklara düşman olmamanın ve hoşgörüye kapı aralamanın ihtimal dahilinde olmadığı görülmektedir. Çokkültürlü toplumlarda farklılıklarla bir arada yaşarken, zaman zaman bunalımlar ve çatışmalar olabilmekte, ancak etkili bir iletişim ortamıyla kültürel bir sinerji de doğabilmektedir. Birlik ve beraberliği simgeleyen bu sinerjinin (Ehtiyar, 2003) öncesinde gerekli olan etkili iletişim ortamının oluşabilmesi için kültürel göreceliğe ihtiyaç olduğu öngörülmektedir. Çünkü kültürel görecelik, her bir bireyin kendi yaşam tarzıyla bir kültürü ifade ettiği ve yine her bir topluluğun birer kültür olma bakımından eşit şartlara sahip olduğu anlayışına dayanmaktadır (İyi, 2003; Akt: Tamer Gencer, 2011). Bu bağlamda Türkiye’de çoğunluğun dini olan İslamiyet’in ve çoğu azınlığın dini olan Hıristiyanlık’ın da insanların eşit yaratıldığına işaret ettiği ve her iki dinin de farklılıklara karşı saygı duyulmasının gerekliliğine değindiği görülmektedir: Hıristiyanlık dininin kutsal kitabı olan İncil’de insanlar arasındaki sevgi, saygı, kardeşlik ve barışı vurgulayan; “Sevginiz ikiyüzlü olmasın. Kötülükten tiksinin, iyiliğe bağlanın. Birbirinize kardeşlik sevgisiyle bağlı olun. Birbirinize saygı göstermekte yarışın... Mümkünse, elinizden geldiğince herkesle barış içinde yaşayın” (The Gideons International, 2008). ifadeleri yer almaktadır. İslam dininde ise Hz. Muhammed’in (s.a.v.) Veda Hutbesi’nde dile getirmiş olduğu şu cümleler toplumu, farklılıklarla birlikte yaşama hukukuna ve ahlakına en fazla zarar veren ırkçılık ve türevlerinden koruyacak olan temel bir kıymet ölçüsü olarak değerlendirilmektedir (Keleş, 2015): “Rabbiniz birdir, babanız da birdir. Hepiniz Âdem’in çocuklarısınız, Âdem ise topraktır. Arap’ın Arap olmayana, Arap olmayanın da Arap üzerine üstünlüğü olmadığı gibi; kırmızı tenlinin siyah üzerine, siyahın da kırmızı tenli üzerinde bir üstünlüğü yoktur. Üstünlük, ancak takvadadır.” (URL 1) ifadesi, İslam dininin kimsenin kimse üzerinde herhangi bir sebeple üstünlüğü olmadığını ve Allah katında üstünlüğün sadece takva ile yani Allah’a olan yakınlık ile olduğu ifade edilmektedir.

Çokkültürlülük, ülkenin başarılı olabilmesi ve gelişebilmesi için *bireylere ve gruplara saygıyı* bir ilke olarak kabul etmektedir (Carson, 1999; Akt: Aydın,

2013). Bu bağlamda -farklılıklara saygı göstermek olarak ifade edilen- çokkültürlülük, hoşgörüsüyle bilinen Osmanlı İmparatorluğu gibi imparatorlukların en belirgin ve ayırt edici özelliği olarak bilinmektedir (Kymlicka, 2012). Dünyanın en uzun ömürlü imparatorluklarından biri olan Osmanlı İmparatorluğu; çok etnikli, çok dinli, çok hukuklu yapısıyla tarihte nadir görülen ve çeşitliliği, birliktelik oluşturan politikalarıyla destekleyen ilginç ve önemli bir uyum modeli olmaktadır. Bu modelde toplumun çeşitli kültürel ve dini değerleri, farklılıklarını sürdürerek bir araya gelmiş ve kendi dillerini, dini inançlarını, yaşam biçimlerini koruyabilmişlerdir. Bu nedenle Osmanlı kozmopolitizminin birbirleriyle, fakat birbirlerine karışmadan yaşamayı hayata geçirebilmiş yapısıyla değerli bir deneyim olduğu bilinmektedir (Vatandaş, 2002). Çokkültürlü toplum yapısına sahip devletlerin, Osmanlı Devleti'nde olduğu gibi ayrılık ve aynılık denge düsturuyla birlikte ilerlemeleri gerekmektedir. Aynı çerçevede çeşitliğin ve bütünlüğün, ince bir çizgide ve hassas bir dengede birlikte olması gerekmektedir (Aydın, 2013). Çünkü "Farklılık olmaksızın birlik, kültürel baskı ve hegemonyayla sonuçlanır. Birlik olmaksızın farklılık ise bölünmeye ve ulus devletin çatlamasına yol açar. Çokkültürlü demokratik bir ulus devletinde, farklılık ve birlik nazik bir dengede birlikte var olmalıdır" (Parker, 2002; Akt: Gürel, 2013). Dolayısıyla birlik ve beraberliği, hoşgörüyü, barışı benimseyen ve eşitlik vasfını da tanımından alan demokrasinin hüküm sürdüğü ülkelerin eğitiminin; farklılıklara karşı hoşgörüyü, barışı ve her bireye eşit fırsatlar sunmayı önemsemesi ve toplumun ihtiyacı olan, farklılıklara saygı duyabilen bireyleri yetiştirmesi gerekmektedir. Dolayısıyla çokkültürlü toplumlar için, demokrasi kültürünün eğitime bir yansıması olarak fırsat eşitliğini önemseyen çokkültürlü eğitime, ihtiyaç duyulmaktadır. Dünyada son 40 yıldır araştırmacılar tarafından çokkültürlü toplumlarda, çokkültürlü eğitime ihtiyaç olduğu konusunda bir mutabakat söz konusudur.

### **Çokkültürlü Eğitim**

"Ben en iyi hayat derslerini bana hiç benzemeyen insanlardan öğrendim. Benzerlerimin aklından geçenler benim de düşünebildiğim şeylerdi, ama benzemeyenleri oldukça daha geniş düşünmeye başladım. Farklı fikirler iç dünyamı genişletti. İç dünyam büyüdükçe, dış dünyanın da büyüdüğünü gördüm!" (Sekman, 2014, s. 13).

1915 yılında Horace Kallen tarafından literatüre kazandırılan (Aydın 2013) çokkültürlü eğitim yaklaşımı; eğitimde, çokkültürlülük politikalarının kullanılması gerektiğini savunmaktadır (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Çünkü; çokkültürlü bakış açısıyla verilen eğitim, bireyin kendi kültürünün yanında diğer kültürleri de anlamasını ve desteklemesini sağlamaktadır (Rey, 1991). Nieto'a (1996) da bu konuda; çokkültürlü eğitimin, toplumdaki ve eğitim kurumlarındaki her türlü ayrımcılığı reddederken; vatandaşlar, öğretmenler ve öğrenciler vasıtasıyla sürece yansıyan çeşitliliği önemseydiğini ve desteklediğini düşünmektedir. Buna ek olarak, çokkültürlü eğitimi tanımlarken 7 temel özellik üzerinde durmaktadır;

- Çokkültürlü eğitim *ırkçılık karşıtı* eğitimidir.
- Çokkültürlü eğitim *temel* eğitimidir.
- Çokkültürlü eğitim *tüm öğrenciler için* önemlidir.
- Çokkültürlü eğitim *yaygındır*.
- Çokkültürlü eğitim *sosyal adalet için* eğitimidir.
- Çokkültürlü eğitim *bir süreçtir*.
- Çokkültürlü eğitim *eleştirel pedagojidir* (Akt: Aydın, 2013, s.9).

Çokkültürlü eğitim; demokratik sistemin bir gereği olan, topluma aktif katılabilme ilkesini kullanılabilir hale getirebilmek için öğrencilerin çok yönlü (bilgi, düşünce, davranış, beceri vb.) olarak gerekli donanıma sahip olmasını önemsemektedir (Banks ve Banks, 2009; Akt: Banks, 2013). Tiedt ve Tiedt'a (1999) göre de bu eğitim yaklaşımı öğrencilerin, kendilerine olan saygılarını arttıran ve farklı kültürlere sahip insanlara karşı da saygılı, hoşgörülü ve empati kurabilen bireyler olabilmelerini hedeflerken; eğitimde fırsat eşitliği sağlayarak, tüm öğrencileri içine alan bir eğitim süreci oluşturmaktadır (Akt: Aydın, 2013).

Uluslar arası taahhütlere ve yasal düzenlemelere göre ise Türkiye'de eğitim, bir insanın temel haklarından biridir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda, herkesin eğitim ve öğretim hakkının olduğu (Madde 42) açıkça ifade edilmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda; kadın ve

erkeklerin eğitimde eşit fırsatlara sahip olduğunu (Madde 8), eğitim kurumlarının dil, din, cinsiyet ve ırk ayrımı gözetilmeksizin herkese açık olmakla birlikte; eğitimde kimseye (kişiyeye, aileye, sınıfa, zümreye vb) ayrıcalık tanınmayacağı (Madde 4) belirtilmektedir. Türkiye’de çokkültürlü eğitim; bir yandan bireyin kendi yaşantısından farklı yaşantılara sahip bireylere hoşgörü göstermesini desteklerken, diğer yandan her öğrencinin kültürel mirasının muhafaza edilmesine odaklanmalıdır (Kymlicka 2012; Aydın, 2013).

### ***Okul öncesi dönemde çokkültürlü eğitim***

Bireyin; doğduğu andan öleceği güne kadar geçen süreçte topluma uyum sağlayabilmesi için yaşadığı toplumun norm ve değerlerini öğrenmesi gerekmektedir (Ergur, 2012). Çocuk, durum ile ona karşılık gelen duygu arasında kültüre özgü bağlantıyı kurarak, spesifik anlamı keşfetmekte ve bu şekilde kültürel örüntüleri yavaş yavaş öğrenmektedir (Bee ve Boyd, 2009). Bireyin öğrenmesi gereken bu davranış kalıplarını ve rutin eylemleri öğrenme sürecine ise kültürlenme denmektedir. Çocuklar çoğu zaman oyunlarında anne, baba veya postacı, öğretmen vs. olmaktadır ve genellikle rollere göre giymekte, konuşmakta, yürümekte, davranmaktadır. Bir bakıma yetişkinlerin dünyasını anlamaya çalışmaktadırlar. Bu tarz oyunlar; sosyal rollerin dramatize edildiği toplumsal bir oyun olmanın yanında, kimlik ve kişilik oluşumunu da desteklemektedir. Nitekim oyunda seçtiği rol-modelle kim olmadığını gören çocuk, nasıl olması gerektiğini daha iyi öğrenmektedir (Zijderveld, 2013). Çocuğun, doğduğunda ailesiyle başlayan eğitimi; okullardaki eğitimle, yakın çevre ve arkadaş etkileşimiyle, kitle iletişim araçları (televizyon, internet, tablet, gazete vb.) sanatsal (sinema, tiyatro vb.) ve edebi yapıtlar (romanlar, şiirler vb.) aracılığıyla gelişerek devam ederken, birey kültürlenme yoluyla toplumsallaşmaktadır (Kongar, 2013). Kültürlenme yoluyla öğrenme, yaşam boyu devam etmektedir. Bu yaşam boyu öğrenme yetisi, insanın karmaşık bir sinir sistemine sahip olmasının bir getirisi olarak açıklanabilir. Bu konuyu Ergur (2012) şöyle ifade etmektedir; kompleks bir sinir sistemine sahip olmanın tabii sonucu olarak “kendi varlığı üzerine düşünebilme” potansiyeline sahip tek canlı insandır. İnsanın bu düşünme becerisini kendi varlığı ve bulunduğu çevreyi anlamlandırmak için kullanmaya çalışırken ortaya çıkardığı, kuşaktan kuşağa iletilen bilgi ve ürünlerin tümüne kültür denir. Varlığını merak eden ve bunun

üzerine düşünebilen tek canlı insan olduğuna göre kültürün tek üreticisinin insan olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumda eğitimin en genel tanımıyla amacı, bireyi toplumsallaştırmaktır. Diğer bir ifadeyle; toplumun değerleri, bireye eğitim yoluyla kazandırılmaktadır (Kongar, 2013). Ertürk eğitimi; belli amaçlar doğrultusunda istenilen davranışı, bireye kendi yaşantısı yoluyla, istedik ve kasıtlı olarak kazandırma süreci şeklinde ifade etmektedir (Özçelik, 1988).

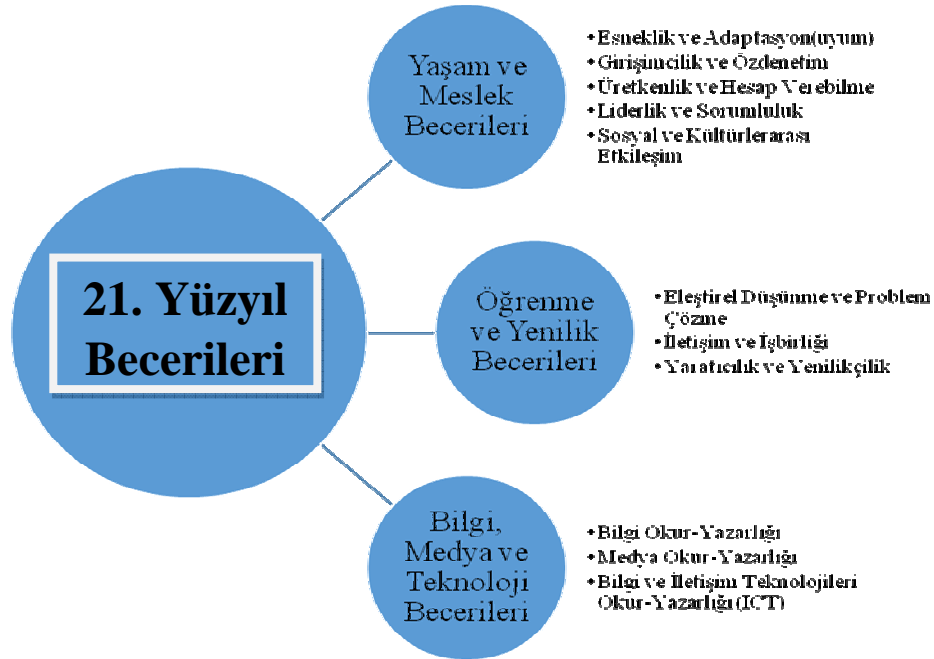
Evrensel olarak eğitim; bireyi bulunduğu toplum içinde uygun bir şekilde hayata hazırlarken, aynı zamanda özgürleştirmeyi amaçlamaktadır. Türkiye ve İsveç'in eğitim politikalarında, eğitimin bu amacını destekler nitelikte “öğrenciyi ilgisinin merkezine yerleştirme” felsefesi yer almaktadır. Eğitimde kişisel özgürleşmenin önemini ve gerekliliğini vurgulayan teorikler ile kişileri ötekileştiren pratikler arasında bir uyumsuzluk gözlenmektedir (Carlson ve Rabo, 2011). Bu bağlamda Türkiye'deki eğitim sisteminin felsefesini oluşturan yapılandırmacı yaklaşım ele alınacaktır;

### ***Yapılandırmacı yaklaşım***

Yapılandırmacı yaklaşım, dışarıda, öğrenen kişiden bağımsız bir bilginin varlığını reddetmekte ve bireyin, kendi bilgisini yapılandırırken söz ve sorumluluk sahibi olduğunu belirtmektedir. Böylece öğrenme sürecine aktif katılan birey; yeni bilgiyi, önceki bilgi ve deneyimleriyle birleştirerek inşa ederken, kendi dünyasını da oluşturmaktadır (Özden, 2010). Bilginin inşası sırasında; önyargılar, değerler ve kültürel deneyimler devreye girmekte ve bilginin yapısını etkilemektedir (Banks, 1996; Akt: Banks, 2013) Foucault'a (1972) göre ise; bir disiplinde nesnel bilgi önemli olsa da, bilginin inşası sırasında bilgi; kişisel, sosyal, kültürel faktörlerden izole edilememektedir. Çünkü bilgi, insanların birbirleriyle olan etkileşimi sonucunda da ortaya çıkabilmektedir. Çocuklar rekabetçi öğrenme yönteme kıyasla, işbirlikli öğrenme yöntemiyle daha iyi öğrenmektedirler (Cohen ve Lotan, 1997; Akt: Banks, 2013). Öğrenmeye sosyal bir boyut kazandıran Vygotsky'a göre; bireyin, öğrenme sırasında başkalarıyla “işbirliği” içinde olması gerekmektedir. Başkalarıyla iletişimi sırasında dili kullandığı için de, öğrenme sürecinde dil ve kültür önem arz etmektedir (Özden, 2010). Kültürlerin bir araya gelmesiyle etkileşimin arttığı, küreselliği/ küreselleşmeye doğru giden bir dünya için kültürel farklılıklara duyarlı bireyler yetiştirme ihtiyacı doğmaktadır. Önceleri

biyolojik ihtiyaçları ön planda olan öğrencilerin, zamanla psikolojik gelişimleri de dikkate alınmış ve günümüzde (21.yy) ise sosyokültürel varlıkları tanınmaya ve eğitim sürecinde önemsenmeye başlanmıştır. Bu bağlamda MEB (2012); öğretmenenden, öğrencisini biricik kabul ederek onun tüm özelliklerini bilmesini, ailesinin ve bulunduğu çevrenin sosyokültürel ve ekonomik özelliklerini bilerek kültürel değerlerini dikkate almasını istemektedir. Eski eğitim felsefe anlayışlarındaki (daimici ve esasici felsefe) gibi öğretmenin öğrencileri tek bir bireymiş gibi görmek yerine, her bir bireyi biyolojik, psikolojik ve sosyokültürel açıdan önemseme bilincine ve anlayışına sahip olması gerekmektedir. Bu anlayış alan yazında çokkültürlü eğitim olarak isimlendirilmektedir (Polat, 2009). Çokkültürlü eğitim, yeni bir kavram olmakla birlikte, 21.yy toplumunun ihtiyaçları olan becerilerin kazandırılması için gerekli görülmektedir.

21. yüzyıl becerileri; disiplinler arası temel konulara ek olarak ortaya çıkan ve Yaşam ve Meslek Becerileri, Öğrenme ve Yenilenme Becerileri ve Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri olmak üzere üç ana başlıkta toplanan becerilerden oluşmaktadır. 21.yüzyıl ihtiyaçlarıyla ilgili önemli konuları ve zamanımızın bazı sorunları arasında çokkültürlü farkındalık (küresel bilinç) de yer almaktadır (Trilling ve Fadel, 2009):



Şekil 1. 21. Yüzyıl becerileri

Nitekim farklılıklara karşı duyarlı olabilmek 21.yüzyılın beklentisi olan nitelikli insanın kazanması gereken bir beceri olarak ifade edilmektedir. Nitelikli insan; benliğini toplumsal otoritede eritmek ve toplumda pasif uyum gösterici olmaktan ziyade; kendi öz duygusu, inançları ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket ederken sahip olduğu potansiyelini geliştirmeye ve gizil güçlerini gerçekleştirmeye çalışırken toplumdaki insanlarla uyumsuzluk düzeyinde çatışmaya düşmeyen insandır (Özdemir, Güzel Özdemir, Kodak ve Nasıroğlu, 2012). Çünkü birbirinden farklı gruplar (yoksul ile zengin, beyaz ile farklı renkte olan vb.) arasında, keskin çizgilerle ayırım yapılan bir toplumun dengesi hakkında, çokta olumlu bir yorum yapılamamaktadır ve böyle toplumlar kutuplaşmalara ve çatışmalara müsait toplumlar olmaktadır. Bu nedenle daha adil ve insancıl bir toplum için 21. yüzyıl eğitiminden beklenen; okur-yazar, düşünebilen ve üretebilen bireyler yetiştirmenin yanında; öğrencilere insanları önemseme bilinci kazandırmaktır (Banks, 2006; Akt: Banks, 2013). Bu bilgiler ışığında çokkültürlü eğitimin; 21.yy becerilerinden sosyal ve kültürler arası etkileşim becerisini doğrudan kazandırmayı hedeflediği, diğer becerileri de dolaylı olarak desteklediği söylenebilmektedir.

### ***Çokkültürlü eğitimin önemi ve amaçları***

"Çokkültürlü eğitim, farklılıkların bir milleti zenginleştirdiğini bireysel ve toplumsal sorunların algılanış seviyesini ve çözüm yöntemlerini arttırdığını varsayar. " (Banks, 2013 s.1) Erken Çocukluk Döneminde Gelişim kitabının (Trawick-Smith, 2013) 462. sayfasında yer alan hikayede adı geçen Bayan Tesdal'ın bebek bakımı konusunda çok iyi yöntemler bilmesine ve kendisini bu alanda oldukça başarılı bir bebek bakıcısı olarak görmesine rağmen, kültürel farklılıklardan dolayı bilgilerinin yetersiz kalması ve yeni yöntemler araması çokkültürlü eğitimin önemine binaen paylaşılabilir;

Uzun yıllar çalıştığı yerden ayrılıp başka bir bebek bakım merkezinde işe başlayan Bayan Tesdal, daha ilk günden başarısını sorgulamak durumunda kalmıştır. Çünkü yeni bakım merkezindeki bazı bebekler kucaklanarak veya fiziksel temasla avutulamazken, bazı bebekler için işe yarayan tek yöntemin o olduğunu görmüştür. Bazılarını ise hiçbir yöntem ağlamaktan vazgeçiremiyordu. Eski çalıştığı merkezde hiç benzeri sıkıntılar yaşamayan Tesdal, yeni işinde

bocalama yaşamış ve bildiği yöntemler yetersiz kalınca neyin eksik olduğu konusunda kendini sorgulamaya başlamıştır. Tesdal bir süre bebekleri gözlemleyerek ve ebeveynleriyle görüşerek, bebeklerin ihtiyaçlarını en iyi şekilde nasıl karşılayabilirim sorusuna cevap aramış ve araştırma sürecinde kazandığı deneyimlerle ulaştığı sonuç şu olmuştur; her bebeğin ihtiyaçlarını ifade etme şekli birbirinden farklıdır, bu farklılık ise her ailenin bebeğine yaklaşımının farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Yaşanan bu olay Bayan Tesdal'a; bir yetişkinle, her bebeğin aynı şekilde iletişim kurmadığını öğretmiştir. Böyle önemli bir dersi şimdiye kadar nasıl gözden kaçırdığını sorguladığında ise; bu durumun, önceki çalıştığı yerde çocukların birbirinden çokta farklı olmayan bir kültürel ortamlarının ve sosyoekonomik geçmişlerinin olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Onların benzer iletişim kurma şekline sahip olmalarının ve bebeklerin hepsinin ihtiyaçlarını aynı yolla karşılamasına rağmen sıkıntı yaşamamasının sebebini kültürel farklılıklarının az olmasına bağlamıştır. Yeni çalıştığı çocuk bakım merkezinde çocukların yetişkinlerle olan iletişimlerinin, ihtiyaçlarının ve ihtiyaçlarının karşılanma şekillerinin, aile içi etkileşimlerinin yani kültürel geçmişlerinin birbirinden farklı olması Tesdal'a, kullandığı yöntemlerin evrensel yöntemler olmasına rağmen kültürel farklılıklardan dolayı yetersiz kaldığını düşündürmüş ve deneyimlerinden bu sonucu çıkarmasında etkili olarak ona yeni yöntemler aratmıştır. Bir toplumda tek bir kültür var ise, o toplumdaki insanlar sınırlı sayıda insan tanıyabildikleri gibi, sınırlı çerçevede insanların duygusunu anlayabilirler ve varoluşun sınırlı bir kısmını yakalayabilirler (Aydın, 2013)

Gates ve McKay'a (1997) göre eğitim kurumları, öğrencilere baskın kültürün değerlerini öğretirken; onları diğer etnik grupların müzik, sanat, edebiyat, inanç sistemi, yaşam tarzı, değer yargıları ve bakış açıları gibi bireye ufuk olabilecek zenginliklerden mahrum etmektedir (Akt: Banks, 2013). Bununla birlikte, çokkültürlü eğitim teorisini savunan bazı araştırmacılar (Banks, 2011; Ladson- Billings, 2012); günlük hayatta var olan kalıplaşmış ve insanları ayrıştırarak ötekileştirmeye müsait pek çok uygulamanın, eğitim kurumlarına yansımalarının bir sonucu olarak; çoğu okulda ve üniversitede uygulanan etnik köken, dil ve din ile ilgili uygulamaların öğrencilere zarar verdiğini



düşünmektedir. Bu mahrumiyetin ve zararların birkaç örneğini şöyle sıralayabiliriz;

Sokak kültürü olan hiphop; toplumsal eşitsizliğe, değersizleştirmeye, ötekileştirilmeye, etiketlenmeye yönelik bir tepki olarak doğmuş ve saygı görme isteğinin bir bakıma kültürel ifade şekli olmuştur. Çünkü bu kültürün gözünde okullar; evrensel ilkeler konusunda merkezci bir perspektifi temele alarak öğüt verirken, toplum kültürel ayrımcılık ve eşitsizlik uygulamaktadır. Marjinal veya güçsüz olmanın; ayrışma, dışlanma ve yabancılaşmayı kamçılıyarak suç kültürünün cazip hale gelmesine katkı sağlamaktadır (Sernhede, 2011). Bu durum gösteriyor ki; Maslow'a göre her insanda olan ve kabul görme hissinden doğan tanınma-bilinme ihtiyacı karşılanmadığı zaman; toplum benzer özelliklere sahip kişileri de ötekileştirerek, istenmeyen grubun çapını genişletebilmekte ve onları kendi elleriyle suçun kucağına itebilmektedir. Bu açıdan Sernhede (2011) gençlik kültürü bir sismografa benzetilmektedir. Sismografin deprem ölçen bir alet olması, genç kültür ile sismograf arasındaki teşbihin sebebinin anlamayı kolaylaştırmaktadır. Yani; bireylerin, kültürel bir tepki olarak kendilerini farklı yollarla ifade etmesi, belli bir şiddette sarsıntıya uğranabileceğinin sinyallerini vermektedir.

Dil açısından ele alındığında;

Okul; öğrencileri kendi anadillerini konuşmamaları konusunda zorlayarak, onları ailelerine yabancılaştırmaktadır (Fillmore, 2005; Akt: Banks, 2013). Okul öncesi dönemde tekdilli ortamlarda yetişen çocukların, okulda kullanılan dille bağlantı kurabilmesi için tek biçimli bir hareket noktası seçilmiş olmaktadır. Aynı duruma sahip çiftdilli çocukların ise, dil becerileri daha çeşitli ve dil yetenekleri heterojen olmaktadır. Buna rağmen kültürel deneyimleri ve referans noktaları dikkate alınmadan tekdilli arkadaşlarının düzeylerine yetişmeleri beklenmektedir. Okulda öğrenme çoğunlukla dil yoluyla gerçekleştiği için, okul öncesi çocuklarını günlük dillerinden uzaklaştırmak demek; çocukların yaşamlarıyla bağlamsallaştırdıkları bilgiyi, daha az erişilebilir hale getirmek demektir. Bu durumda okulda dilin; başarının kapılarını açan bir anahtar olduğu söylenirse, mübalağa yapılmış olunmaz (Lindberg, 2011). Bu durum gösteriyor ki; çocuğun gün içinde kullandığı ana dil ile okulda kullanılan etkinlik dilinin farklı

olması ve çocuğun yeni dil için hazır bulunuşluğunun olması veya olmaması, çocuğu her halükarda diğer çocukların gerisine düşürdüğü için; onu, önce arkadaşlarına yetişme çabasına maruz bırakmaktadır.

Cinsiyet açısından ele alındığında;

Okullar, cinsiyetin inşa sürecinde aktif bir biçimde rol almaktadır (Connell, 1999). Mac an Ghail'e (1994) göre, kadın veya erkek olmak ile bu göstergelerin tariflendirilmiş anlamları arasında, okullarda ve diğer ortamlarda toplumsal olarak bağlamsal bir alışkanlık söz konusudur (Akt; Holm ve Öhrn, 2011). Yapılan bir çalışmada, beden eğitimi dersi güçlü bir biçimde cinsiyet kalıplarıyla ilişkilendirilmiş bir okul dersi olarak görülmesine rağmen, bir grup kız öğrenci tarafından ilgi ve hayranlıkları doğrultusunda geleneksel olarak konumlandırılmış bu erkek sporlarını tercih etmişlerdir. Söz konusu olan sporlarda oldukça başarılı olmaktadır ancak yine de, toplumun cinsiyet rollerinden dolayı kendilerini ikinci planda görmektedirler. Erkek etkinlikleriyle ilgilendikleri için, bu durum; kız grubunun bir yandan hemcinsleri arasında konumunu güçlendirirken, diğer yandan erkeklerin gerisinde konumlandırılmalarını sağlamaktadır (Holm ve Öhrn, 2011). Kültürün cinsiyete atfettiği roller, meslek seçiminde de önem arz etmektedir. Erkek mesleği olarak görülen meslekleri kadınların, kadın mesleği olarak görülen meslekleri erkeklerin tercih etmesi kimilerine göre; kişileri (özellikle erkek mesleği tercih eden kadınları) stereotip imajdan popülerliğe yükseltirken, kimilerine göre dezavantajlı olarak ikinci plana itmektedir. Yakın dönemde mühendislik bölümünü minimum düzeyde de olsa kız öğrenciler veya hemşirelik bölümünü minimum düzeyde de olsa erkek öğrenciler, hemcins azlığından dolayı bölümlerinde rahat edememektedirler. Mezun olduktan sonra özellikle kadın mühendislerin iş bulma konusunda veya çalışma hayatında cinsiyete bağlı sıkıntılar yaşadıkları (Bentli, 2007), erkeklerin ise hemşireliği kadın mesleği olarak görerek, görevlerini yapmak istemedikleri bilinmektedir (Bozkır ve diğ., 2008). Tan'a (2011) göre; Türkiye'de öğretmenlik mesleği kadınlar için en uygun meslek olarak görülmekle birlikte, kadın akademisyenlerin sayısı da dünya standartlarının üstünde seyretmektedir. Akademisyenler için kullanılan "bilim adamı" kavramının "bilim insanı" olarak değiştirilme sebebi de yine benzeri nedenlerle kadınların akademik kadrolarda yer almalarından kaynaklanmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında,

okul öncesi dönemde çocuklara meslekleri, toplumun biçtiği cinsiyet rollerinden izole ederek öğretmek; çocuğun ileriki hayatında meslek seçimi sürecini etkileme açısından kritik derecede önem arz etmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde meslekler öğretilirken; çocukların zihinlerinde her meslek için hem kadın hem de erkek profili oluşturulduğunda, bireyin meslek belirleme aşamasında kendi ilgisine uygun mesleği seçebileceği veya iş olanağı daha fazla olan mesleği seçerken daha eleştirel bakabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin kendi fikirleri doğrultusunda kararlar alabilmeleri ve kendi seçimleri üzerinde düşünebilmeleri, çokkültürlü eğitim için bilgi ve beceriye dayalı amaçlar kadar önemli olmaktadır (Banks, 2013).

Tan (2011) yaptığı çalışmasında, kırsal bölgelerde zorunlu eğitim düzeyinde, kızların erkeklere oranla okula tam katılım gösteremediğini ifade ederken; bunun sebebini, kültürel idealler ve toplum yapısındaki engeller ile açıklamaktadır. Buna ek olarak bir öğretmenin; öğretmenlerin ne zaman kadınları laikleştirmek veya millileştirmek yerine, onların eğitime ulaşmasını hedef edinirse; ancak o zaman toplumsal bir mutabakatın sağlanabileceğini düşündüğünü ifade ederek cinsiyet ayrımcılığıyla ilgili diğer bir eksikliğe değinmiştir. Bu eksiklikler birer ihtiyaç olarak varsayıldığında, çokkültürlü eğitim; eğitim sistemini revize etmek için planlanan (Aydın, 2013) eğitimsel bir reform hareketi (Banks, 2013) olarak görülebilir. Bu eğitimsel reform hareketinin felsefesini farklılıklara saygı duyma oluşturmaktadır. Aynı bağlamda Türk Bilim ve Teknoloji Merkezi tarafından, 18 Mayıs 1996'da Berlin Gençlik Formu'nda düzenlenen "Herkes farklı, herkes aynı" mottolu festivalde bir konuşmacı; gençlerin zihinlerini ve kültürlerini mutlak bir şekilde tek bir kültürle sınırlamak yerine, eşitlik, özgürlük, barış ve insanlara saygı gibi evrensel ilkeleri kucaklayacak formatta yeniden kurmak istediklerini, ancak bu şartlar altında kültürün kabul edilebilir olarak, toplumların ve bireylerin refahına katkı sağlayabileceğini düşündüklerini ifade etmiştir (Soysal, 2011).

Garcia da (2009), çokkültürlü eğitimin amaçlarını özetler nitelikte şöyle sıralamaktadır;

- Herkes için güvenli, kabullenici ve başarılı bir öğrenme ortamı oluşturmak,

- Küresel konularla ilgili farkındalığı arttırmak,
- Kültürel bilinçliliği güçlendirmek,
- Kültürlerarası farkındalığı güçlendirmek,
- Öğrencilere birçok tarihi bakış açısı olduğunu öğretmek,
- Eleştirel düşünmeyi teşvik etmek,
- Tüm öğrenciler arasında önyargı ve ayrımcılığı önlemek.

Bu amaçlara ek olarak;

- Öğrencilerin kendilerine güvenlerini geliştirmek (Hohensee ve Derman-Sparks, 1992) ve kendileriyle barışık olmalarını sağlamak (Gay, 1994)
- Birbirlerinden farklı özelliklere sahip bireylerin, birbirleriyle rahat ve empatik bir iletişim kurabilmelerini sağlamak (Hohensee ve Derman-Sparks, 1992) ve aralarındaki iletişimi geliştirmek (Gay, 1994; Bohn Sleeter, 2000).
- Eğitim kurumlarında eşitliği ve çoğulculuğu sağlamak (Bohn ve Sleeter, 2000).
- Bireylerdeki hoşgörüyü ve saygıyı arttırmak (Gay,1994).
- Öğrenciler arasında işbirliğini sağlamak (Gay,1994).
- Kültürel okur-yazarlık becerisi kazandırmak (Gay,1994) da çokkültürlü eğitimin amaçları arasında yer almaktadır.

Dolayısıyla çokkültürlü eğitimin; farklılıklara sahip bireylerin farklı özelliklerinden (ırksal, fiziksel, bedensel, cinsel, dilsel, dinsel, kültürel) dolayı yaşadığı olumsuzlukların, ayrımcılıkların ve acı tecrübelerin minimuma inmesini sağlama gayretinde olduğu bilinmektedir (Banks, 2013). Farklılıkların ise, bütün vatandaşlara kendi kültürlerini yaşamak için zengin fırsatlar sunmakta olduğu ve insanların kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayarak milleti zenginleştirmekte olduğu düşünülmektedir (Aydın, 2013). Farklılıkları önemsemenin, kişiliğin nasıl geliştiğiyle yakından ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu konuda Özden

(2010), benlik (kişilik) gelişiminin son hedefinin kendini gerçekleştirme olduğunu ve kendini gerçekleştiren insanın, kendisini ve başkalarını farklılıklarıyla kabul ettiğini vurgulamaktadır. Okul ortamları küçük yaş grubu çocukların benlik (kişilik) gelişimlerini önemli derecede etkilemektedir. Çocukların kendilerini değerli bir insan olarak görmeleri ve farklılıklara saygı göstermeleri aile ortamının yanı sıra okulda karşılaştıkları tutum ve davranışlara bağlı olarak şekillenmektedir. Cohen ve Roper (1972) okullarda, öğrencilerin eşit statüde olmalarının gerekliliğini önemsemekte ve eşit statünün kendiliğinden oluşmasını beklemek yerine, eşitliği öğretmenlerin sağlamasına vurgu yapmaktadır. Bu çalışma gösteriyor ki; öğretmenler sınıfın nabzını tutan ve kişiliklerinin yansıması olan tutum ve davranışlarıyla çocuklara rol-model olan öğrenme sürecinin etkili bir rehberidir (Akt: Banks, 2013).

### **Çokkültürlü Kişilik**

Yapılan bir röportajda King'in ifade ettiği gibi; "Sırf güçlü olmak adına elde edilen güç ilgimi çekmiyor. Gücün ahlaki, doğru ve iyi olanıyla ilgileniyorum." (King, Akt: Sekman, 2014 s. 143)

Kültür, doğayı amaçları doğrultusunda kendi fayda sağlayabileceği şekilde değiştirebilen tek canlı olan insanın ürünü olmaktadır. Kültürün ortaya çıkarılması, taşıyıcısı veya şekillendireni insan olduğuna göre; kültürün felsefesi, aynı zamanda insanın felsefesi olarak görülmektedir. Latince tarım yapmak, geliştirmek, iyileştirmek anlamına gelen cultura kavramını Cicero; nefsin terbiye edilmesi anlamında insanın yetiştirilmesi, iyileştirilmesi olarak ele almaktadır. Cicero'nun kültürle ilişkisini kurduğu nefis terbiyesi, günümüzde kişilik oluşumunda (benlik kurgusunda) ve gelişiminde kullanılmaktadır (Yıldız, 2012).

Kişilik; bireyin doğuştan getirdiği özellikleri ile sonradan kazandığı ve onu, diğer bireylerden ayıran tutarlı olarak sergilediği özelliklerinin tümü olarak bilinmektedir (Taymur ve Türkçapar, 2012). Benzer şekilde kişilik; bireyin çocuğun getirdiği kalımsal özellikleri ile çevresel faktörler arasında bağ kurarak, uzun bir büyüme- gelişme sürecinden geçtikten sonra kendine özgü olan özelliklerinin tamamı olarak ifade edilmektedir. Bu süreçte çocuğun kişiliğinin sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için, kalıtım ve çevre önemli derecede etkili olmaktadır. Kişilik gelişiminde kalımsal faktörler çoğunlukla çocuğun

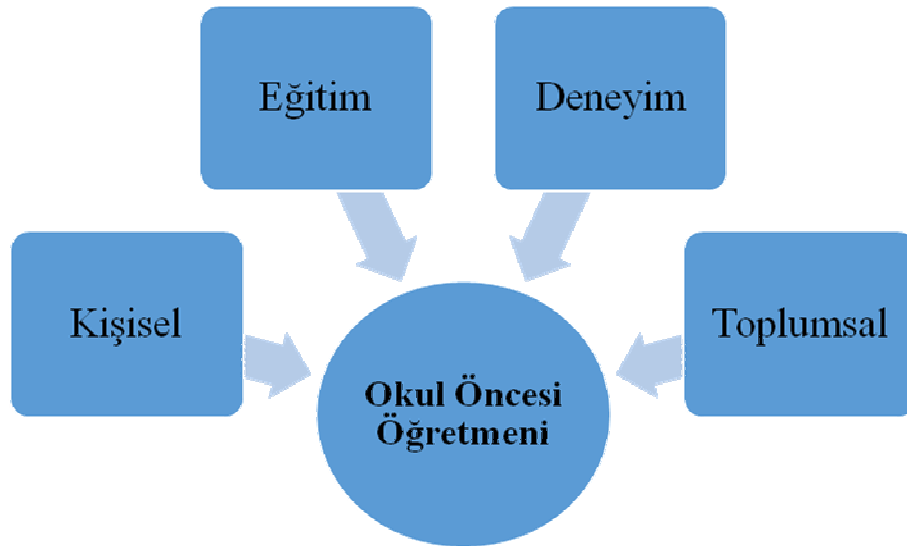
potansiyelini belirlemeye yönelikken; çevresel faktörler mevcut olan potansiyelin gelişimine ve kullanımına yönelik olmaktadır (Özdemir, Güzel Özdemir, Kodak ve Nasıroğlu, 2012). Yani kişiliğin; kavram itibariyle varsayımsal ve çoğunlukla bireyin iç dünyasıyla alakalı olduğu vurgulanarak, tüm özelliklerin dışarıdan gözlenemeyeceği ifade edilse de; bunun yanı sıra bireyin kişiliğini anlayabilmek için de bireyin kendisinin değil, insanlarla olan ilişkilerinin incelenmesi gerektiği bilinmektedir (Dal, 2009).

Bandura'ya göre, çocuklar çoğu yeni davranışı, büyük oranda model alma yoluyla öğrenmektedirler. Model alma yoluyla sadece sergilenen davranışları değil, davranışlarla birlikte yansıyan fikirleri, duyguları, beklentileri ve kişilik kavramlarını da öğrenmektedirler. Söz konusu olan bu öğrenmeler çocuklar tarafından içselleştirildiği için, zamanla çocukların davranışları bu durumdan kalıcı ve tutarlı olarak etkilenmekte ve kişiliğin çekirdeğini oluşturmaktadır (Bandura, Carara, Barbaranelli, Gerbino ve Pastorelli, 2003; Akt: Bee ve Boyd, 2009) Bir ağacın ne ağacı olacağını belirleyen ve içinde gizleyen yapı olan çekirdek ile, kişiliğin çekirdeği arasında bir teşbih yapıldığında okul öncesi dönemin kilit derece de önemli olduğu bir kez daha görülmektedir. Bu bağlamda, çevrenin etkisiyle sürekli gelişme eğiliminde olan kişilik (Kuzgun, 1972); aynı zamanda temel özelliklerini de sürdürme eğiliminde olmaktadır. Bireyin temel kişilik özellikleri doğumdan sonraki 0-6 yıllık dönemde (okul öncesi dönemde) şekillenmeye başlamaktadır ve bu dönem, bireyin ileriki hayatına büyük etkisi olan kritik bir süreci içermektedir (Türker, 2015). Birçok gelişim kuramcısı; kişiliğin temel özelliklerinin yaşamın ilk yılları olan okul öncesi dönemde belirlendiği ve gelecek yıllar için ise kişiliğin şekillenmesinde etkisi olduğunu ifade etmektedir (Özdemir, Güzel Özdemir, Kodak ve Nasıroğlu, 2012).

Çocuğun büyümesiyle birlikte çevresel faktörlerden ailenin, çocuk üzerindeki etkisi azalırken; diğer çevresel faktörler olan okulun, öğretmenin, arkadaş çevresinin ve sosyokültürel yapının çocuğun kişiliği üzerindeki etkisi artmaya başlamaktadır (Türker, 2015). Bu bağlamda çocuğun sadece ailesinden değil; sosyokültürel çevresinden, öğretmenlerinden ve akranlarından da öğrendiği görülmektedir (Bee ve Boyd, 2009). Örneğin; başkalarına karşı hoşgörülü olmayan ve saygı duymayan bir çocuk, genelde aile ortamında, sosyal çevresinde veya okulda fikri alınmayan çocuktur ve ortamında değer görmediğini düşünerek,

kendisini bulunduğu ortama ait hissetmemektedir. Farklılıklarıyla –olduğu gibi- kabul edilmeyen çocuk; başkalarıyla karşılaştırıldığı zaman, saygı gösterilmeyi hak etmediğini düşündüğü gibi başkalarına saygı göstermeyi de ihmal etmektedir (Topaloğlu, 2012). Hem teorikte hem de pratikte elde edilen bilgiler; öğretmenlerin olumlu müdahalelerde bulduklarında, öğrencilerin demokratik tutum ve değerlerini başarılı bir şekilde geliştirebildiklerini göstermektedir (Banks ve Banks, 2004; Stephan ve Vogt, 2004; Akt: Banks, 2013). Bu durumda sınıfın nabzını tutan öğretmenlere büyük görev düşmektedir.

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin kalitesini arttırmak için belirlenmiş olan öğretmen yeterlilikleri kapsamında öğrencilerin her birinin ayrı ayrı değerli ve biricik olduğunu hissettirme, onları anlama ve saygı gösterme başta olmak üzere; onların zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal, kültürel ve bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına göre öğretimi çeşitlendirme vurgusu ön plana çıkmaktadır (MEB, 2012). Çocukların okul hayatına karşı tutumlarını temellendiren deneyimlerin yaşandığı okul öncesi dönemi için, öğretmenlerin daha fazla olumlu özellik sahibi olmaları gerekmektedir. Amerika’da okul öncesi öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikler; kişisel, eğitim, deneyim ve toplumsal boyutlar olmak üzere 4 boyutta ele alınmaktadır (Morison, 2003; Akt: Dağlıoğlu, 2010, s. 493):



Şekil 2. Okul öncesi öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikler

Öğretmenlerin profesyonel deneyimi gelişimsel ve kültürel açıdan, çocukların etik ve kültürel geçmişlerini bilmeyi ve ihtiyaçlarını karşılayarak duyarlı davranmayı içermektedir. Çocuklar biricikliklerini, cinsiyetlerini, kültürel değerlerini ve sosyoekonomik düzeylerini okulun kapısında bırakıp içeriye öyle girmemektedirler. Hatta bu çeşitliliği beraberlerinde getirip, sınıf ortamında sergilemektedirler. Dolayısıyla profesyonel uygulamalara göre bu çocukların önemsenmesi ve çokkültürlülüğün eğitime dahil edilmesi gerekmektedir. Diğer bir boyut olan kişisel boyutun alt boyutlarından “kişisel karakter”in niteliklerinden biri, yüksek ahlaki değere ve etik davranışlara sahip olmayı gerektirmektedir. Hatta öğretmenlerin bilgilerinin temelinde profesyonel etikler mevcuttur (Dağlıoğlu, 2010). Bu etiklerden birisi de, Türkiye ‘de dahil 193 ülkenin taraf olduğu ve en fazla ülkenin onayladığı İnsan Hakları Belgesi olan Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 2. Maddesi’nde yer almaktadır. Bu madde hiçbir gerekçeyle -anne-babalarının veya yasal varislerinin sahip olduğu dil, renk, cinsiyet, etnik ve sosyokültürel köken, sakatlık, siyaset veya farklı fikirler, mülkiyet veya diğer statülerden dolayı- çocuklar arasında ayırım gözetilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

6 yaş çocukları birbirlerinin farklı etnik yapıları hakkında yorum yapabilmeye ve benzer özelliklere sahip olanlarla bir araya gelip, diğer çocukları dışlayabilme eğilimi gösterebilmektedirler (Bee ve Boyd, 2009). Ayrıca, kendisinden farklı özelliklere veya daha az gelişmiş becerilere sahip çocuklara acımasızca ve bencilce davranma eğilimine sahip oldukları ifade edilmektedir (Dağlıoğlu, 2010). Farklı etnik yapıya sahip gruplar arasında eşit statünün oluşmasını beklemek yerine, bu eşitliğin okul öncesi öğretmenleri tarafından sağlanması gerekmektedir (Cohen ve Roper, 1972; Akt: Banks, 2013). Çünkü farklılıklara sahip okul öncesi çocuklarının, neredeyse bir araya geldiği tek ortam okul ortamları olmaktadır (Bee ve Boyd, 2009). Çocuğun farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel altalanlardan gelen aile çocuklarıyla arkadaş olması, çocuğun insanların eşit hakları olduğunun farkına varmasını sağladığı gibi; çocuktaki, farklılıklara saygı duyma bilincinin gelişimini de desteklemektedir (Topaloğlu, 2012). Bu durumda okul öncesi öğretmenin karşılıklı sevgi, saygı ve güvene dayalı demokratik bir sınıf ortamı oluşturması eğitim-öğretim süreci için önemli ve gerekli olmaktadır (Oktay, 2002). Dolayısıyla öğretmenin en önemli görevlerinden biri, çocukların



birbirlerinin farklılıklarına karşı saygı duyduğu ve uyum içinde olduğu bir sınıf iklimi oluşturmaktır (Dağlıoğlu, 2010). Çünkü Pezdek, Blandon- Gitlin ve Moore'a (2003) göre etnik yapısal şemalar, çocuklarda 5 yaşından itibaren yer etmekte ve başkaları hakkında yargılarda bulunurken; bu şemalar, çocuklar tarafından kullanılmaktadır (Akt: Bee ve Boyd, 2009). Ayrıca yapılan araştırmalar (McKown ve Weinstein, 2003; Bigler ve Liben; Akt: Bee ve Boyd, 2009) bir okul öncesi dönemi çocuğunun (5 yaş), kendi kültürü üzerindeki ırk stereotiplerini ve başkalarının önyargılarını anladığını göstermektedir. Öğretmenler kendi, güdülerini tatmin etmek için çocukları bir araç olarak kullanmamalı, aksine yansız davranarak sınıflarında eşitliği sağlamalı ve hepsini farklılıklarıyla olduğu gibi kabul edebilmelidir (Çağlar ve Kurtuluş, 2003; Dağlıoğlu, 2010). Pedagoglar da bu konuda, öğretmenlerin kültürel farklılıklardan doğan olaylara karşı duyarsız kalmasının, çocukların ön yargı şemalarını ve tutumlarını besleyeceğini düşünmektedir. (Dağlıoğlu, 2010). Farklılıkların ön yargılara dönüşmemesi için öğretmenlerin; çocukların bireysel farklılıklarını ve kültürel değerlerini dikkate alarak hareket etmeleri (MEB, 2012), kültürel farklılıkları çocuklara açık ifadelerle anlatmaları ve bu konuda çalışmalar yapmaları önerilmektedir (Cushner, McClelland ve Safford, 1992; Akt: Bee ve Boyd, 2009). Ek olarak: öğretmenin çocuklara kazandırmak istediği şeyleri sadece anlatmak yerine, kendisinin de yapması şeklinde bir tutum geliştirmesi ve davranışlarıyla uygun model olması gerekmektedir. Çünkü genellikle çocuklar için eylemler, kelimelerden daha fazla etkiye sahiptir (Bee ve Boyd, 2009; Dağlıoğlu, 2010; MEB, 2012; Tekin İftar, 2013).

Çevresel uyarıcıların çocuklar üzerindeki etkisi fazla ve okul öncesi dönemde gelişimin hızlı olması nedeniyle özellikle okul öncesi öğretmenlerinin, diğer öğretmenlere göre daha özverili olmaları gerekmektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerine daha fazla olumlu özelliğe sahip olma sorumluluğu yüklemektedir (Gürkan, 2005; Akt: Deniz ve Kesicioğlu, 2012). Bu sorumluluklardan birisi de öğretmenin kişilik özellikleridir. Çünkü toplum yapısının, inanç ve değerlerinin yanı sıra, çocuğun kişilik gelişiminde; eğitim ortamı ve öğretmen de önemli bir rol oynamaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Sınıf için uygun yöntemi ve tekniği seçen, öğrenme araçlarını çeşitlendirerek öğrenme ortamını hazırlayan ve öğrencilerin öğrenmesini değerlendiren öğretmen olduğu için öğretmenin

çokkültürlü kişiliğe sahip olması gerekmektedir (Polat, 2009). Bu bağlamda, öğretmenin pedagojik ve alan bilgisinin yanında, kişilik özellikleri açısından da yeterli olması beklenmektedir. Öğretmenin kişiliği, eğitim sürecinin en önemli değişkeni olarak bilinmektedir ve öğretmenin duygusal tepkileri, düşünceleri, tutumları ve alışkanlıkları öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır (Gürşen Otacıoğlu, 2008). Zayıf bir kişiliğe sahip bir öğretmen, öğrencileri için olumsuz bir model olabilmektedir (Gürkan, 2005; Akt: Deniz ve Kesicioğlu, 2012). Bu bağlamda çokkültürlü eğitim için; sosyal girişimci, esnek, açık, duygularını yönetebilen ve empati kurabilen kişiliğe sahip eğitimcilere ihtiyaç duyulmaktadır. İnsan kişiliğinin bu 5 boyutunun, kültürel adaptasyona bağlı olduğu düşünülmektedir (Popescu, Borca ve Baesu, 2014). Bu açıdan Van der Zee ve Van Oudenhoven (2002) çokkültürlü kişiliği; kültürel empati, açıklık, sosyal girişim, duygusal denge ve esneklik olmak üzere 5 boyutta değerlendirmektedir.

### ***Kültürel empati***

“Duyarlılık” olarak da adlandırılan kültürel empati, çokkültürlülüğün etkinliğine yönelik en sık bahsedilen boyuttur. Farklı kültürden insanlarla etkili bir iletişim kurulabilmesi için, kültürlere yönelik bilgi ve anlayış sahibi olmanın yanı sıra, diğer kültürleri okumak da önemli görülmektedir (Ahmadi, Shahmohamadi ve Araghi, 2011). “Empatinin, farklı etnik gruplar ve alt kültürel gruplar arasındaki ilişkiyi arttırmak için, düşmanca olan davranışların ve tutumların etkisini yok edebildiği bilinmektedir (Litvack-Miller, MacDougall, ve Romney, 1997). Ayrıca toleranssızlığı, karışıklıkları ve ayrımcılığı azaltabilmekte; farklı etnik ve kültürel grup bireyleri arasındaki toleransı, saygıyı ve düşüncüyü dolayısıyla da bireye önem vermeyi arttırabilmektedir (Wang, Bleier, Davidson, Savoy, Tan ve Yakushko, 2003). Empati ile önem verme arasındaki bu yakın bağ yeni olmadığı bilinmektedir. Rogers’a (1975) göre, bir bireyin deneyimlerini deneyimleme ile o bireyi önemseme arasında bir bağlantı gerekmektedir: ‘eğer bireye ve bireyin dünyasına değer verirsiniz, onun algısal dünyasını hissetmek oldukça kolay olacaktır’ (Rogers, 1975, s. 7). Bu bağlamda eğer empati duyguların ve düşüncelerin şekillenmesinde diğerlerinin içsel deneyimlerine ulaşmaksa, birey bu duygu ve düşüncelerin kaynaklandığı kültürel kapsamın uygulama deneyimine de sahip olmak zorundadır (Green, 1998; Akt: Rasoal, Eklund ve Hansen, 2011). Bu durumda kültürel empati; bireyin, farklı

kültürel geçmişinden getirdiği duygu, düşünce ve davranışları ile (Herrera, 2012) kendisinden farklı kültürel değerlere sahip olan insanların duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlayabime ve onlarla empati kurabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Arthur ve Bennet, 1995; Hammer, Gudykunst ve Wiseman, 1978; Tonen, 1989; Akt: Van Oudenhoven, Mol ve Van der Zee, 2003). Wang ve diğerlerine göre, etnokültürel empati dört bileşenden oluşmaktadır;

- Bilişsel empati, farklı etnik kimlikteki bireyin nasıl düşündüğünü veya neler hissettiğini anlama becerisidir.
- İletişimsel empati, farklı etnik kimlikteki bireylere karşı etnokültürel duyguların ve düşüncelerin sözlü ifadeleriyle ilgilenmektedir.
- Etnokültürel empati bilinci, toplumun, medyanın ve iş sektörünün farklı etnik gruplara karşı nasıl davrandığına ilişkin bilinçtir.
- Kültürel farklılıkların kabulü ise, diğer etnik gruptaki bireylerin davrandıkları (giyinme, geleneksel kıyafet, kendi dillerinde konuşma) gibi davranmalarının nedenlerine odaklanmaktadır. Ancak bireyin aynı kültürden olmayan diğer bireylere karşı empati duygusu geliştirmesinin önünde bir takım engeller olabilir. Bunlar;
- Bireyin kendi kültürü dışında diğerleri hakkında yeteri düzeyde bilgi sahibi olmaması,
- Bireyin kendi kültürü dışında diğer kültürde bulunma deneyiminin az olması,
- Diğer kültürlerle yönelik özel bilgi eksikliği,
- Diğer kültürlerle karşı özel uygulamalı deneyim eksikliği
- Bireyin kendi ve diğer kültürler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları algılama becerisinin eksikliği (Rasoal, Eklund ve Hansen, 2011).

Bu özelliklere sahip olmayan bireyler, farklı kültürlerin bir parçası olan bireylerin ve grupların duygu, düşünce ve davranışlarını tanımlamada, dolayısıyla onları anlamada zorluk çekebilirler (Ahmadi, Shahmohamadi ve

Araghi, 2011). Bu yüzden kültürel empati, kültürler arası farklılıklar karşısında, karşılıklı hissiyle ve anlayışlı olma duygusuyla değişim yapmak için empatik tepkinin derinleşmesini gerekli görmektedir (Ridley ve Lingle, 1996; Akt: Rasoal, Eklund ve Hansen, 2011).

### ***Açıklık***

En yaygın tanımıyla, entelektüel erdem olarak da bilinen açık fikirli düşünme (Baehr, 2011); Baron'un (1993), yansıtma/dürtüsellik yapısının ötesine geçerek geliştirdiği bir düşünce tarzı olarak bilinmektedir. Bu düşünce tarzı; bir problemi çözmekten vazgeçmeden önce onun üzerinde yeterince zaman harcama, kendi fikirlerini oluştururken, başkalarının farklı fikirlerini de özenle göz önünde bulundurma ve favori fikirlere karşı yeni bulgular üzerinde düşünme eğilimini içermektedir. Açık fikirli olma bireyin performansını etkileyen, bilginin oluşum süreci ve elde edilme sürekliliği ile ilişkili olduğu bilinen bir özelliktir. Bu bağlamda açıklık fikirlilik, düşünme ile yakından ilişkili olmaktadır. Yani bilgili olma ile açık fikirli olma arasında yüksek bir tutarlılık söz konusudur. Bu özelliğe sahip bireylerin, önceki fikirlerini zorlayarak alternatif yollar bulmak için istekli olan bireyler oldukları; ayrıca kavramaya, cesarete ve en üst düzeye çıkmaya da ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Akt: Haran, Ritovy ve Mellers, 2013). Aynı zamanda, farklı kültürel değerler ve normlara sahip kültürel gruplardan gelen insanlara yönelik; sert, önyargılı ve yargılayıcı davranışlardan uzak bir tutuma sahip olmayı gerektirmektedir (Arthurt ve Bennet, 1995, Akt: Popescu, Borca ve Baesu, 2014; Herrera, 2012). Açık fikirli insanlar, kendi kültürel grubu dışındaki farklı kültüre sahip insanların kültürel değerlerini ve normlarını bilmeye ve onları anlamaya yönelik açık bir iletişim ve önyargısız bir tutum sergilerken; yeni fikirlere de meraklı olmaktadır. Açık fikirli olmayan bireyler ise farklılığa sahip insanları yargılama eğilimine ve stereotip tehdide maruz bırakmaya yatkın olmaktadır (Kashdan ve Rottenberg, 2010).

### ***Sosyal girişim***

Bu boyut, bir eğilimi tanımlamaktadır. Bu eğilim, sosyal durumlara karşı aktif yaklaşım ve girişim gösterme eğilimi olarak ifade edilmektedir (Herrera, 2012). Bu bağlamda sosyal girişim, bireyin farklı kültürden insanlarla olan etkileşimini ve diğer kültürden insanlarla arkadaşlık etme becerisini

göstermektedir. Sosyal olan insanların, çok kültürlü ortamlarda sosyal ağlar oluşturması ve sosyal eylem girişimlerinde bulunması kolayca mümkün olmaktadır. Sosyal girişimi az olan insanlar ise inisiyatif almaya daha az eğilimli olmakta ve kendilerini ortamdan soyutlayarak genellikle geri planda kalmaktadırlar (Popescu, Borca ve Baesu, 2014).

### ***Duygusal denge***

Duygusal denge, kişilik modellerinin etkili belirleyicilerinden biri ve insan yaşamının önemli bir yönü olarak kabul edilmektedir. Duygusal dengeye sahip bir birey, uzun süreli planlarının gecikmesi durumunda, buna dayanabilecek memnuniyet kapasitesine veya planı revize edebilme yetisine sahip bir bireydir. Ayrıca, makul düzeydeki hayal kırıklıklarını da tolere edebilmektedir. Çünkü zaman zaman kişinin kendi kültürel ortamında geliştirdiği stratejiler, çeşitli faktörler (siyasal sistem, prosedürler, kaynaklar ve engeller) nedeniyle farklı kültürel ortamlarda aynı şekilde çalışmayabilir. Bu durum kişide; hayal kırıklığına, gerginliğe, korkuya, sosyal dekolmana, mali sorunlara sebep olabilmekte veya kültürler arası çatışmalara yol açabilmektedir (Tarannum ve Khatoon, 2009). Herrera'a (2012) göre; böyle aşırı stresli durumlarda duygusal dengeye sahip olmayan veya daha az sahip olan insanlar, strese karşı güçlü duygusal tepkiler verme eğilimindeyken; duygusal dengeye sahip olanlar sakinliklerini koruma eğilimindedirler. Çünkü böyle bir şanssızlık durumunda, duygusal dengeye sahip bireyler stres yapmak yerine sakinliği koruyabilmenin, sorunları çözebildiğine inanmaktadırlar (Popescu, Borca ve Baesu, 2014). Bunu yanı sıra; hata yaptıklarında rezil olmak vb gibi duygulardan, mantıksız korkulardan ve becerilerden uzaklaşma yeteneğine, özellikle de negatif duyguları geciktirme gibi bir takım özelliğe de sahiptirler (Aleem, 2005). Bu tanımlar ışığında duygusal denge, beklenmeyen bir durumla karşılaşan bireyin pozitif duygu halini ve sakinliğini koruyabilme, metanetli ve istikrarlı olabilme özelliği olarak yorumlanabilir.

### ***Esneklik***

Kişinin, yeni ve bilinmeyen durumları zorluklar olarak görme ve bu zorluklara adapte olabilme becerisini ifade etmektedir (Herrera, 2012). Ayrıca, bireyin bilişsel kaynakları nasıl yeniden yapılandırıldığını, bakış açısını nasıl

değiştirdiğini, isteklerini ve ihtiyaçlarını tamamlama konusunda nasıl dengeli davrandığını göstermektedir. Esnek insanların kişisel olarak deneyimlere ve dış ortamlara açık olmaları gerekmektedir (Kashdan ve Rottenberg, 2010). Birey, yeni durum için gerektiğinde stratejisini değiştirebilmelidir. Çünkü geleneksel ve güvenilir yollar yeni bir ortamda her zaman işe yaramayabilir. Esnek insanlar, yeni ve bilinmeyen durumlardaki tehdidi algılayarak, başka bir kültürel ortam içinde beklenmeyen ve kısıtlı koşullar karşısında davranış kalıplarını değiştirebilmektedirler. Esnek olamayan insanlar ise, genelde daha az beklenmedik ve kısıtlı koşullarla karşılaşmakta ve bu durumlarda geleneksel ve güvenilir davranış kalıplarını kullanma eğilimi göstermektedirler. Dolayısıyla insanlar, farklı bir ortamda rahat edemeyebilmektedirler (Richard, 2012).

Öğrenciyi her yönden tanımak, onun bireysel hızında ilerleyebilmesini sağlayabilmek için önemli olmaktadır (Banks, 2013). Bu bağlamda öğretmen her bir öğrencisinin ilgi, istek ve ihtiyaçları ile bulunduğu çevrenin ve ailesinin tüm özelliklerini bilmesi ve kültürel değerlerini dikkate alması beklenmektedir (MEB, 2012). Gadamer'e göre bir kişinin kültürünü tam anlayabilmek için, kişinin bulunduğu durumundan yola çıkarak geçmişini yorumlamak gerekmektedir. Böylece kişinin geçmişi ile şimdiki hali bağlamsallaştırılmış olmaktadır (Yıldız, 2012). Bu durumda bir insanı şimdisine yön veren geçmişinden koparmak; onun, geçmişiyle harmanladığı kişiliğini zedelemek demektir. Kültürlere duyarlı bir eğitim-öğretim süreci, öğrenci motivasyonu arttırmaktadır (Au, 2006; Gonzalez, Moll ve Amanti, 2005; Mahiri, 2004; Akt: Banks, 2013) Ayrıca yetişen neslin, çevresine yabancılaşma ve kendisi gibi düşünmeyeni düşman olarak görme eğiliminde olduğu görülmektedir. Üstelik kendisinden önceki kuşağın mirasını alıp, kendisinden sonraki kuşağa miras olarak bırakan bu genç nesle, Atatürk tarafından vatana sahip çıkılması görevi verilmekteyken (Kongar, 2013); vatana sahip çıkacak nesli yetiştiren öğretmenlere de, yeni neslin kendilerinin eseri olacağına dair önemli bir sorumluluk yüklenmektedir. Bu perspektiften bakıldığında; kendisiyle aynı düşüncede olmayan insanları düşman olarak görmeyen bir neslin yetişebilmesi için, öncelikle farklılıklara saygı duyabilen öğretmenlerin var olması gerekmektedir ki; öğretmenlerin farklılıklara karşı tutumları, onların eserlerinin duygusal gelişimlerine ve tutumlarına sirayet edebilsin.

## **Problem Durumu**

Çocukların yeni bir ortama uyum sağlama ve çevreye alışma konusunda doğal bir eğilimleri vardır. Ancak kültürlerini, yetişkinlere göre daha çabuk kaybetmeye de eğilimlidirler. Bu süreçte ilk kaybettikleri şey, çoğunlukla anadilleri olmaktadır. Bununla birlikte kimliklerinin önemli bir parçasını da kaybetmektedirler. Mülteciler genellikle böyle sıkıntılarla iç içe olmaktadır. Farklı bir ülkede olmaktan kaynaklanan bu gibi sıkıntılarla birlikte, hem savaştan kaynaklanan psikolojik sorunların (Özer ve Şirin, 2012; UNHCR, 2015) hem de belirsizliklerin olması (Doğan ve Başay, 2015) onların zor bir süreçten geçmelerine sebep olmaktadır. Sığındıkları ülkenin vatandaşları tarafından kabul görmemeleri ise süreci iyice zorlaştırmakta ve ülkede kargaşaya sebep olmaktadır.

Türkiye’de son yıllarda böyle bir durumun içine girmiş ve farklılıklara olan saygısızlık ülke içinde kaos oluşturacak bir problem haline gelmiştir (Kırabalı, Yıldırım, Yılmaz ve Bayram, 2015; Arslan, Altuncu ve Kaçmaz, 2013). Türk mülteci mevzuatına göre, mülteci çocukların haklarına yönelik özel bir düzenleme olmamasına rağmen, genel hukuk kuralları, ÇHS ve diğer uluslar arası yükümlülükler gereğince çocuklara ilköğretim hakkı mutlak olarak tanınmaktadır. İstatistiklere göre ise; 31 Ocak 2015 itibariyle Türkiye’deki sığınmacı ve mülteci çocuk (0-11 yaş) sayısı 12939 olmuştur. Bu ifade, farklılıkları olan çocukların özellikle ilköğretim kademesinde bir araya geldiğini ispatlarken, öğretmenin tutum ve davranışlarının model alındığı bir yaş aralığını da vurgulamaktadır. Öğretmenlerin sorumluluklarını arttıran bu durum, onları farklılıklar karşısında nasıl bir yol izlemeleri gerektiği konusunda çözüm yolları aramaya itmiştir.

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Toplumsal etkileşim; her bireyin kendi kültürel yapısının özgün niteliklerini pekiştirerek geliştirdiği oranda işlevsel, bu gelişmeyi engellediği oranda yozlaştırıcı olmaktadır. Zenginlik olarak değerlendirildiğinde ülkenin ilerlemesine vesile olan kültürel çeşitliliğin, bu gelişme sağlanamadığı takdirde değeri anlaşılammamaktadır. Toplumsal etkileşimin işlevselliğini arttırmak ve kültürel çeşitliliğin değerinin anlaşılmasını sağlamak adına, çok renklilik ve çok seslilik bir kültürel zenginliktir. Kültürel çeşitliliği zenginlik olarak görüp, güçlü bir iletişimle insanlığa katkıda bulunmak ile; kendi kültürünü, insanlığın dışında

kalmak ve diğer kültürleri küçük görmek için güçlendirmek birbirine zıt iki amaçtır. Kültürleşmeyle ve eğitimle istenildiği takdirde bu iki amaçta bireye kazandırılabilir. Çokkültürlü eğitimin amacı, bu iki amaçtan birincisi olan; yani kültürel çeşitliliği zenginlik olarak görüp kültürel farklılıklara saygı duyan, güçlü bir iletişimle insanlığa katkıda bulunan çokkültürlü kişiliğe ve bakış açısına sahip bireyler yetiştirmektir. Çokkültürlü eğitimin bu genel amacı doğrultusunda, çalışmanın önemi ve alan yazına katkısı; küresel etkileşim ve göçler, demokrasi ülkelerindeki eşit haklar ve eğitimde fırsat eşitliği, eğitim sistemimizin felsefesini oluşturan yapılandırmacı yaklaşım, ihtiyaçlar piramidi açısından ve bireyin eleştirel düşünme becerisine, değerler eğitimine, sistem düşüncesine ve işbirlikli eğitime katkıları açısından toplam on boyutta ele alınmıştır.

Küreselleşmeyle birlikte uluslar, birbirleriyle ulus ötesi bir etkileşim kurmaktadır ve dünya üzerindeki hemen hemen birçok ülke çoğulcu toplum yapısına sahiptir. Ülkelerde dönem dönem yabancı çalışan ve göçmen sayısında artış olmaktadır. Bu durum farklılıklara saygı duymanın gerekliliğini arttırmaktadır. Son 5 yılda, özellikle Ortadoğu ülkelerinden Türkiye'ye göç eden mülteciler, Türkiye'nin toplum yapısını değiştirmeye başladığı ve yoğun göçler nedeniyle heterojenliğin iyice arttığı ülkemizde; çokkültürlü eğitimin Türkiye için önemi artarken, çokkültürlü eğitime olan ihtiyacın da arttığı görülmektedir. Bu gerekçeyle, bireylerin kişiliğinin şekillendiği okul öncesi döneminden itibaren çeşitlilik, çocuklara bir zenginlik olarak öğretilmeli ve kültürel farklılıklar başta olmak üzere, insanlardaki her türlü farklılığı kabul etme ve saygı duyma farkındalığı bireye kazandırılmalıdır. Çünkü bu toplumun ihtiyacıdır ve eğitim toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenir. Dil, din, ırk vs. bakımından çok kültürlü kimliklere bürünen ve farklılaşan birçok ülkede kültürel ve toplumsal çatışmalar meydana gelmektedir. Toplumların ayrılmaz bir parçası olan çocukların da bu kültürel çatışmalardan etkilenmeleri, bu sosyal sorunu bir eğitim sorununa dönüştürmektedir. Bununla beraber, günümüzdeki küreselleşme eğiliminin etkilerinden biri de sınıf ve okul ortamında çocukların arkadaşları tarafından etnik veya dinsel köken, hatta farklı görünümünden dolayı "farklı çocuklar" olarak algılanmalarıdır. Bunlara benzer sorunlar öğretmenleri hiç bilmedikleri ve beklemedikleri eğitim güçlükleriyle yüz yüze getirmekte, onları çözüm aramak zorunda bırakmaktadır (Kostova, 2009). Gelişmiş ülkeler eğitimle ilgili



sorunlarını belirleyip çözümler üretirken, çok kültürlü eğitim çalışmalarına da yer vermektedirler (Cırık, 2008).

Çoğulcu bir toplum yapısına sahip ülkelerde devlet rejimi çoğunlukla demokrasidir. Demokrasi ise, her türlü farklılığa karşı eşit mesafede durabilmektir. İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si'nin 2. Maddesi gereğince herkes; ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal veya başka bir görüş, ulusal veya sosyal köken, mülkiyet, doğuş veya herhangi başka bir ayırım gözetilmeden bütün haklardan ve özgürlüklerden yararlanabilmektedir. İnsanların haklarını önemseyen demokrasinin sağlıklı işleyebilmesi için, eleştirel düşünebilme ve bütünü görebilme en önemli iki ön koşuldur. Bu durumda, demokrasi ülkesinde yaşayan bireylere kazandırılması gereken en önemli becerilerden biri eleştirel düşünebilme becerisi, diğeri ise sistem düşüncesidir. Çünkü Türkiye'deki eğitim ortamlarında, eleştirel düşünce becerisinin yeterli olmadığı görülmektedir (Salmoni, 2004; Akt: Carlson ve Rabo, 2011). Her yaş grubundaki öğrenciler, konuları farklı açılardan ele almayı öğrenebilmelidir. Bunun için, seçilen konu tek bir yönüyle değil; benzerlikleriyle, farklılıklarıyla ve alternatifleriyle birlikte verilmelidir. Böylece bireyler, daha çok küçük yaşlardan itibaren kendilerinden farklı düşünen insanların da olabileceğini öğrenebilmektedirler. Ayrıca öğrencilere, bir durumun karşıt yönlerini ve karşıt yönler arasındaki alternatif bakış açılarını değerlendirme yeteneği kazandırılarak eleştirel düşünme becerisi geliştirilebilmektedir (Özden, 2010). Bu durumda farklı alt alanlardan gelen çocuklardan oluşan bir sınıf ortamında, farklı kültürlerle etkileşime geçen çocuğun, kendi kültürüyle diğer kültürleri kıyaslarak karşılaştırma yapma özelliğini aktif kullandığı için eleştirel düşünme becerisi gelişmektedir. Sistem düşüncesi ise, ayrıntılarda boğulmaktansa tablonun bütünüyle ilgilenmek demektir. Yani durumu, olaylara ve kişilere atfetmeden sistemin geneli hakkında konuşabilmektir. Bu düşünceye sahip kişiler, işbirliğine inanırlar. Farklılıkları kabul etmeyle gelişen işbirlikli öğrenme ise, Vygotsky tarafından geliştirilen bilgiyi anlamlandırma süreci için oldukça önemlidir. Bu bağlamda, çokkültürlü eğitimin farklılıkları zenginlik olarak kabul etme ve farklılıklara saygı duyma amacını temele alarak, eğitim programlarında yer alan eleştirel düşünme becerisi, sistem düşüncesi, işbirlikli öğrenme ve eğitim programlarının felsefesi olan yapılandırmacı yaklaşımı destekleyerek eğitim programlarına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Bireyin yaşantısı ve deneyimleri üzerine inşa edilen bir öğrenme modeli olan ve eğitim programının felsefesini oluşturan yapılandırmacı yaklaşıma göre; öğrenme bireyin deneyimleri ve yaşantısına bağlı olarak sağlandığında, eğitimin verimliliği artmaktadır. Vygotsky'e göre de yapılandırmacılığın temelinde üst düzey bilişsel süreçlerin kaynağı olan kültür vardır (Akınoğlu, 2010). Buna rağmen eğitimciler tarafından kültürel tek tipleştirilmeye gidildiğinde, yani çocuk farklılıklarıyla kabul edilmediğinde, bulunduğu kültürden uzaklaşıp istenilen kültüre uyum sağlamaya çalışırken kendini bir süre bulunduğu ortama ait hissedememektedir. Bunun gibi durumlardan doğabilecek sonuçları Maslow ihtiyaçlar piramidiyle açıklamaktadır.

Maslow'un ihtiyaçlar kuramı aşağıdan yukarıya doğru sırasıyla; fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, ait olma ve sevme-sevilme ihtiyacı, saygınlık ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı olmak üzere beş basamaktan oluşan hiyerarşik bir piramidi sembolize etmektedir. Basamaklardaki her bir ihtiyaç kişilik gelişiminde bir düzeyi belirlemektedir. Bireyin o an bulunduğu basamak hangi basamak ise, o basamaktaki ihtiyaç karşılanmadan bir üstteki basamağa geçilememekte, dolayısıyla kişilik gelişiminde de bir üstteki düzeye çıkılamamaktadır. Bu kuramın perspektifinden bakıldığında; kendini bulunduğu ortama ait hissetmeme durumu özellikle okul öncesi dönemin ilk günleri sıkça yaşanan bir durum olmaktadır. Okulun ilk günü böyle bir durum yaşayan bir çocuk, okulun sonraki günleri de öğretmeninden ve öğretmenini model alan arkadaşları tarafından farklılıklarından dolayı kabul görmez ve bunu hissederse, ait olma ve sevme-sevilme ihtiyacı karşılanmamış olacaktır. Dolayısıyla kişilik gelişiminde 3.düzeyinde kalarak, kendini sınıf ortamına ait hissetmediği gibi, saygınlık ve kendini gerçekleştirme basamaklarına da ulaşamamaktadır. Böyle bir durumda okula gitmek istemeyen çocuğun eğitim hayatıyla veya akademik başarısıyla arası açılmakta, bir üst basamağa çıkamadığı için kendine veya başkalarına saygı duymayan; aynı zamanda kendini gerçekleştirme basamağının kişilik gelişim düzeyinde yer alan problem çözme, yaratıcılık, erdem sahibi olma gibi özellikleri kazanamamış bir birey olabilmektedir. Çocuklar o yaşlarda, hiyerarşinin doruğuna –kendini gerçekleştirme basamağına- ulaşması beklenmemektedir ancak; bu basamağın temellerinin de okul öncesi döneminde atıldığı bilinmektedir (Bredenkamp, 2014). Bu durumda, çocuğu okula getirdiği ve

gittiği her yere götürdüğü kültürel geçmişinden ayırıp, farklı yaşantılara uyum sağlamasını beklemek, eğitim sisteminin felsefesiyle çelişmek demektir.

Sonuç olarak; demokrasi toplumunda, demokratik eğitim ortamıyla yetiştirilen bireylere ihtiyaç vardır. Farklı alt alanlardan bir araya gelen çocukların bulunduğu bir sınıf ortamında, farklılıklar desteklenerek çocukların alternatiflere bakış açıları geliştirilebilir. Bunun için; düşünebilen insanların rejimi olan demokrasiye, eleştirel düşünebilen ve sistem şuuruyla işbirliğine dayalı hareket edebilen, saygı, sevgi, hoşgörü, barış ve empati gibi temel değerleri içselleştirmiş bireyler kazandırabilmek için önemli rol üstlenen öğretmenlerin, öğrenciler üzerindeki kalıcı etkilerinin farkına vararak tutumlarını olumlu yönde revize etmeleri gerektiği öngörülmekte ve önemsenmektedir. Böylelikle öğretmen eğitimde eşit fırsatlar sunarak hem ülke rejimi olan demokrasiyi desteklerken hem de öğretmenin adaletli vasfını göstermeli ve çocuklara iyi bir model olmalıdır. Nitekim eğitimin ilkelerinden biri olan “eğitimde fırsat eşitliği” ilkesi, kültürel farklılıklar başta olmak üzere öğretmenin her türlü farklılığa eşit mesafede durabilmesini gerektirmektedir.

Öğretmenlere, özellikle de temel değerlerin kazanıldığı ve kişiliğin şekillenmeye başladığı dönemde öğrencilerin ilk muhatapları olan okul öncesi öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Gerek eğitimi, gerek davranışları, gerek kişiliği ile model alınan öğretmenler, bu konudaki altyapıları ile öğrencilerin farklılıklara karşı bakış açılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Yani öğretmende; toplum yapısındaki çeşitliliğin önemine karşı bilinç, eğitimde fırsat eşitliği ilkesine karşı farkındalık, farklılıklara saygı duyma fikri ve türevleri mevcut ise öğretmenin bunu eğitim tutumlarına yansıtacağı öngörülmektedir. Çünkü; algılar tutumlara, tutumlar da zamana davranışlara dönüşmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin algılarıyla şekillendirdikleri kişilikleri, eğitime olan tutumlarına yansımakta ve bu tutumları da davranışlarına dönüştürerek kendilerini model alan geniş bir öğrenci kitlesini etkilemektedir. Öğretmeni model almanın en yoğun yaşandığı dönem olan okul öncesi dönem; bu konuda "Ağaç yaş iken eğilir." sözünün önemli muhatapları olan okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluğunu arttırmaktadır. Böylece; çokkültürlü eğitimin öğretmenler tarafından okul öncesi ortamına taşınmasının önemini vurgulanırken, bu konuda çalışma yapılmasının gerekliliği de ortaya konmaktadır.

Bu bilgiler ve öngörüler ışığında okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarındaki çokkültürlü kişiliğin, çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisi incelenerek; öğretmenlerin çokkültürlü kişiliklerinin ve bakış açılarının eğitime olan tutumlarına nasıl yansıdığını etraflıca ortaya koymak çalışmanın temel amacıdır. Bu temel amacı sağlamaya yönelik; öğretmen ve öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, aile gelir düzeylerine, annelerinin eğitim durumlarına, babalarının eğitim durumlarına, yaşadıkları yerleşim merkezi, çokkültürlü eğitimin, öğretmen faktörüyle okul öncesi dönemi için önemini vurgulayarak bu alanda daha fazla çalışma yapılmasının gerekliliği üzerine ve çokkültürlü eğitimin önemine dikkat çekmek çalışmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

Çokkültürlü eğitim, yabancı ülkelerde uzun yıllardır çalışıyor olmasına rağmen, ülkemizde yaklaşık 7 yıldır çalışılan çok yeni bir konudur. Alan yazında; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının (Coşkun, 2012), ilköğretim öğretmenlerinin (Gürel, 2013), ortaokul ve lise öğretmenlerinin (Başarı ve diğerleri, 2013) çokkültürlü eğitim tutumları üzerine çalışmalara rastlanmıştır. Ancak Türkiye’de, okul öncesi dönemde farklı kültürlerin öğretimine yönelik uygulama çalışması (Aktın, Karakaya, Türk ve Aslan, 2015) ve Gürel’in (2013) ilköğretim öğretmenleri kapsamında ele aldığı anasınıfı öğretmenleriyle ilgili bir çalışma mevcuttur. Bu çalışmalar hariç; okul öncesi dönemle ilgili veya okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarıyla ilgili çalışmaya rastlanmaması, bu araştırmanın yaygın etkisini arttırmaktadır. Bu araştırmanın, Okul Öncesi Öğretmenliği ABD’na, Psikoloji, Sosyoloji, Program Geliştirme ve Öğretmen Yetiştirme alanlarına da önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir. Ek olarak, bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara, bilgi sahibi olmak isteyen öğretmen ve öğretmen adaylarına ufuk olması; eğitim programları ve sonraki çalışmalar için de yol gösterici olması beklenmektedir.

### **Hipotez Cümlesi**

Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özellikleri, çokkültürlü eğitime yönelik tutumları üzerinde bir etkiye sahip ve kişilik özellikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında ilişki vardır.

### **Alt hipotezler**

- Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık vardır.
- Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık yoktur.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık vardır.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık vardır.
- Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik puanlarında aylık gelir/aile aylık gelir durumuna göre anlamlı farklılık yoktur.
- Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında aylık gelir/aile aylık gelir durumuna göre anlamlı farklılık yoktur.
- Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik puanlarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık yoktur.
- Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık yoktur.
- Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik puanlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık yoktur.
- Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık yoktur.
- Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik puanlarında büyüdüğü yerleşim merkezine göre anlamlı farklılık vardır.

- Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında büyüdüğü yerleşim merkezine göre anlamlı farklılık vardır.
- Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik puanlarında şu an yaşanan ile göre anlamlı farklılık vardır.
- Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında, şu an yaşanan ile göre anlamlı farklılık vardır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik puanlarında çalıştıkları okulun mevkisine göre anlamlı farklılık yoktur.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında çalıştıkları okulun mevkisine göre anlamlı farklılık vardır.

## İkinci Bölüm

### Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçlarının özellikleri, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında bilgi verilmektedir.

#### Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli, nicel metot kapsamında betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi olarak belirlenmiştir.

“Betimsel araştırmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya koymak için yürütülür. Bu tür çalışmalarda asıl amaç, incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır” (Çepni, 2012, s. 74). Bu olaylar arasındaki olası ilişkileri nicel metot kapsamında ortaya koymanın iki yöntemi olduğu bilinmektedir. Bunlardan biri İlişkisel Tarama Yöntemi diğeri ise Nedensel Karşılaştırma Yöntemi'dir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişiliklerinin çokkültürlü eğitime olan tutumları arasındaki etkileşimin sebep-sonuç ilişkisi kurulmadan, etraflıca ortaya koyulması (Çepni, 2012) amaçlandığı için bu iki yöntemden ilişkisel tarama yöntemi çalışma için uygun görülmüştür. Tarama çalışmalarında amaç bir olguyu, durumu veya olayı betimlemek olduğu için; tarama çalışmalarının analizinde genellikle betimsel istatistikler kullanılmaktadır (Özdemir, 2014).

#### Çalışma Grubu

Araştırmacı tarafından ortaya atılan problemi, çözmek için ihtiyaç duyulan verilerin toplandığı ve özelliklerinin tespit edilmeye çalışıldığı büyük gruba evren denirken; evrenin özelliklerini belirlemek amacıyla evrenden seçilen temsili gruba örneklem denilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2014). Ancak; bazı durumlarda örneklem, doğrudan evrenin kendisi olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmanın örnekleme de aynı zamanda çalışmanın evrenini oluşturduğu için, söz konusu çalışma için “çalışma grubu” tercih edilmiştir. Örnekleme ise; örnekleme (evreni temsil edebilecek uygun örnekleri) seçme sürecini ve bu süreçte yapılan tüm işlemleri kapsamaktadır (Çingı, 2009). Bu çalışmada Ağrı, Siirt, Kütahya,

Erzurum, Kilis, Gaziantep ve Şanlıurfa illeri kolay ulaşılabilirlik faktörüne bağlı olarak, uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. İllerin, çalışmanın amacını destekleyen nitelikte -çokkültürlü bir yapıya sahip- olması da bu illerin tercih edilmesinin başlıca sebeplerindendir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan 302 kadın, 48 erkek olmak üzere toplam 350 öğretmen adayı ve Kütahya, Ağrı, Siirt, Erzurum, Gaziantep ve Şanlıurfa ilinde MEB'e bağlı çalışan 159 kadın ve 15 erkek olmak üzere toplam 174 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

### **Verilerin Toplanması**

Çalışmanın verileri, izinleri alınmış olan veri toplama araçları: "Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği" (izin çalışmanın ilk yazarı olan Yazıcı'dan alınarak) ve "Çokkültürlü Kişilik Ölçeği" (izin çalışmanın yazarı olan Sarıçam'dan (2014) alınarak) aracılığıyla toplanmıştır. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarından elde edilen veriler ise, dersin hocasından izin alınarak toplanmıştır.

### **Veri toplama araçları**

#### ***Öğretmenlerin çokkültürlü tutum ölçeği (ÖÇTÖ)***

Araştırmada kullanılan veri araçlarından birisi olan ÖÇTÖ; öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla; Jojeph G. Ponterotto öncülüğünde Baluch, Greig ve Rivera (1998) tarafından geliştirilmiştir ve Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu çalışmada kullanılmak üzere ölçeğin Türkçe halinin izni birinci yazar olan Yazıcı'dan, elektronik posta yolu ile alınmıştır.

ÖÇTÖ; 13 pozitif, 7 negatif ifadeli orijinal haliyle toplam 20 maddeden oluşan beşli likert tipi ve tek boyutlu bir ölçektir. Ancak ÖÇTÖ'nin orijinal halinden Yazıcı'nın tavsiyesi üzerine 3. ve 16. maddeler çıkartılarak ölçek, 12 pozitif ve 6 negatif ifadeli olmak üzere toplam 18 madde halinde kullanılmıştır.



### *Ölçme aracının geçerliliği:*

Türkçe formun yapı geçerliği, 280'i erkek 135'i kadın olmak üzere toplam 415 öğretmenden elde edilen verilerle test edilmiş ve Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı .82 bulunmuştur. Bartlett testi anlamlı çıktığı için, uyarlayıcılar tarafından örneklem büyüklüğünün yeterli olduğuna karar verilmiştir.

### *Ölçme aracının güvenilirliği:*

ÖÇTÖ'nün maddelerinin tamamına ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .75 olarak tespit edilmiştir.

### ***Çok kültürlü kişilik ölçeği (ÇKKÖ)***

Çok kültürlü kişilik ölçeği (Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2000; Van der Zee Zaal ve Piekstra, 2003), ampirik araştırmalarda (Van Oudenhoven ve Van der Zee, 2002; Van Oudenhoven, Mol ve Van der Zee, 2003; Van der Zee ve Brinkmann, 2004) başarıyla kullanılmış ve farklı kültürler (Leone, Van der Zee, Van Oudenhoven, Perugini ve Ercolani, 2005) üzerinde de geçerliliği kanıtlanmış bir ölçektir. Çokkültürlülüğe yönelik eğilimi ve uyumu değerlendirmek için tasarlanmış olan bu psikometrik aracın, kültürler arası iletişim becerisini ölçme zorunluluğu bulunmamaktadır (Arasaratnam, 2003).

Çalışmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla; Van der Zee, Van Oudenhoven, Ponterotto ve Fietzer'in (2013) geliştirdiği ve Sarıçam'ın (2014) Türkçe'ye uyarladığı Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği Kısa Formu-40 kullanılmıştır.

ÇKKÖ, 40 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 200, en düşük puanın ise 40 olduğu ifade edilmiştir. Ölçek çokkültürlü kişiliği; kültürel empati, esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük ve duygusal denge olmak üzere beş alt boyutta ele almaktadır. Test-tekrar-test güvenilirliği ve madde analizi ile ölçeğin psikometrik özellikleri, iç tutarlılık güvenilirliği ve yapı geçerliliği incelenmiştir.

### *Ölçme aracının geçerliliği:*

Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi ile de çokkültürlü kişilik düzeyleri ile çokkültürlü eğitim tutumları arasındaki ilişkiye bakılmış ve önem düzeyi  $p < .01$  alınmıştır. Türkçe formun yapı geçerliği ise, 407 üniversite

öğrencisinden elde edilen verilerle test edilmiş ve RMSEA= .076, GFI= .90, CFI= .90, NFI= .91, RFI= .89, IFI= .88 ve SRMR= .054 olarak bulunmuştur

*Ölçme aracının güvenilirliği:*

ÇKKÖ'nin güvenilirliğine ilişkin analizler sonucunda Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .84 olarak belirlenmiştir.

*Madde analizi:*

Bununla birlikte; düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının ise .24 ile .61 arasında sıralandığı tespit edilmiştir.

Ölçeğin psikometrik değerleri, alanda kabul edilen ölçütleri sağladığı için, Türkçe'ye adapte edilen Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği-Kısa Formu'nun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

### **Verilerin Analizi**

Tarama çalışmaları; bir olguyu, durumu, olayı betimleme –etraflıca açıklama- özelliğine sahip oldukları için bu tür çalışmalarda genellikle betimsel istatistikler kullanılmaktadır. Ancak alt gruplar veya ölçümler arasındaki ilişki betimlenmek istendiğinde çıkarımsal ya da ilişkisel istatistik analizleri de kullanılabilir (Özdemir, 2014). Bu bilgi ışığında; ilk olarak öğretmen aday katılımcıların Çokkültürlü Kişilik Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği uygulamalarından elde ettikleri puanların parametrik testlere uygunluğu test edilmiştir. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için verilerin normal dağılım sergilemesi gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu şartın sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla, verilerin basıklık çarpıklık katsayıları incelenmiş; bulgular Tablo 1'te verilmiştir.

Tablo 1:

*Katılımcıların Çokkültürlü Kişilik Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Cinsiyete İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Sonuçları*

Değişken	N	Medyan	Mod	Çarpıklık		Basıklık	
				Katsayı	Std.hata	Katsayı	Std.hata
Öğrenci							
Kültürel empati	350	32	30	-.505	.130	.920	.260
Esneklik	350	22	22	-.120	.130	-.418	.260
Sosyal girişkenlik	350	29	29	-.127	.130	-.258	.260
Açık görüşlülük	350	30	30	-.173	.130	.291	.260
Duygusal denge	350	27	27	-.276	.130	.072	.260
Çokkültürlü kişilik (ÇKK)	350	137.92	138	-.101	.130	.834	.260
Çokkültürlü eğitim tutum (ÇKE)	350	63.25	67	-.263	.130	.211	.260
Öğretmen							
Kültürel empati	174	31	33	-.269	.184	-.318	.366
Esneklik	174	23	24	.457	.184	-.336	.366
Sosyal girişkenlik	174	31	31	-.397	.184	-.084	.366
Açık görüşlülük	174	28.25	26	-.530	.184	.572	.366
Duygusal denge	174	28.80	32	-.379	.184	.065	.366
Çokkültürlü kişilik (ÇKK)	174	141.95	129	-.350	.184	.667	.366
Çokkültürlü eğitim tutum (ÇKE)	174	65	66	-.882	.184	1.621	.366

Tablo 1 incelendiğinde çokkültürlü kişilik ve alt boyutlarına ait çarpıklık değerleri  $\pm 3$  ( $\pm 2$  de olabilir) aralığında olduğu için verilerin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilirdi. Fakat ek olarak basıklık değerleri, basıklık standart hatalarına; çarpıklık değerleri çarpıklık standart hatalarına bölüldüğünde çıkan sonuç  $+1.96$  ve  $-1.96$  değerleri arasında olmadığı; ayrıca medyan ve mod değerleri üst üste olmadığından dolayı verilerin normal dağılım sergilemediği görülmektedir (Albayrak, 2006; Yıldız, Akbulut ve Bircan, 1998). Diğer taraftan okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim tutum puanlarında basıklık ve çarpıklık değerleri literatürde kabul edilen değerler arasında olmasına karşın standart hatalarına bölüldüğünde çıkan değerlerin gerekli kriterleri sağlamamasından dolayı, ayrıca medyan ve mod değerleri farklılık arz ettiğinden dolayı verilerin normal dağılım sergilemediği görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle analizleri yaparken tüm verilerde bütünlük oluşturması açısından okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişilik ve alt boyutları ile çokkültürlü eğitim tutumlarına ait

puanlarının farklı değişkenlere göre analizlerinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır:

Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilikleri ile çokkültürlü eğitim tutumları arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ve Basamaklı Regresyon Analizi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra çalışmanın kategorik değişkenleri olan cinsiyet, gelir düzeyi, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, yerleşim yeri, sınıf düzeyi ve okul mevkisi için, çalışma grubunun homojen bir dağılım göstermemesi gerekçesi ile Man-Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır:

Cinsiyet ve okul mevkisi değişkeni kendi içinde iki alt kategoriden oluştuğu için Man-Whitney U testi, çalışmanın diğer kategorik değişkenleri (sınıf düzeyi, aylık gelir düzeyi, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, yerleşim merkezi) ikiden fazla alt kategoriden oluştuğu için [örneğin; sınıf düzeyi değişkeni 4 kategoriden (1.sınıf, 2.sınıf, 3.sınıf, 4.sınıf) oluşmaktadır.] Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Araştırmada, bulguların istatistiksel analizleri “.05” anlamlılık düzeyi esas alınarak gerçekleştirilmiş (Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu, 2012), ayrıca  $p<.01$  ve  $p<.001$  düzeyleri de belirtilmiştir.

## Üçüncü Bölüm

### Bulgular

#### Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına İlişkin Bulgular

Cinsiyete göre çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum düzeyleri;

Cinsiyete göre öğrencilerin çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumları puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1

*Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Puanlarının Cinsiyete İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Değişken	Cinsiyet	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	P
Kültürel empati	Kadın	302	182.01	54966.00	5283.00	.00
	Erkek	48	134.56	6459.00		
	Toplam	350				
Esneklik	Kadın	302	172.36	52052.00	6299.00	.14
	Erkek	48	195.27	9373.00		
	Toplam	350				
Sosyal girişkenlik	Kadın	302	177.37	53565.50	6683.50	.38
	Erkek	48	163.74	7859.50		
	Toplam	350				
Açık görüşlülük	Kadın	302	174.59	52726.00	6973.00	.67
	Erkek	48	181.23	8699.00		
	Toplam	350				
Duygusal denge	Kadın	302	171.65	51839.50	6086.50	.07
	Erkek	48	199.70	9585.50		
	Toplam	350				
ÇKK	Kadın	302	175.27	52931.00	7178.00	.91
	Erkek	48	176.96	8494.00		
	Toplam	350				
ÇKE	Kadın	302	174.43	52678.00	6925.00	.62
	Erkek	48	182.23	8747.00		
	Toplam	350				

\*p< .05

Tablo 2 incelendiğinde kadın ve erkek öğrencilerin puanları çokkültürlü kişiliğin kültürel empati alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşırken çokkültürlü kişiliğin esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük, duygusal denge alt boyutları, çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar gözükmemektedir. Örneğin, kadın öğrencilerin kültürel empati sıralar ortalaması ( $\bar{X} = 182.01$ ) erkeklerin kültürel empati sıralar ortalamasından ( $\bar{X} = 134.56$ ) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır ( $U=5283.00$ ,  $Z=-3.025$ ). Başka bir ifadeyle kadınların kültürel empati düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir.

Sınıf düzeyine göre çokkültürlü kişilik ve çok kültürlü eğitim tutum düzeyleri:

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre çokkültürlü kişilik ve çok kültürlü eğitim tutum puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis Test kullanılmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2

*Öğretmen adaylarının Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Sınıf	N	Sıra ortalaması	$\chi^2$	P
Kültürel empati	1.sınıf	132	198.89	12.65*	.00
	2.sınıf	110	158.50		
	3.sınıf	24	183.23		
	4.sınıf	84	158.79		
	Toplam	350			
Esneklik	1.sınıf	132	173.02	.23	.97
	2.sınıf	110	176.78		
	3.sınıf	24	171.31		
	4.sınıf	84	178.92		
	Toplam	350			
Sosyal girişkenlik	1.sınıf	132	186.74	5.86	.12
	2.sınıf	110	157.82		
	3.sınıf	24	194.58		
	4.sınıf	84	175.54		
	Toplam	350			
Açık görüşlülük	1.sınıf	132	186.36	7.70	.53
	2.sınıf	110	155.79		
	3.sınıf	24	204.50		
	4.sınıf	84	175.96		
	Toplam	350			
Duygusal denge	1.sınıf	132	173.69	3.63	.30
	2.sınıf	110	165.22		
	3.sınıf	24	203.85		
	4.sınıf	84	183.71		
	Toplam	350			
ÇKK	1.sınıf	132	190.83	15.86*	.01
	2.sınıf	110	151.26		
	3.sınıf	24	200.90		
	4.sınıf	84	175.89		
	Toplam	350			
ÇKE	1.sınıf	132	168.88	1.71	.63
	2.sınıf	110	182.79		
	3.sınıf	24	189.96		
	4.sınıf	84	172.23		
	Toplam	350			

\*p<0.05

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre kültürel empati ( $\chi^2 = 12.65$ ,  $p < .05$ ) ve toplam çok kültürlü kişilik puanlarında ( $\chi^2 = 15.86$ ,  $p < .05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır. Özellikle 1. sınıf öğrencilerin kültürel empati ve çokkültürlü kişilik puanlarının 2. ve 4.sınıf öğrencilerden fazla çıkması kayda değer bir sonuçtur. Fakat esneklik, sosyal girişkenlik, duygusal denge, açık görüşlülük alt boyutları ile çokkültürlü eğitim

tutum puanlarında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yoktur. Bir başka ifadeyle, sınıf düzeyi çokkültürlü eğitim tutumlarını etkilememektedir.

Aile gelir durumuna göre çokkültürlü kişilik ve çok kültürlü eğitim tutum düzeyleri;

Öğretmen adaylarının aile gelir durumuna göre çokkültürlü kişilik ve çok kültürlü eğitim tutum puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.



Tablo 3

*Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Aile Gelir Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Aile gelir	N	Sıra ortalaması	$\chi^2$	p
Kültürel empati	970 TL altı	70	161.86	2.54	.47
	971-1900 TL	162	175.11		
	1901-3000 TL	89	180.77		
	3000 TL üstü	29	194.41		
	Toplam	350			
Esneklik	970 TL altı	70	178.67	.48	.92
	971-1900 TL	162	175.85		
	1901-3000 TL	89	169.99		
	3000 TL üstü	29	182.76		
	Toplam	350			
Sosyal girişkenlik	970 TL altı	70	167.65	16.97*	.00
	971-1900 TL	162	164.38		
	1901-3000 TL	89	178.63		
	3000 TL üstü	29	246.95		
	Toplam	350			
Açık görüşlülük	970 TL altı	70	174.48	5.71	.13
	971-1900 TL	162	164.99		
	1901-3000 TL	89	184.42		
	3000 TL üstü	29	209.31		
	Toplam	350			
Duygusal denge	970 TL altı	70	160.34	6.64	.08
	971-1900 TL	162	172.49		
	1901-3000 TL	89	179.53		
	3000 TL üstü	29	216.52		
	Toplam	350			
ÇKK	970 TL altı	70	169.49	12.60*	.00
	971-1900 TL	162	164.81		
	1901-3000 TL	89	179.96		
	3000 TL üstü	29	236.00		
	Toplam	350			
ÇKE	970 TL altı	70	177.14	5.06	.17
	971-1900 TL	162	167.31		
	1901-3000 TL	89	176.94		
	3000 TL üstü	29	212.86		
	Toplam	350			

\*p<0.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının aile gelir düzeyine göre sosyal girişkenlik ( $\chi^2 = 16.97, p < .05$ ) ve toplam çok kültürlü kişilik puanlarında ( $\chi^2 = 12.60, p < .05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır. Özellikle 3000 TL üstü aile gelirine sahip öğrencilerin sosyal girişkenlik ve çokkültürlü kişilik puanlarının diğer gelir gruplarından fazla çıkması kaydı değer bir sonuçtur. Fakat kültürel empati esneklik, duygusal denge, açık görüşlülük alt boyutları ile çokkültürlü eğitim tutum puanlarında aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yoktur. Bir başka ifadeyle, aile gelir düzeyi çokkültürlü eğitim tutumlarını etkilememektedir.

Anne eğitim durumuna göre çokkültürlü kişilik ve çok kültürlü eğitim tutum düzeyleri;

Öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre çokkültürlü kişilik ve çok kültürlü eğitim tutum puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4

*Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

	Anne eğitim düzeyi	N	Sıra ortalaması	$\chi^2$	p
Kültürel empati	Okur-yazar değil	59	162.24	7.34	.20
	İlkokul	193	173.45		
	Ortaokul	40	193.71		
	Lise	40	173.66		
	Lisans	15	224.30		
	Lisansüstü	3	106.17		
	Toplam	350			
Esneklik	Okur-yazar değil	59	200.75	9.59	.09
	İlkokul	193	167.54		
	Ortaokul	40	199.41		
	Lise	40	155.78		
	Lisans	15	178.60		
	Lisansüstü	3	119.50		
	Toplam	350			
Sosyal girişkenlik	Okur-yazar değil	59	167.77	6.27	.28
	İlkokul	193	168.04		
	Ortaokul	40	196.90		
	Lise	40	183.56		
	Lisans	15	213.47		
	Lisansüstü	3	224.50		
	Toplam	350			
Açık görüşlülük	Okur-yazar değil	59	188.04	6.58	.25
	İlkokul	193	164.08		
	Ortaokul	40	199.88		
	Lise	40	181.78		
	Lisans	15	195.50		
	Lisansüstü	3	155.00		
	Toplam	350			
Duygusal denge	Okur-yazar değil	59	172.46	9.64	.09
	İlkokul	193	174.01		
	Ortaokul	40	209.14		
	Lise	40	143.03		
	Lisans	15	199.93		
	Lisansüstü	3	193.67		
	Toplam	350			
ÇKK	Okur-yazar değil	59	180.14	9.74	.08
	İlkokul	193	166.99		
	Ortaokul	40	213.23		
	Lise	40	161.44		
	Lisans	15	209.30		
	Lisansüstü	3	147.00		
	Toplam	350			
ÇKE	Okur-yazar değil	59	183.69	7.49	.19
	İlkokul	193	167.32		
	Ortaokul	40	204.35		
	Lise	40	188.56		
	Lisans	15	146.23		
	Lisansüstü	3	128.17		
	Toplam	350			

\*p<0.05

Tablo 5'te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre kültürel empati ( $\chi^2 = 7.34$ ,  $p > .05$ ), esneklik ( $\chi^2 = 9.59$ ,  $p > .05$ ), sosyal girişkenlik ( $\chi^2 = 6.27$ ,  $p > .05$ ), açık görüşlülük ( $\chi^2 = 6.58$ ,  $p > .05$ ), duygusal denge ( $\chi^2 = 9.64$ ,  $p > .05$ ) alt boyutları, çok kültürlü kişilik ( $\chi^2 = 9.74$ ,  $p > .05$ ) ile çokkültürlü eğitim tutum ( $\chi^2 = 7.49$ ,  $p > .05$ ) puanlarında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yoktur. Bir başka ifadeyle, anne eğitim düzeyi çokkültürlü eğitim tutumlarını etkilememektedir.

Baba eğitim durumuna göre çokkültürlü kişilik ve çok kültürlü eğitim tutum düzeyleri;

Öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre çokkültürlü kişilik ve çok kültürlü eğitim tutum puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5

*Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

	Baba eğitim düzeyi	N	Sıra ortalaması	$\chi^2$	p
Kültürel empati	Okur-yazar değil	7	171.29	4.74	.45
	İlkokul	111	162.82		
	Ortaokul	68	155.65		
	Lise	81	178.63		
	Lisans	60	170.70		
	Lisansüstü	4	94.63		
	Toplam	331			
Esneklik	Okur-yazar değil	7	120.00	5.22	.39
	İlkokul	111	172.36		
	Ortaokul	68	148.83		
	Lise	81	166.73		
	Lisans	60	177.48		
	Lisansüstü	4	175.00		
	Toplam	331			
Sosyal girişkenlik	Okur-yazar değil	7	213.29	5.98	.31
	İlkokul	111	152.92		
	Ortaokul	68	177.99		
	Lise	81	162.01		
	Lisans	60	174.13		
	Lisansüstü	4	201.25		
	Toplam	331			
Açık görüşlülük	Okur-yazar değil	7	240.71	7.64	.18
	İlkokul	111	151.74		
	Ortaokul	68	172.82		
	Lise	81	173.47		
	Lisans	60	165.23		
	Lisansüstü	4	175.38		
	Toplam	331			
Duygusal denge	Okur-yazar değil	7	187.36	1.72	.98
	İlkokul	111	159.99		
	Ortaokul	68	160.80		
	Lise	81	172.59		
	Lisans	60	170.09		
	Lisansüstü	4	189.13		
	Toplam	331			
ÇKK	Okur-yazar değil	7	198.93	3.42	.64
	İlkokul	111	157.12		
	Ortaokul	68	158.68		
	Lise	81	173.83		
	Lisans	60	176.27		
	Lisansüstü	4	166.75		
	Toplam	331			
ÇKE	Okur-yazar değil	7	137.86	1.71	.89
	İlkokul	111	160.36		
	Ortaokul	68	165.42		
	Lise	81	172.10		
	Lisans	60	172.98		
	Lisansüstü	4	153.25		
	Toplam	331			

\*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre kültürel empati ( $\chi^2 = 4.74, p > .05$ ), esneklik ( $\chi^2 = 5.22, p > .05$ ), sosyal girişkenlik ( $\chi^2 = 5.98, p > .05$ ), açık görüşlülük ( $\chi^2 = 7.64, p > .05$ ), duygusal denge ( $\chi^2 = 1.72, p > .05$ ) alt boyutları, çok kültürlü kişilik ( $\chi^2 = 3.42, p > .05$ ) ile çokkültürlü eğitim tutum ( $\chi^2 = 1.71, p > .05$ ) puanlarında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yoktur. Bir başka ifadeyle, baba eğitim düzeyi çokkültürlü eğitim tutumlarını etkilememektedir.

Doğup büyüdüleri yerleşim göre çokkültürlü kişilik ve çok kültürlü eğitim tutum düzeyleri:

Öğretmen adaylarının zamanlarını doğum büyüdüleri yerleşim yerine göre çokkültürlü kişilik ve çok kültürlü eğitim tutum puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6

*Öğretmen adaylarının Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Doğup Büyüdükleri Yerleşim Yerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Yerleşim yeri	N	Sıra ortalaması	$\chi^2$	p
Kültürel empati	Büyükşehir	133	174.76	.48	.92
	Orta ölçekli şehir	137	177.91		
	İlçe/belde	45	165.98		
	Taşra	34	176.13		
	Toplam	349			
Esneklik	Büyükşehir	133	170.64	.88	.83
	Orta ölçekli şehir	137	175.11		
	İlçe/belde	45	177.42		
	Taşra	34	188.41		
	Toplam	349			
Sosyal girişkenlik	Büyükşehir	133	188.82	12.92*	.00
	Orta ölçekli şehir	137	181.86		
	İlçe/belde	45	143.76		
	Taşra	34	134.66		
	Toplam	349			
Açık görüşlülük	Büyükşehir	133	189.60	9.05*	.03
	Orta ölçekli şehir	137	171.41		
	İlçe/belde	45	174.94		
	Taşra	34	132.43		
	Toplam	349			
Duygusal denge	Büyükşehir	133	170.38	5.87	.12
	Orta ölçekli şehir	137	189.11		
	İlçe/belde	45	149.87		
	Taşra	34	169.51		
	Toplam	349			
ÇKK	Büyükşehir	133	180.13	4.83	.18
	Orta ölçekli şehir	137	182.58		
	İlçe/belde	45	155.03		
	Taşra	34	150.84		
	Toplam	349			
ÇKE	Büyükşehir	133	175.68	52.99	.39
	Orta ölçekli şehir	137	174.45		
	İlçe/belde	45	191.83		
	Taşra	34	152.28		
	Toplam	349			

\*p<0.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının doğup büyüdükleri yerleşim yerine göre sosyal girişkenlik ( $\chi^2 =12.92$ , p<.05) ve açık görüşlülük puanlarında ( $\chi^2 =9.05$ , p<.05) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır. Büyükşehirlerde yaşamış olan bireylerin sosyal girişkenlik ve açık görüşlülük puanları normal şehir, ilçe/belde ve taşrada yaşayan bireylere göre daha yüksektir.

Başka bir ifadeyle büyükşehirde yaşamış olan öğretmen adayları daha açık görüşlü ve sosyal olarak daha girişkendir. Fakat kültürel empati, esneklik, duygusal denge, çok kültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutum puanlarında yerleşim yerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yoktur. Diğer bir ifadeyle, yaşanan yer çokkültürlü eğitim tutumlarını etkilememektedir.

Üniversite okuduğu şehre göre çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum düzeyleri:

Öğretmen adaylarının üniversite okuduğu şehre göre çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7

*Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Üniversite Okuduğu Şehre Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

	İl	N	Sıra ortalaması	$\chi^2$	p
Kültürel empati	Kütahya	162	159.97	7.28*	.03
	Kilis	95	191.10		
	Ağrı	93	164.19		
	Toplam	350			
Esneklik	Kütahya	162	143.20	32.13**	.00
	Kilis	95	195.08		
	Ağrı	93	211.76		
	Toplam	350			
Sosyal girişkenlik	Kütahya	162	175.43	.00	.99
	Kilis	95	175.24		
	Ağrı	93	175.90		
	Toplam	350			
Açık görüşlülük	Kütahya	162	172.55	.33	.85
	Kilis	95	176.02		
	Ağrı	93	180.11		
	Toplam	350			
Duygusal denge	Kütahya	162	176.11	3.36	.19
	Kilis	95	188.31		
	Ağrı	93	161.35		
	Toplam	350			
ÇKK	Kütahya	162	171.56	.46	.79
	Kilis	95	179.43		
	Ağrı	93	178.35		
	Toplam	350			
ÇKE	Kütahya	162	149.62	22.25**	.00
	Kilis	95	186.28		
	Ağrı	93	209.57		
	Toplam	350			

\*\*p<0.01 \*p<0.05



Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının üniversite okuduğu şehre göre kültürel empati ( $\chi^2 = 7.28$ ,  $p < .05$ ), esneklik ( $\chi^2 = 32.13$ ,  $p < .05$ ) ve çokkültürlü eğitim tutum ( $\chi^2 = 22.25$ ,  $p < .05$ ) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır. Ağrı ilinde üniversite okuyan okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel empati, esneklik ve çokkültürlü eğitim tutum puanları Kilis ve Kütahya illerindekilerden daha yüksektir. En düşük puanlar ise Kütahya ilindeki öğrencilerde bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle Ağrı ilindeki öğretmen adayları daha kültürel empati yapabilen, daha esnek ve çokkültürlü eğitime yönelik daha fazla olumlu tutum içindedirler. Fakat sosyal girişkenlik, açık görüşlülük, duygusal denge ve çokkültürlü kişilik puanları üniversite okunulan il göre farklılaşmakta olsa da bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Diğer bir ifadeyle, üniversite okunulan il çokkültürlü kişiliği etkilememektedir.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerine İlişkin Bulgular**

Cinsiyete göre çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum düzeyleri:

Öğretmenlerin cinsiyete göre çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumları puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8

*Öğretmenlerin çokkültürlü kişilik ve çok kültürlü eğitim tutumları puanlarının cinsiyete ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları*

Değişken	Cinsiyet	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Kültürel empati	Kadın	159	92.77	14750.00	355.00**	.00
	Erkek	15	31.67	475.00		
	Toplam	174				
Esneklik	Kadın	159	91.03	14474.50	630.50**	.00
	Erkek	15	50.03	750.50		
	Toplam	174				
Sosyal girişkenlik	Kadın	159	89.47	14226.50	878.50	.09
	Erkek	15	66.57	998.50		
	Toplam	174				
Açık görüşlülük	Kadın	159	91.94	14618.50	486.50**	.00
	Erkek	15	40.43	606.50		
	Toplam	174				
Duygusal denge	Kadın	159	91.57	14559.50	545.50**	.00
	Erkek	15	44.37	665.50		
	Toplam	174				
ÇKK	Kadın	159	92.18	14656.00	449.00**	.00
	Erkek	15	37.93	569.00		
	Toplam	174				
ÇKE	Kadın	159	92.84	14761.50	343.50**	.00
	Erkek	15	30.90	463.50		
	Toplam	174				

\*\*p< .01, \*p< .05

Tablo 9 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin çokkültürlü kişiliğin kültürel empati, esneklik, açık görüşlülük, duygusal denge alt boyut puanları, çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar görülürken; çokkültürlü kişiliğin sosyal girişkenlik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Kadın öğretmenlerin kültürel empati sıralar ortalaması ( $\bar{X} = 92.77$ ) erkeklerin kültürel empati sıralar ortalamasından ( $\bar{X} = 31.67$ ) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak p<.05 düzeyinde anlamlıdır (U=355.00, Z=-4.50). Başka bir ifadeyle

kadınların kültürel empati düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin esneklik sıralar ortalaması ( $\bar{X} = 91.03$ ) erkeklerin esneklik sıralar ortalamasından ( $\bar{X} = 50.03$ ) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır ( $U=630.50$ ,  $Z=-3.02$ ). Başka bir ifadeyle kadınların esneklik düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin açık görüşlülük sıralar ortalaması ( $\bar{X} = 91.94$ ) erkeklerin açık görüşlülük sıralar ortalamasından ( $\bar{X} = 40.43$ ) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır ( $U=486.50$ ,  $Z=-3.79$ ). Başka bir ifadeyle kadınların açık görüşlülük düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin duygusal denge sıralar ortalaması ( $\bar{X} = 91.57$ ) erkeklerin duygusal denge sıralar ortalamasından ( $\bar{X} = 44.37$ ) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır ( $U=545.30$ ,  $Z=-3.48$ ). Başka bir ifadeyle kadınların duygusal denge düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin çokkültürlü kişilik sıralar ortalaması ( $\bar{X} = 92.18$ ) erkeklerin çokkültürlü kişilik sıralar ortalamasından ( $\bar{X} = 37.93$ ) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır ( $U=449.00$ ,  $Z=-3.99$ ). Başka bir ifadeyle kadınların çokkültürlü kişilik düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutum puan sıralar ortalaması ( $\bar{X} = 92.84$ ) erkeklerin çokkültürlü eğitim tutum puan sıralar ortalamasından ( $\bar{X} = 30.90$ ) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır ( $U=343.50$ ,  $Z=-4.56$ ). Başka bir ifadeyle kadın öğretmenler erkeklere göre çokkültürlü eğitime daha olumlu bakmaktadır.

Okulun bulunduğu mevkiye göre çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum düzeyleri:

Öğretmenlerin okulun bulunduğu mevkiye göre çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumları puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 9

*Öğretmenlerin Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Puanlarının Okulun Mevkisine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Değişken	Okul mevkisi	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Kültürel empati	Merkez	133	85.32	11347.00	2436.00	.30
	Taşra	41	94.59	3878.00		
	Toplam	174				
Esneklik	Merkez	133	76.23	10138.00	1227.00**	.00
	Taşra	41	124.07	5087.00		
	Toplam	174				
Sosyal girişkenlik	Merkez	133	82.52	10975.50	2064.50*	.02
	Taşra	41	103.65	4249.50		
	Toplam	174				
Açık görüşlülük	Merkez	133	85.41	11360.00	2449.00	.30
	Taşra	41	94.27	3865.00		
	Toplam	174				
Duygusal denge	Merkez	133	83.95	11166.00	2255.00	.09
	Taşra	41	99.00	4059.00		
	Toplam	174				
ÇKK	Merkez	133	81.52	10842.50	1931.50**	.00
	Taşra	41	106.89	4382.50		
	Toplam	174				
ÇKE	Merkez	133	77.08	10251.00	1340.00**	.00
	Taşra	41	121.32	4974.00		
	Toplam	174				

\*\*p< .01, \*p< .05

Tablo 10 incelendiğinde merkezdeki ve taşradaki öğretmenlerin puanları çokkültürlü kişiliğin esneklik, duygusal denge alt boyutlarında, çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşırken; çokkültürlü kişiliğin kültürel empati, açık görüşlülük ve duygusal denge alt boyut puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Taşradaki öğretmenlerin esneklik alt boyutu sıralar ortalaması ( $\bar{X} = 124.07$ ) merkezdeki öğretmenlerin esneklik sıralar ortalamasından

( $\bar{X} = 76.23$ ) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır ( $U = 1227.00$ ,  $Z = -5.33$ ). Başka bir ifadeyle taşradakilerin esneklik düzeyleri merkezdekilere göre daha yüksektir. Taşradaki öğretmenlerin çokkültürlü kişilik sıralar ortalaması ( $\bar{X} = 106.89$ ) merkezdeki öğretmenlerin çokkültürlü kişilik sıralar ortalamasından ( $\bar{X} = 81.52$ ) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır ( $U = 1931.50$ ,  $Z = -2.82$ ). Başka bir ifadeyle taşradakilerin çokkültürlü kişilik düzeyleri merkezdekilere göre daha yüksektir. Taşradaki öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutum puan sıralar ortalaması ( $\bar{X} = 121.32$ ) merkezdeki öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutum puan sıralar ortalamasından ( $\bar{X} = 77.08$ ) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır ( $U = 1340.00$ ,  $Z = -4.92$ ). Başka bir ifadeyle taşradaki öğretmenler, merkezdekilere göre çokkültürlü eğitime daha olumlu bakmaktadır.

Gelir durumuna göre çokkültürlü kişilik ve çok kültürlü eğitim tutum düzeyleri:

Öğretmenlerin gelir durumuna göre çokkültürlü kişilik ve çok kültürlü eğitim tutum puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 10

*Öğretmenlerin Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Gelir Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

	Gelir	N	Sıra ortalaması	$\chi^2$	P
Kültürel empati	971-1900 TL	21	100.33	5.15	.08
	1901-3000 TL	79	78.28		
	3000 TL üstü	74	93.70		
	Toplam	174			
Esneklik	971-1900 TL	21	94.38	4.03	.13
	1901-3000 TL	79	79.11		
	3000 TL üstü	74	94.51		
	Toplam	174			
Sosyal girişkenlik	971-1900 TL	21	84.00	3.62	.16
	1901-3000 TL	79	80.61		
	3000 TL üstü	74	95.85		
	Toplam	174			
Açık görüşlülük	971-1900 TL	21	101.17	7.68*	.02
	1901-3000 TL	79	76.06		
	3000 TL üstü	74	95.83		
	Toplam	174			
Duygusal denge	971-1900 TL	21	89.57	2.79	.25
	1901-3000 TL	79	80.70		
	3000 TL üstü	74	94.17		
	Toplam	174			
ÇKK	971-1900 TL	21	93.02	6.34*	.04
	1901-3000 TL	79	77.04		
	3000 TL üstü	74	97.09		
	Toplam	174			
ÇKE	971-1900 TL	21	107.40	5.63	.06
	1901-3000 TL	79	79.35		
	3000 TL üstü	74	90.55		
	Toplam	174			

\*p<0.05

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin gelir düzeyine göre kültürel empati ( $\chi^2 = 16.97$ ,  $p > .05$ ), esneklik ( $\chi^2 = 16.97$ ,  $p > .05$ ), sosyal girişkenlik ( $\chi^2 = 16.97$ ,  $p > .05$ ), duygusal denge ( $\chi^2 = 16.97$ ,  $p > .05$ ) ve çokkültürlü eğitim tutum puanlarında ( $\chi^2 = 12.60$ ,  $p > .05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yoktur. Fakat açık görüşlülük ( $\chi^2 = 7.68$ ,  $p < .05$ ) ile çokkültürlü kişilik ( $\chi^2 = 6.34$ ,  $p < .05$ )

puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar vardır. Gelir durumu 971-1900 TL arasında olan öğretmenler en yüksek açık görüşlülüğe sahip iken gelir durumu 3000 TL üstü olanlar en fazla çokkültürlü kişilik puanına sahiptir.

Anne eğitim durumuna göre çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum düzeyleri:

Öğretmenlerin anne eğitim düzeyine göre çokkültürlü kişilik ve çok kültürlü eğitim tutum puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 11

*Öğretmenlerin Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

	Anne eğitim düzeyi	N	Sıra ortalaması	$\chi^2$	P
Kültürel empati	Okur-yazar değil	3	162.00	14.36	.01
	İlkokul	104	78.83		
	Ortaokul	6	85.67		
	Lise	35	98.57		
	Lisans	24	95.54		
	Lisansüstü	2	142.00		
	Toplam	174			
Esneklik	Okur-yazar değil	3	119.17	4.66	.46
	İlkokul	104	85.85		
	Ortaokul	6	99.25		
	Lise	35	97.19		
	Lisans	24	75.27		
	Lisansüstü	2	67.75		
	Toplam	174			
Sosyal girişkenlik	Okur-yazar değil	3	163.50	10.70	.06
	İlkokul	104	81.68		
	Ortaokul	6	75.83		
	Lise	35	99.89		
	Lisans	24	87.71		
	Lisansüstü	2	92.00		
	Toplam	174			
Açık görüşlülük	Okur-yazar değil	3	106.00	6.98	.22
	İlkokul	104	79.45		
	Ortaokul	6	91.83		
	Lise	35	99.59		
	Lisans	24	101.38		
	Lisansüstü	2	87.50		
	Toplam	174			
Duygusal denge	Okur-yazar değil	3	64.83	1.24	.94
	İlkokul	104	89.38		
	Ortaokul	6	79.75		
	Lise	35	88.71		
	Lisans	24	81.90		
	Lisansüstü	2	93.00		
	Toplam	174			
ÇKK	Okur-yazar değil	3	145.50	7.76	.17
	İlkokul	104	81.32		
	Ortaokul	6	89.75		
	Lise	35	99.57		
	Lisans	24	87.58		
	Lisansüstü	2	103.00		
	Toplam	174			
ÇKE	Okur-yazar değil	3	131.00	5.69	.34
	İlkokul	104	83.34		
	Ortaokul	6	88.00		
	Lise	35	100.43		
	Lisans	24	80.85		
	Lisansüstü	2	90.75		
	Toplam	174			

\*p&lt;0.05



Tablo 12’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin anne eğitim düzeyine göre esneklik ( $\chi^2 =4.66$ ,  $p>.05$ ), sosyal girişkenlik ( $\chi^2 =10.70$ ,  $p>.05$ ), açık görüşlülük ( $\chi^2 =6.98$ ,  $p>.05$ ), duygusal denge ( $\chi^2 =1.24$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları, çok kültürlü kişilik ( $\chi^2 =7.76$ ,  $p>.05$ ) ile çokkültürlü eğitim tutum ( $\chi^2 =5.69$ ,  $p>.05$ ) puanlarında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yoktur. Bir başka ifadeyle, anne eğitim düzeyi çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumlarını etkilememektedir.

Baba eğitim durumuna göre çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum düzeyleri:

Öğretmenlerin baba eğitim düzeyine göre çokkültürlü kişilik ve çok kültürlü eğitim tutum puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 12

*Öğretmenlerin Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Baba eğitim	N	Sıra ortalaması	$\chi^2$	P
Kültürel empati	İlkokul	54	85.94	.98	.81
	Ortaokul	16	78.13		
	Lise	75	90.98		
	Lisans	29	86.57		
	Toplam	174			
Esneklik	İlkokul	54	85.70	2.78	.43
	Ortaokul	16	75.91		
	Lise	75	94.04		
	Lisans	29	80.33		
	Toplam	174			
Sosyal girişkenlik	İlkokul	54	82.96	1.29	.73
	Ortaokul	16	92.50		
	Lise	75	91.45		
	Lisans	29	82.98		
	Toplam	174			
Açık görüşlülük	İlkokul	54	81.79	2.74	.43
	Ortaokul	16	101.88		
	Lise	75	90.85		
	Lisans	29	81.55		
	Toplam	174			
Duygusal denge	İlkokul	54	87.67	1.13	.77
	Ortaokul	16	93.56		
	Lise	75	89.32		
	Lisans	29	79.14		
	Toplam	174			
ÇKK	İlkokul	54	85.11	1.65	.65
	Ortaokul	16	88.28		
	Lise	75	92.35		
	Lisans	29	78.98		
	Toplam	174			
ÇKE	İlkokul	54	91.84	1.30	.73
	Ortaokul	16	89.28		
	Lise	75	87.39		
	Lisans	29	78.72		
	Toplam	174			

\*p<0.05

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre kültürel empati ( $\chi^2 = .98$ ,  $p > .05$ ), esneklik ( $\chi^2 = 2.78$ ,  $p > .05$ ), sosyal girişkenlik ( $\chi^2 = 1.29$ ,  $p > .05$ ), açık görüşlülük ( $\chi^2 = 2.74$ ,  $p > .05$ ), duygusal denge ( $\chi^2 = 1.13$ ,  $p > .05$ ) alt boyutları, çok kültürlü kişilik ( $\chi^2 = 1.65$ ,  $p > .05$ ) ile çokkültürlü eğitim tutum ( $\chi^2 = 1.30$ ,  $p > .05$ ) puanlarında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yoktur. Bir başka ifadeyle, baba eğitim düzeyi çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumlarını etkilememektedir.

Doğup büyüdükları yerleşim yerine göre çokkültürlü kişilik ve çok kültürlü eğitim tutum düzeyleri:

Öğretmenlerin doğup büyüdüğü yerleşim yerine göre çokkültürlü kişilik ve çok kültürlü eğitim tutum puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 13

*Öğretmenlerin Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Yerleşim Yerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Yerleşim yeri	N	Sıra ortalaması	$\chi^2$	P
Kültürel empati	Büyükşehir	49	106.91	10.31**	.00
	Orta ölçekli şehir	118	79.48		
	İlçe/belde	7	86.86		
	Taşra	174			
	Toplam	49	86.60		
Esneklik	Büyükşehir	118	87.40	.19	.91
	Orta ölçekli şehir	7	95.50		
	İlçe/belde	174			
	Taşra	49	101.14		
	Toplam	118	82.65		
Sosyal girişkenlik	Büyükşehir	7	73.71	5.22	.07
	Orta ölçekli şehir	174			
	İlçe/belde	49	108.81		
	Taşra	118	79.17		
	Toplam	7	78.71		
Açık görüşlülük	Büyükşehir	174		12.27**	.00
	Orta ölçekli şehir	49	97.55		
	İlçe/belde	118	82.65		
	Taşra	7	98.93		
	Toplam	174			
Duygusal denge	Büyükşehir	49	102.21	3.42	.18
	Orta ölçekli şehir	118	81.39		
	İlçe/belde	7	87.43		
	Taşra	174			
	Toplam	49	94.37		
ÇKK	Büyükşehir	118	83.28	5.92	.05
	Orta ölçekli şehir	7	110.50		
	İlçe/belde	174			
	Taşra	49	106.91		
	Toplam	118	79.48		
ÇKE	Büyükşehir	7	86.86	3.20	.20
	Orta ölçekli şehir	174			
	İlçe/belde	49	86.60		
	Taşra	118	87.40		
	Toplam	7	95.50		

\*\*p<0.01, \*p<0.05

Tablo 14’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin doğup büyüdüğü yerleşim yerine göre kültürel empati ( $\chi^2 = 10.31, p < .05$ ) ve açık görüşlülük puanlarında ( $\chi^2 = 12.27, p < .05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır. Büyükşehirlerde yaşamış olan bireylerin kültürel empati kurabilme özelliği, normal şehir, ilçe/belde ve taşrada yaşayan bireylere göre daha yüksektir. Başka bir ifadeyle büyükşehirde yaşamış olan öğretmenler daha fazla kültürel empati kurabilmektedir. Ayrıca taşrada doğup büyüyen öğretmenlerin açık görüşlülük puanları diğerlerine göre daha yüksektir. Fakat, esneklik, sosyal girişkenlik, duygusal denge, çok kültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutum puanlarında yerleşim yerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yoktur. Diğer bir ifadeyle, doğup büyünülen yer, çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumlarını etkilememektedir.

Görev yapılan şehre göre çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum düzeyleri:

Öğretmenlerin görev yaptığı şehre göre çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 14

*Öğretmenlerin Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Görev Yaptığı Şehre Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

	Şehir (görev)	N	Sıra ortalaması	$\chi^2$	P
Kültürel empati	Kütahya	67	87.60	17.99	.00
	Şanlıurfa	39	92.10		
	Gaziantep	25	77.32		
	Kilis	23	101.63		
	Ağrı	12	108.38		
	Erzurum	8	24.06		
	Toplam	174			
Esneklik	Kütahya	67	57.37	55.10	.00
	Şanlıurfa	39	124.63		
	Gaziantep	25	93.98		
	Kilis	23	103.30		
	Ağrı	12	114.13		
	Erzurum	8	53.25		
	Toplam	174			
Sosyal girişkenlik	Kütahya	67	87.70	10.47	.07
	Şanlıurfa	39	86.42		
	Gaziantep	25	82.76		
	Kilis	23	96.80		
	Ağrı	12	112.25		
	Erzurum	8	42.00		
	Toplam	174			
Açık görüşlülük	Kütahya	67	86.95	9.70	.08
	Şanlıurfa	39	87.03		
	Gaziantep	25	80.64		
	Kilis	23	98.96		
	Ağrı	12	111.63		
	Erzurum	8	46.75		
	Toplam	174			
Duygusal denge	Kütahya	67	87.78	23.78	.00
	Şanlıurfa	39	85.28		
	Gaziantep	25	82.62		
	Kilis	23	102.78		
	Ağrı	12	121.25		
	Erzurum	8	16.63		
	Toplam	174			
ÇKK	Kütahya	67	78.62	26.79	.00
	Şanlıurfa	39	98.24		
	Gaziantep	25	84.22		
	Kilis	23	104.13		
	Ağrı	12	122.42		
	Erzurum	8	19.56		
	Toplam	174			
ÇKE	Kütahya	67	70.99	39.11	.00
	Şanlıurfa	39	105.23		
	Gaziantep	25	102.62		
	Kilis	23	98.89		
	Ağrı	12	119.92		
	Erzurum	8	10.75		
	Toplam	174			

\*\*p<0.01 \*p<0.05

Tablo 15’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin görev yaptığı şehre göre kültürel empati ( $\chi^2 =17.99$ ,  $p<.05$ ), esneklik ( $\chi^2 =55.10$ ,  $p<.05$ ), duygusal denge ( $\chi^2 =23.78$ ,  $p<.05$ ), çokkültürlü kişilik ( $\chi^2 =26.79$ ,  $p<.05$ ) ve çokkültürlü eğitim tutum ( $\chi^2 =39.11$ ,  $p<.05$ ) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır. Ağrı ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerini kültürel empati, duygusal denge, çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum puanları Kütahya, Şanlıurfa, Gaziantep, Kilis ve Erzurum illerinde görev yapanlardan daha yüksektir. En düşük puanlar ise Erzurum ilindeki öğretmenlerde bulunmaktadır. Fakat sosyal girişkenlik ve açık görüşlülük puanları görev yapılan şehre göre farklılaşmış olsa da, bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

### Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumları puanlarının karşılaştırmak için Mann Whitney U Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 15

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik ve Çokkültürlü Eğitim Tutumları Puanlarına İlişkin Mann Whitney U testi sonuçları*

Değişken	Tür	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Kültürel empati	Öğrenci	350	277.47	97114.50	25210.50**	.00
	Öğretmen	174	232.39	40435.50		
	Toplam	524				
Esneklik	Öğrenci	350	250.16	87556.50	26131.50**	.00
	Öğretmen	174	287.32	49993.50		
	Toplam	524				
Sosyal girişkenlik	Öğrenci	350	252.90	88513.50	27088.50*	.04
	Öğretmen	174	281.82	49036.50		
	Toplam	524				
Açık görüşlülük	Öğrenci	350	260.13	91044.50	29619.50	.61
	Öğretmen	174	267.27	46505.50		
	Toplam	524				
Duygusal denge	Öğrenci	350	246.33	86214.00	24789.00**	.00
	Öğretmen	174	295.03	51336.00		
	Toplam	524				
ÇKK	Öğrenci	350	252.49	88372.00	26947.00*	.03
	Öğretmen	174	282.63	49178.00		
	Toplam	524				
ÇKE	Öğrenci	350	251.90	88164.00	26739.00*	.02
	Öğretmen	174	283.83	49386.00		
	Toplam	524				

\*\*p<.01, \*p<.05

Tablo 16 incelendiğinde okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adaylarının kültürel empati, esneklik, sosyal girişkenlik, duygusal denge, çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin esneklik sıralar ortalaması ( $\bar{X} = 287.32$ ) öğretmen adaylarının esneklik sıralar ortalamasından ( $\bar{X} = 250.16$ ) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır ( $U=26131.50$ ,  $Z=-2.65$ ). Başka bir ifadeyle öğretmenler daha esnektir. Öğretmenlerin sosyal girişkenlik sıralar ortalaması ( $\bar{X} = 281.82$ ) öğretmen adaylarının sosyal girişkenlik sıralar ortalamasından ( $\bar{X} = 252.90$ ) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır ( $U=27088.50$ ,  $Z=-2.06$ ). Başka bir ifadeyle öğretmenler daha sosyal girişkendir. Öğretmenlerin duygusal denge sıralar ortalaması ( $\bar{X} = 295.03$ ) öğretmen adaylarının duygusal denge sıralar ortalamasından ( $\bar{X} = 246.33$ ) daha yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır ( $U=24789.00$ ,  $Z=-3.47$ ). Başka bir ifadeyle öğretmenler daha duygusal dengededir. Öğretmenlerin çokkültürlü kişilik sıralar ortalaması ( $\bar{X} = 282.63$ ) öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik sıralar ortalamasından ( $\bar{X} = 252.49$ ) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır ( $U=26947.000$ ,  $Z=-2.15$ ). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutum sıralar ortalaması ( $\bar{X} = 283.83$ ) öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum sıralar ortalamasından ( $\bar{X} = 251.90$ ) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır ( $U=26739.00$ ,  $Z=-2.27$ ). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları daha olumludur.

### **Çokkültürlü Kişilik ve Çokkültürlü Eğitim Tutumu Arasındaki İlişki**

Okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumları arasındaki ilişki olup olmadığını tespit etmek için verilerden 39 kişi çıkartılıp normal dağılım oluşturulduktan sonra, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 16

*Çokkültürlü Kişilik İle Çokkültürlü Eğitim Tutum Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1.Kültürel empati	1	.14**	.55**	.64**	.28**	.72**	.42**
2.Esneklik		1	.19**	.18**	.22**	.50**	.42**
3.Sosyal girişkenlik			1	.70**	.45**	.82**	.47**
4.Açık görüşlülük				1	.38**	.81**	.45**
5. Duygusal denge					1	.67**	.36**
6.ÇKK						1	.61**
7.ÇKE							1
$\bar{X}$	31.17	22.50	29.38	28.75	26.95	138.75	63.53
Ss	4.55	5.17	5.19	4.82	5.14	17.50	8.53

\*\*p&lt;.01

Tablo 17 incelendiğinde okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında ( $r=.61$ ) pozitif yönlü ilişki vardır. Başka bir ifadeyle çokkültürlü kişilik düzeyi arttıkça çokkültürlü eğitim tutum puanları da artmaktadır. Ayrıca çokkültürlü kişiliği alt boyutları ile çokkültürlü eğitim tutum arasında sırasıyla ( $r= .42, .42, .47, .45, .36$ ) pozitif ilişkiler vardır.

**Regresyon Analizi**

Çoklu regresyon analizi yapmadan önce Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre bu analizi uygulamak için bazı varsayımların sağlanması gerekmektedir. Bunlar arasında normallik tahmin sonuçlarının güvenilirliği (normality), hatalardan arınık olması (otokorelasyon) ve çoklu eşdoğrusallık (multicollinearity) bu çalışmada kontrol edilmiştir. İlk olarak, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakarak verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış; en yüksek ve en düşük çarpıklık değerlerinin  $-.2.14$  ve  $.36$  arasında sıralandığı; en yüksek ve en düşük basıklık değerlerinin  $-2.08$  ve  $.58$  arasında sıralandığı tespit edilmiştir. Alanda ölçüt alınan basıklık ve çarpıklık değerlerine  $-3 < p < +3$  (Kalaycı, 2014; Tabachnick & Fidell, 2001) dayanılarak verilerin normallik tahmin sonuçlarının güvenilirliğinin olduğu söylenebilir. Bu sayıları tespit ederken normallığı bozan 39 veri, analizden çıkarılmıştır. İkinci olarak, Durbin Watson testi yapılarak bir regresyon modeli tahmin edildikten sonra artık terimlerin korelasyon halinde olup



olmadığını test edilmiştir. Bu sayının iki civarında çıkması, “otokorelasyon” olmadığını gösterir (Tabachnick VE Fidell, 2001). Bu çalışmada Durbin Watson katsayısı  $d=1.82$  olarak bulunmuştur. Son olarak çoklu eşdoğrusallık olup olmadığına bakılmıştır. En basit tanımıyla çoklu eşdoğrusallık bir değişkeni yordayan (tahmin eden) en az iki değişken arasında çok yüksek ilişkinin olması durumudur. Aralarındaki ilişki çok yüksek olan iki değişken kısmen birbirinin çok benzeri olacağından ikisinden birisinin atılması uygun olacaktır. Bunu tespit etmek için varyans şişkinlik etkeni ile tolerans değeri incelenmiştir. Hair ve diğerlerine (2006) göre varyans şişkinlik faktörü (Variance Inflation Factor-VIF) 10’dan küçük ve tolerans değerinin .10’dan büyük olması gerekmektedir. Bu çalışmada varyans şişkinlik değerleri 1.03 ile 2.39 arasında sıralanmakta ve tolerans değerleri ise .42 ile .94 arasında hesaplanmıştır. Varsayımlar sağlandığından çoklu regresyon analizinin yapılabileceğine karar verilmiştir. Çokkültürlü kişiliği alt boyutlarının çokkültürlü eğitim tutum üzerindeki etkisini tespit etmek için bağımlı değişken olarak çokkültürlü eğitim tutumları, bağımsız değişkenler olarak çokkültürlü kişiliğin alt boyutları alınmıştır. Daha sonra bu boyutlara çoklu regresyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 17

*Çokkültürlü Eğitim Tutumlarının Yordanmasında Çokkültürlü Kişiliğin Rolüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Alt boyutlar	Standartize edilmemiş ortak etki		Standartize edilmiş ortak etki		R	R <sup>2</sup>	F
	B	SE <sub>B</sub>	β	t			
Sosyal girişkenlik	.30	.08	.18	3.64**			
Açık görüşlülük	.19	.09	.11	2.07*			
Kültürel empati	.33	.08	.17	3.85**	.62	.39	66.12
Esneklik	.52	.06	.32	8.95**			
Duygusal denge	.20	.06	.12	3.05**			

\*\* p< .01; \* p< .05;

Tablo 18 incelendiğinde sosyal girişkenlik, açık görüşlülük, kültürel empati, esneklik ve duygusal denge alt boyutları çokkültürlü eğitim tutumları toplam varyansının %39'unu ( $R^2=.39$ ,  $F=66.12$ ,  $p=0.000$ ) açıkladığı görülmektedir. Sosyal girişkenlik ve esneklik çokkültürlü eğitim tutumlarının önemli yordayıcıları arasındadır.

## Dördüncü Bölüm

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

#### Tartışma

Bu bölümde; araştırmanın asıl amacına yönelik olarak incelenen, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilikleri ile çokkültürlü eğitim tutumları arasındaki ilişkiye dair bulgular yorumlanmaktadır. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalar ışığında araştırmanın problem cümlesini ve alt problemlerini açıklayan sonuçlara ve bunlara bağlı olarak sunulan önerilere de bu bölümde yer verilmiştir. Buna ek olarak çalışma grubu okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenleri olarak iki farklı grupta ele alınarak, çokkültürlü kişilik boyut ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları hesaplanmıştır. Benzer şekilde, yine iki ayrı grubun (öğretmenler ve öğretmen adayları) çokkültürlü eğitim tutumlarını belirlemek için ortalama puanlar hesaplanmış ve çokkültürlü eğitim tutumlarının aynı değişkenler açısından değişimi incelenmiştir. Çalışmanın değişkenleri öğretmen ve öğretmen adaylarının cinsiyeti, aylık geliri, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, en fazla yaşadığı yerleşim merkezi olarak belirlenirken; sınıf düzeyi değişkeni sadece öğretmen adayları için, çalışılan okulun bulunduğu mevki ise sadece öğretmenler için belirlenmiş birer değişkendir. Bu değişkenlerle yapılan incelemeler sonucu elde edilen bulgular, diğer araştırmalarla birlikte tartışılmaktadır.

*Okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından çokkültürlü kişilik düzeylerine yönelik tartışma*

Çokkültürlü kişiliğin cinsiyet faktörüne göre değişimine ilişkin yapılan analiz sonuçları; okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını gösterirken; okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetleri ile çokkültürlü kişilik ölçeğinin alt boyutları arasında kadınların lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Çalışmanın bu bulgusu “Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık vardır.” hipotezini, okul öncesi öğretmen adaylarına bakan yönüyle desteklerken; öğretmen bakan yönüyle

desteklememektedir. Kadınların çokkültürlü kişilik toplam puanlarının erkeklerinkinden yüksek olması, kadınların erkeklere oranla farklılıklara karşı daha duyarlı bir kişiliğe sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir veya okul öncesinde erkek öğretmen sayısının az olması ve bu çalışma için erkek ve kadın öğretmenlerden toplanan veri sayılarının eşit olmaması analiz sonucunu bu yönde şekillendirmiş olabilir. Cinsiyet değişkeninin, çokkültürlü kişiliğin alt boyutlarından duygusal denge için önemli bir değişken olduğunu söylemek mümkündür (Tarannum ve Khatoon, 2009). Aleem (2005) duygusal dengenin kız ve erkek öğrenciler için sıklığını öğrenmek ve kız-erkek öğrencilerin duygusal denge puanları arasındaki farkı incelemek için yapmış olduğu çalışmada, erkeklerin duygusal dengelerini kadınlara göre daha iyi koruyabildiklerini ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, erkeklerin kadınlara oranla duygusal anlamda daha istikrarlı olduğu sonucuna ulaştığı görülmektedir. Bu çalışmada (Aleem, 2005), kadınların duygusal dengelerini koruyamamalarının, kadınlardaki güvensizlik duygusundan kaynaklanabileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte kadınların, bazı düşüncelerden ve insanlardan kolaylıkla rahatsız olabildiklerini ve memnuniyetsizliklerini belli edebildiklerini; bazen de sorumluluklarının artmasından rahatsızlık duyduklarını ve erkeklere oranla daha kolay sinirlenebildiklerini belirtmiştir. Bu durum, Aleem (2005) tarafından erkeklerin stresli durumlar karşısında sakin kalma eğiliminin kadınlara göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Çokkültürlü kişiliğin alt boyutlarından kültürel empati de, Almerich, Orellana, Van Oudenhoven, Carmona (2010) tarafından kadın öğrencilerin lehine yüksek bulunmuştur. Polat (2009) ise yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte duygusal denge alt boyutunda çok iyi durumda olmadıklarını görmüş ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusunda eğitime ihtiyacı olduklarını vurgulamıştır. Bu bağlamda Polat'ın (2009) çalışması, araştırmanın öğretmen adaylarına yönelik bulgularıyla benzerlik gösterirken; Aleem'in (2005), Almerich ve diğerlerinin (2010) çalışması, araştırmanın öğretmenlere yönelik bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının ailelerinin aylık geliri, onların çokkültürlü kişilik düzeylerinin sosyal girişkenlik alt boyutunda anlamlı farklılık

gösterirken; okul öncesi öğretmenlerinin aylık geliri ise açık görüşlülük alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Çokkültürlü kişilik ölçeğinin diğer alt boyutlarında (kültürel empati, esneklik, açık görüşlülük, duygusal denge) istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Çalışmanın bu bulgusu “Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik puanlarında aylık gelir/aile aylık gelir durumuna göre anlamlı farklılık yoktur.” hipotezini -okul öncesi öğretmen adaylarında sosyal girişkenlik alt boyutu, öğretmenlerde ise açık görüşlülük alt boyutu hariç- desteklemektedir. Polat (2009) bu çalışmadan farklı olarak öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeylerinin, sosyoekonomik durumlarından etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Gülpınar’ın (2013) çalışmasının sonucuna göre, Eğitim Araştırma Federal Bakanlığı tarafından PISA sonuçlarına ve istatistiklerine, önceki bilimsel araştırmalara; öğretmenler, öğrenciler ve yöneticilerle yapılan görüşmelere ve sınıflarda yapılan gözlemlere dayanarak yapılan tablolar, Alman eğitim sisteminde sosyoekonomik düzeyi düşük veya farklı etnik kökene sahip öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın verilerine göre, okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeyleri ile annelerinin ve babalarının öğrenim durumları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilirken; okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilikleri ile annelerinin öğrenim durumu arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın bu bulgusu “Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik puanlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık yoktur.” hipotezini desteklerken, “Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik puanlarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık yoktur.” hipotezini okul öncesi öğretmenine bakan yönüyle desteklememektedir. Okul öncesi öğretmenlerindeki bu farklılığın çokkültürlü kişilik ölçeğinin kültürel empati alt boyutundan kaynaklandığı belirlenmiştir ancak öğretmenlerin çokkültürlü kişilik düzeylerinin babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. Deniz ve Kesicioğlu (2012) yapmış olduğu çalışmada benzer şekilde, okul öncesi öğretmen adaylarının annelerinin öğrenim durumları ile kişiliğin dışa dönüklük alt boyutu arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın ilkökul mezunu annelere kıyasla üniversite mezunu annelerin lehine olduğu sonucuna ulaşırken; babaların öğrenim durumu ile

öğretmen adaylarının kişilikleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda çalışmanın annenin ve babanın öğrenim durumu değişkenine yönelik bulguları, Deniz ve Kesicioğlu'nun (2012) çalışmasını desteklemektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının en fazla yaşadıkları yerleşim merkezine (Büyük şehir, normal şehir, ilçe/belde ve taşra) göre çokkültürlü kişilik düzeylerinin sosyal girişkenlik ve açık görüşlülük alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilirken; benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin aynı değişkene dair kültürel empati ve açık görüşlülük alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durumda açık görüşlülük alt boyutu öğretmen ve öğretmen adaylarında ortak olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Çalışmanın bu bulgusu “Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik puanlarında büyüdüğü yerleşim merkezine göre anlamlı farklılık vardır.” hipotezini desteklemektedir. Polat'ın (2009) çalışmasındaki öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim merkezi ile çokkültürlü kişilik düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı bulgusu, bu çalışmanın bulgusuyla paralellik göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine (1.sınıf, 2. Sınıf, 3.sınıf ve 4.sınıf) göre, çokkültürlü kişilik düzeylerinin kültürel empati alt boyutunda anlamlı olarak farklılaştığı görülürken, diğer alt boyutlarında (esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük, duygusal denge) farklılaşma görülmemiştir. Çalışmanın bu bulgusu, “Okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık vardır” hipotezini kültürel empati alt boyutunda desteklemektedir. Sınıf düzeyinde, kültürel empati alt boyutunda anlamlı farklılık çıkmasının, alınan eğitim derslerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Sosyal girişken ve açık görüşlü olma özelliğinin ise; gelir düzeyi iyi olan bireyin, farklı kültürel ortamlarda bulunmak için maddi sıkıntı yaşamayarak elde etmiş olabileceği düşünülmektedir. 449 tane okul öncesi öğretmen adayının kişilik özelliklerinin ele alındığı bir çalışmada (Deniz ve Kesicioğlu, 2012), kişilik alt boyutları ile sınıf düzeyi (3.sınıf ve 4.sınıf) arasında anlamlı farklılık bulunması çalışmanın bu bulgusunu desteklememektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının buldukları illere göre (Ağrı, Kilis, Kütahya) çokkültürlü kişilik özellikleri kıyaslandığında; Ağrı'daki öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ölçeğinin alt boyutlarından kültürel empati ve esneklik ile çokkültürlü eğitim tutum puanları Kilis'teki öğretmen adaylarınınkinden, Kilis'teki öğretmen adaylarınınki de Kütahya'daki öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek çıkmıştır. Bu durumda Ağrı'daki okul öncesi öğretmen adaylarının, kültürel empati kurabilme düzeyinin, Kilis'teki ve Kütahya'daki öğretmen adaylarına göre daha gelişmiş olduğu ve daha esnek kişiliğe sahip oldukları söylenebilir. Benzer şekilde, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özellikleri de buldukları illere göre (Ağrı, Şanlıurfa, Gaziantep, Erzurum, Kütahya, Kilis) anlamlı farklılık göstermektedir. En yüksek çokkültürlü kişilik puanına sahip öğretmenlerin Ağrı ilinde olduğu tespit edilirken, en düşük puana sahip olan öğretmenlerin ise Erzurum ilinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, Ağrı ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin farklılıklara karşı saygı duymaya daha müsait olduğu söylenebilir. Erzurum'daki okul öncesi öğretmenlerinin ise, bu konuda diğer illerdeki (Ağrı, Şanlıurfa, Gaziantep, Kilis, Kütahya) öğretmenlere göre daha az duyarlı olduğu söylenebilir. Erzurum ve Kütahya ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara karşı daha az duyarlı olması, bu illerin kapalı bir toplum yapısına sahip olmasından yani farklılıklara açık olmamasından kaynaklı olabilir. Çünkü; kapalı toplumlar bir kısım bireyi içine alıp, diğerlerini bu sınırların dışında bırakma özelliğiyle bilinen toplumlar olarak ifade edilmektedir (Ülken, 1936; Akt: Dede, 1999). Bu bulguların, “okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik puanlarında şu an yaşanan ile göre anlamlı farklılık vardır” hipotezini desteklediği görülmektedir.

### **Okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından çokkültürlü eğitim tutumlarına yönelik tartışma**

Çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyet faktörüne göre değişimine ilişkin yapılan analiz sonucu; okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, çalışmanın “öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık yoktur.” hipotezini desteklemektedir. Araştırmacılar çalışmalarında, çokkültürlü eğitim tutumlarını etkileyen faktör olarak, en çok cinsiyet değişkenini ele almalarına rağmen;

öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermeme nedenleri konusunda bir mutabakata varamamışlardır. Bazı araştırmacılar (Demir ve Başarır, 2013; Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Engin ve Genç, 2015) kadın öğretmen adaylarının erkeklere kıyasla çokkültürlü eğitim tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşırken, Coşkun (2012) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumlarını tespit etmeye yönelik yaptığı çalışmasında, kadınların çokkültürlü eğitim puanlarının erkeklerinkinden yüksek olmasına rağmen bu puan farkının anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yılmaz ve Göçen de (2013) öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Tortop (2014) da öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik yaptığı çalışmasında, öğretmen adaylarının tutumunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda çalışmanın bulgusu, Coşkun (2012), Yılmaz ve Göçen (2013) ve Tortop'un (2014) araştırma sonuçlarıyla benzeşmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık çıkmamasına rağmen, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyet faktörüne göre değişimine ilişkin yapılan analiz sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının kadınların lehine anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Ancak bu çalışmada okul öncesi öğretmenleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık beklenmemekteydi. Bazı araştırmacılar (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009; Demir, 2012; Polat, 2012; Gürel, 2013; Özdemir ve Dil, 2013) öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığını ifade ederken; Başbay, Kağnıcı ve Sarar (2013) yapmış olduğu çalışmasında, kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına kıyasla kültürel farkındalık ve beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Çalışmanın bulgusunu destekleyen bu çalışmada (Başbay, Kağnıcı ve Sarar, 2013), kadınların farklılıklar karşısında erkeklerden daha duyarlı olmasını Gilligan'ın ahlak gelişimi ile açıklanmaktadır: Gilligan'a göre kadınların bakıma ve ilgi göstermeye daha yatkın oldukları ifade edilerek, bu sonucun erkeklerin ve kadınların hayata bakış açılarının aynı olmamasından kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Ayrıca kadın okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi çocuklarının diğer kültürleri anlamaları ve hoşgörüyü öğrenmeleri için çokkültürlü eğitimi



önemli bir ihtiyaç olarak görmektedirler (Berthelsen ve Karupiah, 2011). Bu durumda; çalışmanın bulgusu Yazıcı, Başol ve Toprak'ın (2009), Demir'in (2012), Polat'ın (2012), Özdemir ve Dil (2013) ve Gürel'in (2013) çalışmalarıyla desteklenmezken; Başbay, Kağnıcı ve Sarar'ın (2013) ve Berthelsen ve Karupiah'ın (2011) çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Çalışmanın analiz sonuçlarına göre; okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri (1.sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf) ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında anlamlı farklılık yoktur. Özdemir ve Dil'in (2013) öğretmenlerle yaptığı çalışmada da, çokkültürlü eğitim tutumlarının öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Örneklem farklılığı göz önünde bulundurularak çalışmanın bu bulgusunun, Özdemir ve Dil'in (2013) çalışmasıyla benzer sonuçlar gösterdiği düşünülmektedir. Ancak bu bulgu için ortaya atılan hipoteze göre; okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık beklenmekteydi.

Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının en fazla yaşadıkları yerleşim merkezi (büyük şehir, normal şehir, ilçe /belde ve taşra), aylık geliri ve anne-babalarının öğrenim durumları onların çokkültürlü eğitim tutumlarına yönelik puanlarını da anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak bu bulgulardan, çokkültürlü eğitim tutumları ile yerleşim merkezi değişkeni arasında anlamlı farklılık beklenmekteyken, diğer değişkenlerin hipotezleri desteklediği söylenebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerini inceleyen bir araştırmada (Yılmaz ve Göçen, 2013), öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ifade edilmiştir. Bazı araştırmacılar; öğretmen veya öğretmen adaylarının farklılıklara yönelik bakış açılarının (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010), kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin (Yılmaz ve Göçen, 2013) ve çokkültürlü eğitim tutumlarının (Coşkun, 2012; Demircioğlu ve Özdemir, 2012; Başbay, Kağnıcı ve Sarar, 2013; Engin ve Genç, 2015) yerleşim merkezine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca rağmen, öğrenim görülen yerleşim yerinin, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumunu anlamlı düzeyde farklılaştırdığı ve ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim eğitimi aldıkları yerleşim yeri heterojen (çokkültürlü) olan öğretmenler, homojen (tekkültürlü) olan öğretmenlere kıyasla daha olumlu bir tutuma sahip

olmaktadırlar (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Bu durum Yazıcı ve diğ. (2009) tarafından, çokkültürlü eğitim tutumlarının önceki deneyimlerden olumlu yönde etkilendiği şeklinde yorumlanmıştır. Bu durumda çalışmanın bu bulguları; Başbay, Kağnıcı ve Sarar'ın (2013), Yılmaz ve Göçen'in (2013), Coşkun'un (2012), Demircioğlu ve Özdemir'in (2012), Çoban, Karaman ve Doğan'ın (2010) çalışmasının sonuçlarını desteklemektedir.

Çalışmanın verilerine göre, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ile çalıştıkları okulun mevkisi (merkez ve taşra) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, çalışmanın “Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında çalıştıkları okulun mevkisine göre anlamlı farklılık vardır.” hipotezini desteklemektedir. Bu istatistiksel farklılığın, merkezde çalışan öğretmenlere göre taşrada çalışan öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın taşra öğretmenlerinin lehine olması, öğretmenlerin taşrada genelde alışık olmadıkları bir kültürel ortama girmelerinden ve zamanla farklılıklara uyum sağlamalarından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı tutumlarının incelendiği bir çalışmada (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009), ilçede görev yapan öğretmenlerin tutumlarının, ilde görev yapan öğretmenlerin tutumlarına göre anlamlı düzeyde olumlu çıkması çalışmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının buldukları illere göre (Ağrı, Kilis, Kütahya) çokkültürlü eğitim tutumları kıyaslandığında; Ağrı'daki öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum puanları Kilis'teki öğretmen adaylarınınkinden, Kilis'teki öğretmen adaylarınınkinden de Kütahya'daki öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgudan Ağrı'daki okul öncesi öğretmen adaylarının, çokkültürlü eğitime olan tutumlarının, Kilis'teki ve Kütahya'daki öğretmen adaylarının tutumlarından daha iyi olduğu sonucu çıkarılabilir. Benzer şekilde, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları de buldukları illere göre (Ağrı, Şanlıurfa, Gaziantep, Erzurum, Kütahya, Kilis) anlamlı farklılık göstermektedir. En yüksek çokkültürlü eğitim tutum puanına sahip öğretmenlerin Ağrı ilinde olduğu tespit edilirken, en düşük puana sahip olan öğretmenlerin ise Erzurum ilinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim puanları yüksekten alçağa doğru illere göre sırasıyla; Ağrı, Şanlıurfa, Gaziantep, Kilis, Kütahya ve Erzurum şeklindedir. Bu

durumda, Ağrı ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime daha yatkın oldukları söylenebilir. Erzurum'daki okul öncesi öğretmenlerinin ise, bu konuda diğer illerdeki (Ağrı, Şanlıurfa, Gaziantep, Kilis, Kütahya) öğretmenlere göre daha az duyarlı olduğu söylenebilir. Erzurum ve Kütahya ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara karşı daha az duyarlı olması, çokkültürlü kişiliğe ilişkin tartışma bölümünde de ifade edildiği gibi bu illerin kapalı bir toplum yapısına sahip olmasından kaynaklı olabilir.

### **Okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özellikleri ve çokkültürlü eğitim tutumlarına yönelik genel tartışma**

Bu bölümde ifade edilen bulgular, çalışmanın asıl hipotezleri olan;

- Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özellikleri, çokkültürlü eğitime yönelik tutumları üzerinde bir etkiye sahiptir,
- Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özellikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında ilişki vardır, hipotezlerini desteklemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özellikleri ve çokkültürlü eğitim tutumları okul öncesi öğretmen adaylarınınkine göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki tecrübelerinden kaynaklanmış olabilir. Tarman ve Tarman'ın (2011) yapmış olduğu çalışmasında; etkili çokkültürlü uygulamalar geliştirmek için bir öğretmenin çokkültürlülük anlayışı ve uygulamaları üzerine vaka çalışması yapılmıştır. Bu durum çalışması için, önceden belirlenen en az 10 yıllık tecrübe sahibi olan okul öncesi öğretmenlerinden en deneyimli öğretmen seçilmiş ve sınıf gözlemleri, görüşmeler ve yapay doku koleksiyonu yöntemiyle veriler toplanmıştır. Öğretmenin çokkültürlülükle ilgili pozitif bir anlayışa sahip olduğu ve çokkültürlülüğe karşı önyargısız olmayı tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Tarman ve Tarman'ın (2011) çalışması bu bulguyu ve yorumu desteklemektedir. Locke'a (2005) göre ise öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime bakış açıları, onların; sosyal hayatları, eğitim geçmişleri ve çeşitliliğe olan bakış açıları popüler kültür, haber medya ve film, geleneksel öğretmen eğitim programından etkilenebilmektedir.

Araştırma verilerine göre; okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeyleri ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çokkültürlü kişilik düzeyi arttıkça çokkültürlü eğitime olan tutumun da arttığı, yani bu ilişkinin çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumu arasında pozitif yönde olduğu görülmüştür. Çokkültürlü kişiliğin alt boyutları çokkültürlü eğitim boyutlarının % 39'unu yordamaktadır. Bu tespit, çalışmanın “okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özellikleri, çokkültürlü eğitim tutumlarının anlamlı bir yordayıcısıdır” hipotezini desteklemektedir. Bu hipoteze ait bulgular, çokkültürlü kişilik özelliklerine sahip okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime olan tutumlarının olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Gürel'in (2013) çalışmasında, ilköğretim öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının düşük düzeyde olduğunu gözlemlemiş ve çokkültürlü eğitim tutumlarının yüksek düzeye çıkması durumunda kişilik özelliklerinin de olumlu yönde gelişeceği, ayrıca Türkiye'de çokkültürlü eğitime daha fazla önem verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Gibbs (2005) çalışmasında; etnik birleşmenin ve okullardaki çeşitliliğin Aotearoa-Yeni Zelanda'daki okul öncesi eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin üzerlerindeki beklentiyi arttırması gerekçesiyle; öğretmenlerin öz-yeterliliği ve çokkültürlü eğitim kapsamında öğrenme ve öğretmeleri üzerinde durmuştur. Çalışmada, öğretmenlerin kültürel öz-yeterliliğini ve öz-inançlarını organize etme yeteneğine ve çokkültürlülüğü etkileyen davranışlara sahip olmalarının ve bugünün okul öncesi merkezlerinde ve okullarda kültürel gerçeklere uyum sağlamalarının yollarını göstermek amacıyla hedefler önermiştir. Öğretmenin eğitim programlarında yalnızca bilgi ve beceriye odaklanmaması; aynı zamanda çocukların kültürel öz-yeterlilik gelişimlerini anlamak ve kolaylaştırmak için çokkültürlülük kapsamında çalışırken duyguları aracılığıyla hareket etmeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Polat'ın (2009) da, öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik açısından yeterli olmasına rağmen, çokkültürlü kişiliğin alt boyutlarından duygusal dengede iyi durumda olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

## Sonuç

Bu çalışma kapsamında; okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumları arasında orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çokkültürlü kişilik özelliklerinin alt boyutlarının, çokkültürlü eğitim tutumlarının %39'unu yordadığı görülmüştür. Ek olarak öğretmenlerin çokkültürlü kişilik özelliklerinin ve çokkültürlü eğitim tutumlarının öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 18

*Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik Özelliklerinin ve Çokkültürlü Eğitim Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere İlişkin Sonuçları*

Değişkenler	Okul Öncesi Öğretmen Adayları		Okul Öncesi Öğretmenleri	
	Çokkültürlü Kişilik Özellikleri	Çokkültürlü Eğitim Tutumları	Çokkültürlü Kişilik Özellikleri	Çokkültürlü Eğitim Tutumları
Cinsiyet	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Kadınların lehine anlamli farklılık vardır.	Kadınların lehine anlamli farklılık vardır.
Aylık Gelir	Sosyal girişkenlik alt boyutunda anlamli farklılık vardır.	Anlamli farklılık yoktur.	Açık görüşlülük alt boyutunda anlamli farklılık vardır.	Anlamli farklılık yoktur.
Annenin Ö.D.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Kültürel empati alt boyutunda anlamli farklılık vardır.	Anlamli farklılık yoktur.
Babanın Ö.D.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.
Yerleşim Merkezi	Sosyal girişkenlik ve açık görüşlülük alt boyutunda anlamli farklılık vardır.	Anlamli farklılık yoktur.	Kültürel empati ve açık görüşlülük alt boyutunda anlamli farklılık vardır.	Anlamli farklılık yoktur.
Sınıf Düzeyi	Kültürel empati alt boyutunda anlamli farklılık vardır.	Anlamli farklılık yoktur.	-	-
Okulun Mevkisi	-	-	Esneklik ve sosyal girişkenlik alt boyutunda anlamli farklılık vardır.	Taşrada çalışan öğretmenlerin lehine anlamli farklılık vardır.
İller Arasında	Anlamli farklılık vardır.	Anlamli farklılık vardır.	Anlamli farklılık vardır.	Anlamli farklılık vardır.

Tablo 19'a göre;

Okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özellikleri cinsiyet, annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken; ailenin gelir durumu sosyal girişkenlik alt boyutunda, öğretmen adayının en fazla yaşadığı yerleşim yeri sosyal girişkenlik ve açık görüşlülük alt boyutunda, sınıf düzeyi kültürel empati alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumları ise; cinsiyet, gelir durumu, annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi, en fazla yaşadığı yerleşim yeri ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özelliklerinin cinsiyete göre kadınların lehine anlamlı farklılaştığı, aylık gelir düzeyinin açık görüşlülük alt boyutunda anlamlı farklılaştığı, annenin öğrenim durumunun kültürel empati alt boyutunda anlamlı farklılaştığı, babanın öğrenim durumunda anlamlı farklılaşmadığı, en fazla yaşadığı yerleşim yerinin kültürel empati ve açık görüşlülük alt boyutunda anlamlı farklılaştığı ve öğretmenin çalıştığı okulun mevkisinin esneklik ve sosyal girişkenlik alt boyutunda anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ise aylık gelir düzeyi, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu ve en fazla yaşadığı yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken; cinsiyet değişkenine göre kadınların lehine, öğretmenin çalıştığı okulun mevkisi değişkenine göre ise taşra okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Çalışma il değişkenine göre değerlendirildiğinde ise; Ağrı ilindeki okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ölçeğinin alt boyutlarından kültürel empati ve esneklik özellikleri ile çokkültürlü eğitim tutumlarının, Kilis'teki okul öncesi öğretmen adaylarınınkinden, Kilis'teki okul öncesi öğretmen adaylarınınki de Kütahya'dakilerden yüksek olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin bulunduğu illere göre ise; çokkültürlü kişilik özelliklerinin ve çokkültürlü eğitim tutumlarının en yüksek olduğu il Ağrı olurken, en düşük olduğu il Erzurum olarak tespit edilmiştir. İl sıralamasının yüksekte düşüğe doğru sırasıyla; Ağrı, Şanlıurfa, Gaziantep, Kilis, Kütahya, Erzurum olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitime ilişkin yapılan çalışmaların pek çoğu (Aldosemani ve Shepherd, 2014; Phoon, Abdullah ve Abdullah, 2013; Murray, 2012; Berthelsen ve Karupiah 2011; Tsisilis, Tsioumis ve Gregoriadis, 2006; Locke’un 2005; D’Angelo ve Dixey, 2001; Pettus ve Violet, 1999; Başbay, 2014; Tortop, 2014; Başbay, Kağnıcı ve Sarar, 2013; Polat ve Kılıç, 2013; Demir, 2012; Polat, 2012; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Açıkalın, 2010; Yavuz ve Anıl, 2010; Cırık, 2008; Çelik, 2008), öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmesinin ve bilgi sahibi olmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Çünkü çokkültürlü eğitimde öğretmenlerin rolü oldukça önemli görülmektedir.

## **Öneriler**

- Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlarını geliştirmek için uygun dersler lisans müfredatına eklenebilir. Polat (2009), öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusunda eğitime ihtiyaçları olduğunu ifade etmektedir. Berthelsen ve Karupiah okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim konusundaki anlayışlarını incelediği çalışmasında (2011), okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara eğitim verirken hoşgörülü olmaları gerektiğini, ancak program ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime olan önyargılarının onları bu konuda sınırladığını belirtmiş ve çokkültürlü eğitim konusunda öğretmenlerin detaylı bir eğitim almaya ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin mesleki eğitimlerini desteklemek için, okul öncesi dönemde çokkültürlülük ve uygulama programlarının önemi vurgulamaktadır. Buna ek olarak, çocukların önyargıları, çevrelerindeki yetişkinlerden, öğretmenlerden ve ebeveynlerinden öğrendikleri belirtilerek; aslında farklı kültürlerin çocukların eğitimi için önemli olduğuna değinmiştir. Pettus ve Violet’a (1999) göre, çokkültürlü eğitim boyunca öğrenilen beceriler, tutum ve bilgiler sınıftaki tüm öğrenciler için önemli görülmektedir. Öğretmenler, çokkültürlü eğitimin amaçlarını fark etme, uygun stratejileri tanımlama ve uygulama kısmında işlevsel rol oynamaktadırlar. Öğretmenlerin özgün performanslarını uygulayabilmeleri için öncelikle çokkültürlü eğitime yönelik ders almaları gerekmektedir. James, Madison Üniversitesi’nde öğretmen

adayları için çokkültürlü eğitim dersi gerekli görülmüştür. Bu ders kapsamında öğretmen adaylarının etkili çokkültürlü eğitim ve öğretim stratejilerini uygulayabilmeleri için, öncü öğrenme deneyimlerine dayalı stratejiler geliştiren çokkültürlü eğitim dersinin amacı öğretilmektedir. Bunun dışında; alt alanlardan gelen öğrencilerin ihtiyaçlarını anlayabilmeleri ve bu farklı ihtiyaçların karşılanabilmesine yönelik olumlu tutumlar geliştirebilmeleri sağlanmaktadır. Başbay, 2014, Phoon, Abdullah ve Abdullah'ın (2013), Başbay ve Bektaş (2009). Çelik (2008), Locke'un (2005) ve Pettus ve Violet'in (1999) çalışması da; bu önerinin gerekliliğini desteklemektedir. Ek olarak; Aldosemani ve Shepherd'in (2014), Murray'ın (2012), Tsisilis, Tsioumis ve Gregoriadis'in (2006) ve D'Angelo ve Dixey'in (2001) yapmış olduğu çalışma, çokkültürlü okuryazarlığı desteklemenin ve zengin bir sınıf ortamı oluşturabilmenin yollarından bahsetmektedir. Bu çalışmalar müfredat programı için yol gösterici olabilir.

- Öğretmen adaylarına üniversite eğitimi verilirken Türkiye'nin kültürel zenginliklerini tanıtmak ve farklı kültürden insanlarla iletişime geçmelerini sağlamak için çeşitli gezi faaliyetlerinde bulunulabilir.
- Türkiye'de çokkültürlü eğitimle ilgili az çalışma bulunmakta, özellikle okul öncesi eğitime yönelik sayılı çalışma bulunmaktadır. Bu alanda daha fazla çalışma yapılabilir.
- Bu çalışma da okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının, çokkültürlü kişilik özellikleri ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkinin hangi nedenlere bağlı olarak ortaya çıktığını araştırmak için, farklı değişkenler kullanılabilir: örneğin, öğretmenlerin mesleki öz yeterlilik algıları aracı (mediator) olarak kullanılarak aynı çalışma yapısal eşitlik modeliyle yapılabilir.
- Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları, okul öncesi öğretmen adaylarınınkinden yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda; Öğretmenlerin kıdem yılı da değişken olarak kabul edilerek, öğretmenler için yeni bir çalışma yapılabilir. Tarman ve Tarman'ın (2011) yapmış olduğu çalışma bu öneriyi desteklemektedir.



Eğitim fakültelerinde tanıtıcı kültürel faaliyetler düzenlenerek, öğretmenlerin kültür farkından dolayı yaşadıkları sıkıntıları ve ürettikleri çözümleri öğretmen adaylarıyla paylaşmaları sağlanabilir.

- Çalışmanın en büyük eksiği yeterli sayıda erkek okul öncesi öğretmene ulaşamamasıdır. Erkek okul öncesi öğretmenleri, genellikle anaokullarında müdür olmayı tercih ettikleri için, benzer çalışma anaokulların okul müdürleri için yapılabilir.
- Öğretmenlere çokkültürlü eğitim uygulamaları ile ilgili nitelikli hizmet içi eğitimler verilebilir. Berthelsen ve Karuppiyah'ın (2011) çalışması bu önerinin gerekliliğini desteklemektedir.
- Bu çalışmanın sonuçlarına göre, ailenin gelir durumu öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin alt boyutlarından sosyal girişkenliği etkilemektedir. Bu bağlamda, hem maddi durumu iyi olmayan lisans öğrencilerine hem de -okul öncesi eğitime katılımı arttırmak için- maddi durumu iyi olmayan okul öncesi dönemi çocuklarına daha fazla maddi destek sağlanabilir. Riley, Gichuru ve Robertson'ın (2012) yapmış olduğu çalışma, bu önerinin gerekliliğini destekler niteliktedir.
- Okul öncesi öğretmenleri çocukların ailelerinin değerleri, inançları ve kültürleri hakkında bilgi sahibi olup ona göre davranabilirler. Ek olarak; yoksul ve destek göremeyen çocukları tespit edip, onlar için gerekli imkanların oluşturulmasını sağlayabilir. Riley, Gichuru ve Robertson'un (2012) çalışması bu öneriyi desteklemektedir.

## Kaynaklar

- Açıklan, M. (2010). New approaches for teaching social studies: Multicultural and global education. *Elementary Education Online*, 9 (3), 1226-1237.
- Ahmadi, Y., Shahmohamadi, A., & Araghi, M. M. (2011). The study of effect of socio-cultural factor on cultural intelligence(CQ) (Case study: Sanandaj city). *International Journal of Humanities and Social Science 1* (1), 161-168.
- Akın, M. H. (2007). Bir kültür bilimi olarak sosyoloji ve kültür sosyolojisi. İçinde. K. Alver ve N. Doğan (Ed.), *Kültür sosyolojisi* (s. 92). Ankara: Hece Yayınları.
- Akınoğlu, O. (2014). Öğrenme- öğrenmede yeni yönelimler. İçinde. B. Oral (Ed.) *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s. 429-443). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktın, K., Karakaya, M., Türk, Z. ve Aslan, Y. (2015). Okul öncesi dönemde farklı kültürlerin öğretimine yönelik uygulamalı bir çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 258-277.
- Aldosemani, T. İ., & Shepherd, C. E. (2014). Second life to support multicultural literacy: Pre- and in-service teachers perceptions and expectations. *TechTrends*, 58 (2), 46-58.
- Aleem, S. (2005). Emotional stability among college youth. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 31 (2), 100-102.
- Aleem, S. (2005). Emotional stability among college youth. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 31 (2), 100-102.
- Almerich, G., Orellana, N., Van Oudenhoven, J. P., Carmona, C. (2010). The relationship between multicultural orientation and individualism-collectivism dimensions among university students. *ECER 2010*, Metsätalo.
- Alver, K. (2007). *Steril hayatlar. Kentte mekansal ayrışma ve güvenli siteleri* (s. 130-139). Ankara: Hece Yayınları.

- APA (2002). Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists- American Psychological Association <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx> (Erişim Tarihi: 09 Nisan 2015).
- Arasaratnam, A. L. (2009). The development of a new instrument of intercultural communication competence. *Journal of Intercultural Communication*, ISSN 1404-1634
- Arslan, Ö., Altuncu, Ö. ve Kaçmaz, Y. (30.06.2013) 21. LGBT onur yürüyüşü, *DHA*, [http://www.dha.com.tr/21-lgbt-onur-yuruyusu\\_492737.html](http://www.dha.com.tr/21-lgbt-onur-yuruyusu_492737.html) adresinden 23 Temmuz 2015 tarihinde alınmıştır.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yay.
- Baehr, J. (2011). The structure of open-mindedness. *Canadian Journal of Philosophy*, 41, 191-21.
- Banks J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22 (4), 243-251.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (Çev. H. Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başbay, A. (2014). Investigation of multicultural education courses: The case of Georgia State University. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (2), 602-608.
- Başbay, A. ve Bektaş Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 152 (34). 30-43.
- Başbay, A. ve Kağnıcı D. Y. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 199-212.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlilik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (3), 47-60.

- Bee, H. & Boyd, D. (2009). Çocuk gelişim psikolojisi (s. 487-802). (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bentli, F. (2007). Vay be! Kadına bak; Mühendis. *Elektrik Mühendisliği*, 430, 121-126.
- Berthelsen, D., & Karupiah, N. (2011). Multicultural education: The understandings of preschool teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36 (4), 38-42.
- Biber, K. (2010). Öncesi eğitimin tanımı, kapsamı, önemi ve temel ilkeleri. İçinde. S. Tümkaya ve F. Gülaçtı (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. (1989). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. Türkiye: UNICEF.
- Bohn, A. P., & Sleeter, C. E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan*, 82(2), s.156-161.
- Bozkır, G., Taşçı, N., Arsak, A., Balgı, Ö., Kaya, E., Güngör, N. vd. (2008). Genel lise son sınıf ve sağlık yüksekokulundaki erkek öğrencilerin hemşireliğe bakışı. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8 (1).
- Bredenkamp, S. (2014). *Effective Practices in Early Childhood Education Building a Foundation* (pp. 109). USA: Pearson.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Şekercioğlu, G. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Carlson, M. & Rabo, A. (2011). Giriş. İçinde M. Carlson, A. Rabo ve F. Gök (Ed.) *Çokkültürlü toplumlarda eğitim Türkiye ve İsveç'ten örnekler* (s.21). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Connell, R. W. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Records*, 98 (2), 206-235.

- Coşkun, M. K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 33-44.
- Çelik, H. (2008). *Eğitimde çokdillilik ve çokkültürlülük üzerine düşünceler*. Die Gaste,10.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çıngı, H. (2009). *Örnekleme Kuramı*. Ankara: Bizim Büro Basımevi Yayın Dağ. Tic. Ltd.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültüre farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 125-131.
- D'Angelo, A. M., & Dixey, B. P. (2011). Using multicultural resources for teachers to combat racial prejudice in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 83-87.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Erken çocukluk dönemi öğretmenin özellikleri. İçinde. İ. H. Diken (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi* (s. 483-512). Ankara: Pegem Akademi.
- Dal, V. (2009). *Farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerin risk algılarının tüketici davranışı açısından incelenmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Dede, M. (1999). Kapalı toplum ve ilk inanışlar. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 223-254.
- Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversite öğretim elemanları için önem derecesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (4), 1453-1475.

- Demir, S. ve Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6 (1), 609-641.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2012). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (15) , 211-232.
- Deniz, Ü. ve Kesicioğlu, O. S. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (2), 1-13.
- Doğan, N. ve Başay, E. (16 Temmuz 2015). Merkel'in sözleri Filistinli mülteci kızı ağlattı., *Anadolu Ajansı*, <http://www.aa.com.tr/tr/haberler/557385--merkelin-sozleri-filistinlimulteci-kizi-aglatti> adresinden 23 Temmuz 2015 tarihinde alınmıştır.
- Ehtiyar, R. (2003). Kültürel sinerji: Uluslar arası işletmelere yönelik kavramsal bir irdeleme. *Akdeniz Üniversitesi İİBF Dergisi*, 3 (5), 71.
- Engin, G. ve Genç, S. Z. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 2 (2), 30-39.
- Ergur, A. (2012). Kültürün önemi. İçinde A. Ergur ve E. Gökalp (Ed.) *Kültür sosyolojisi* (s.3-18). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Essesa, V. M., Wagner, U., Wolf, C., Preiser, M., & Wilbur, C. J. (2006). Perceptions of National Identity and Attitudes toward Immigrants and Immigration in Canada and Germany. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 653-69.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language*. New York: Pantheon.
- Garcia, E. K. (2009). Multicultural education in your classroom <http://www.teachhub.com/multicultural-education-your-classroom> adresinden 6 Temmuz 2015 tarihinde alınmıştır.

- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm#author> (Erişim Tarihi: 16 Mayıs 2015).
- Geertz, C. (1995). *After the fact: Two countries, four decades, one anthropologist*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gibbs, C. (2005). Teachers' cultural self-efficacy: Teaching and learning in multicultural settings. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 40, 101-112.
- Göğüş Tan, M. (2011). Türkiye'de kadınlar, eğitim ve gelişme. İçinde. M. Carlson, A. Rabo, F. Gök (Ed.) *Çokkültürlü toplumlarda eğitim Türkiye ve İsveç'ten örnekler* (s. 121-129). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gökalp, E. (2012). Kültür: Antropolojik yaklaşımlar. İçinde. A. Ergur ve E. Gökalp (Ed.) *Kültür Sosyolojisi* (s.32). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gülpınar, F. (2013). Almanya'da eğitim politikalarının başarısızlığı: Türk gençlerinin eğitim stratejisinin ve sosyal eşitsizliğin temelleri. *Gençlik Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 89-110.
- Gürel, D. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ile çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Gürşen Otacıoğlu, S. (2008). Müzik öğretmenlerinin sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri ile depresyon düzeyleri üzerine ilişkiisel bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 35-50.
- Güvenç, B. (1996). İnsan ve kültür. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2006). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Haran, U., Ritovy, I. & Mellersz, B. A. (2013). The role of actively open-minded thinking in information acquisition, accuracy, and calibration. *Judgment and Decision Making*, 8 (3), 188-201.

- Hekman, S. (1999). *Bilgi sosyolojisi ve hermeneutik*, (s. 16-17). (Çev. H. Arslan, B. Balkız). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Herrera, J. C. (2012). *Multicultural personality, hardiness, morale, distress and cultural stress in U.S. service members* (Doctoral Dissertations). Tennessee Research and Creative Exchange.
- Hohensee, B. J. & Derman-Sparks. L. (1992). Implementing an Anti-Bias Curriculum in Early Childhood Classrooms. ERIC Digest. 8 Temmuz 2015, ERIC Database.
- Holm, A. ve Öhrn, E. (2011). Sınırları aşmak? Cinsiyet temelli başarı hikayelerinde engeller ve güçlükler. İçinde M. Carlson, A. Rabo ve F. Gök (Ed.) *Çokkültürlü toplumlarda eğitim Türkiye ve İsveç'ten örnekler* (s. 203-220). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1949), *T.C. Resmi Gazete*, 7217, 27.05.1949.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kartarı, A. (2006). *Farklılıklarla yaşamak, kültürler arası iletişim*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Kashdan, T. B. & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Positive Clinical Psychology*, 30 (7), 865-878.
- Keleş, E. (2015). Hepiniz Âdem'densiniz, Âdem ise topraktan. *Diyanet*, 292, 10-14.
- Kırabalı, U., Yıldırım, M., Yılmaz, E. ve Bayram, A. (2015). Mendil satan Suriyeli çocuk esnaftan şikayetçi oldu., Anadolu Ajansı, <http://www.aa.com.tr/tr/haberler/560413--mendil-satan-suriyeli-cocuk-esnaftan-sikayetci-oldu> adresinden 23 Temmuz 2015 tarihinde alınmıştır.
- Kongar, E. (2013). *Kültür üzerine*. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.



- Kostova, S. Ç. (2000). Çokkültürlü eğitim: Bulgaristan örneği. *Kaygı Dergisi*, 12, 217-219.
- Kuzgun, Y. (1972). Kendini gerçekleştirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 10, 162-172.
- Kymlicka, W. (2012). Multiculturalism: Success, failure and the future. Kingston: Queen's University Migration Policy Institute Rapport.
- Ladson-Billing, G. (2012). Through a class darkly : The persistence of race in education research and scholarship. *Educational Researcher*, 31 (4), 115-120.
- Lindberg, I. (2011). (Gayri) Çokdilli eğitim: İsveç'ten bir perspektif. İçinde M. Carlson, A. Rabo, F. Gök (Ed.) *Çokkültürlü toplumlarda eğitim Türkiye ve İsveç'ten örnekler* (s. 73-90). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Litvack-Miller, W., MacDougall, D., & Romney, D. M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behaviour. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 123, 303-324.
- Locke, S. (2005). Institutional social and cultural influences on the multicultural perspectives of preservice teachers. *Multicultural Perspectives*, 7 (2), 20-28.
- Martin, L. K. (1963). <http://www.let.rug.nl/usa/documents/1951-/martin-luther-kings-i-have-a-dream-speech-august-28-1963.php> (Erişim Tarihi: 11 Mart 2015).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973), T. C. Resmi Gazete, 14574, 24.06.1973.
- Murray, J. (2012). Learning to live together: an exploration and analysis of managing cultural diversity in centre-based early childhood development programmes. *Intercultural Education*, 23 (2), 89-103.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Özçelik, D. A. (1988). Prof. Dr. H. Selahattin Ertürk'ün eğitime bakış açısı düşünce ve uygulamalarda yeni bir çağın başlangıcı olmuştur. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 31-34.
- Özdemir, E. (2014). Tarama yöntemi. İçinde. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 78-97). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46 (2), 215-232.
- Özdemir, O., Güzel Özdemir, P., Kabak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Current Approaches in Psychiatry*, 4(4), s.566-589.
- Özden, Y. (2010). Öğrenme ve öğretme (s. 28-73). Ankara: Pegem Akademi
- Özer, S. ve Şirin, S., R. (2012). Suriyeli mülteci çocuklar saha araştırması sonuç raporu.[http://content.bahcesehir.edu.tr/public/files/files/BAUSuriye\\_23\\_11\\_2012.pdf](http://content.bahcesehir.edu.tr/public/files/files/BAUSuriye_23_11_2012.pdf) adresinden 23 Temmuz 2015 tarihinde alınmıştır.
- Parekh, B. (2002). *Çok kültürlülüğü yeniden düşünmek: Kültürel çeşitlilik ve siyasi teori*. (Çev. B. Tanrısever). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Pettus, A. M., & Allain, V. (1999). Using a questionnaire to assess prospective teachers' attitudes toward multicultural education. *Education*, 119 (4), 651-657.
- Phoon, H. S., Abdullah, M.L.Y. & Abdullah, A. C. (2013). Multicultural early childhood education: Practices and challenges in Malaysia. *Australian Educational Researcher*, 40 (5), 615-632.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 352-372.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 154-164.

- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Popescu, A, Borca, C. & Baesu, V. (2014). A study on multicultural personality. *Cross- Cultural Management Journal* 16 (1), 147-156.
- Rasoal, C., Eklund, J. & Hansen, E. M. (2011). Toward a conceptualization of ethnocultural empathy. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 5 (1), 1-13.
- Rey, G. A.(1991). Teaching with a multicultural perspective. <http://www.ericdigests.org/1992-5/perspective.htm> adresinden 6 Temmuz 2015 tarihinde alınmıştır.
- Richard, L. (2012). Why leaders need empathy and flexibility? <http://www.lawyerbrainblog.com/2012/08/why-leaders-need-empathy-and-flexibility/> adresinden 8 Temmuz 2015 tarihinde alınmıştır.
- Riley, J. G., Gichuru, M. & Robertson, J. (2012). Perceptions of culturally diserve head start families: A focus group study. *Multicultural Education*, 20 (1), 33-37.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *Counseling Psychologist*, 5, 2-10.
- Sarıçam, H. (2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeyleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *4th International Symposium of Policies and Issues on Teacher Education- ISPITE2014*, 114-116. Ankara.
- Sekman, M. (2014). *Hayat bilgisi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım San. Ve Tic. Ltd. Şti.
- Sernhede, O. (2011). Mikrofon peygamberleri ve okul dışında eğitim: ‘Yeni İsveç’te küresel hiphop cemaati ve göçmen gençlik. İçinde M. Carlson, A. Rabo ve F. Gök (Ed.) *Çokkültürlü toplumlarda eğitim Türkiye ve İsveç’ten örnekler* (s. 271-278). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Soysal, L. (2011). (Gayri) Resmi kurumlar, kültür ve göçmen genç kızları eğitmek: Berlin örneği. İçinde M. Carlson, A. Rabo, F. Gök (Ed.) *Çokkültürlü toplumlarda eğitim Türkiye ve İsveç'ten örnekler* (s. 248-249). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Şan, M. K. (2005). Farklılık ve çokkültürlülük siyasetleri üstüne bir deneme. *Milel ve Nihal İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 3 (1-2), 69-117.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tamer Gencer, Z. (2011). Çok kültürlü toplumlarda iletişim: Divriği örneği. *E-gifder*, 1, 186-205
- Tarannum, M. & Khatoon N. (2009). Self-Esteem and emotional stability of visually challenged students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35 (2), 245-266.
- Tarman, I., & Tarman, B. (2011). Developing effective multicultural practices: A case study of exploring a teacher's understanding and practices. *The Journal of International Social Research*, 4 (17), 578-598.
- Taşdelen, H. M. (1997). *Siyaset sosyolojisi*. İstanbul: Kocav Yayınları.
- Taymur, İ. ve Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik: Tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Current Approaches in Psychiatry*, 4 (2), 154-177.
- TDK (2015). [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5) adresinden 1 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.
- Tekin İftar, E. (2013). Gözleyerek öğrenme kuramı. İçinde G. Can (Ed) *Eğitim psikolojisi* (s. 198). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- The Gideons International, (2008). *İncil*. İstanbul: Yeni Yaşam Yayınları.
- Toktok, N. (2010). Türkiye'de demokrasi kültürü. *Turan Stratejik Araştırmaları Merkezi Dergisi*, 2(7), 135-142.
- Topaloğlu, D. (2012) Eğitimde yansımalar Arel Eğitim Kurumları, 32, 27-28.
- Tortop, H. S. (2014). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Journal of Gifted Education Research*, 2 (2), 16-26.

- Trawick-Smith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim, çok kültürlü bir bakış açısı*. (Çev. B. Akman). Ankara: Nobel Yayınları.
- Trilling, B. & Fadel C. (2009). *21st century skills*. Jossey- Bass : San Francisco p. 45-84
- Tsigilis, N., Tsioumis, K., & Gregoriadis, A. (2006). Prospective early childhood educators' attitudes toward teaching multicultural classes: A planned behavior theory perspective. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27, 265-273.
- Turaşlı, K. N. (2009). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. İçinde. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türker, A. (2015). Anne babanın çocuğun kişilik gelişimine etkisi. <http://www.bilteed.com/contents/bilgibankasidetay/113> adresinden 3 Mayıs 2015 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982), T.C. Resmi Gazete, 17863, 09.11.1982.
- UNHCR (2015). <http://www.unhcr.org.tr/?page=15> adresinden 23 Temmuz 2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- URL-1:  
<http://www.diyenet.be/Portals/0/VEDA%20HUTBESI.pdf> (Erişim Tarihi: 26 Mayıs 2015).
- Van der Zee, K. I., & Brinkmann, U. (2004). Construct validity evidence for the intercultural readiness check against the Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Selection and Assessment*, 12, 285-290.
- Van der Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P. (2000). The multicultural personality questionnaire: A multidimensional instrument for multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14, 291-309.
- Van der Zee, K. I., Zaal, J. N., & Piekstra, J. (2003). Validation of the Multicultural Personality Questionnaire in the context of personnel selection. *European Journal of Personality*, 17, 77-100.

- Van Oudenhoven, J. P., & Van der Zee, K. I. (2002). Predicting multicultural effectiveness of international students: the Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 679-694.
- Vatandaş, C. (2002). *Çok kültürlülük*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Vatandaş, C. (2002). Tarihsel bir deneyim olarak çokkültürlülük: İmparatorluklar (Osmanlı Örneği). *Avrupa Günlüğü (Euro Agenda)*, 1 (2).
- Wang, Y.-W., Bleier, J., Davidson, M., Savoy, H., Tan, J., & Yakushko, O. (2003). The scale of ethnocultural empathy. Development, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology*, 2, 221-234.
- Yavuz, G. ve Anıl, D. (2010). Öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. International Conference on New Trends in Education and Their Implications'da sunulan bildiri, Antalya, Türkiye.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Journal of Education*, 37, 229-242.
- Yıldız, E. (2012). Kültürün felsefi temelleri. *Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 447-452.
- Yılmaz, F. ve Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (15), 373-392.
- Zijderfelt, A. C. (2013). *Kültür sosyolojisi*. (Çev. K. Canatan). İstanbul: Açılım Kitap.

## Ekler

### EK 1: Demografik Bilgiler ve Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği İçin Örnek maddeler;

#### Değerli Katılımcılar;

Bu ölçekler; Yrd. Doç. Dr. Hakan SARIÇAM danışmanlığında yürütülen bir yüksek lisans tezi için uygulanmaktadır. Sizden beklenen; soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplamanızdır. Verdiğiniz tüm bilgiler araştırmacıda saklı kalmakla birlikte, cevaplar sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Veri kaybı olmaması açısından boş madde bırakmanızı rica eder, işbirliğiniz için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Merve BULUT

Cinsiyet:  Kadın  Erkek

1.sınıf  2.sınıf  3.sınıf  4.sınıf  Öğretmen

Ailenin aylık gelir durumu:

970 TL aşağısı  970 -1.900 TL  1.901-3.000 TL  3.000 TL üstü

Annenin öğrenim durumu:

Okur-yazar değil  Lisans  
 İlkokul  Yüksek Lisans  
 Ortaokul  Doktora  
 Lise

Babanın öğrenim durumu:

Okur-yazar değil  Lisans  
 İlkokul  Yüksek Lisans  
 Ortaokul  Doktora  
 Lise

Hayatınızda en fazla yaşadığınız yerleşim merkezi:

Büyükşehir  Normal Şehir  İlçe /Belde  Taşra

Öğretmensiniz çalıştığınız okulun mevkisi:

Merkez  Taşra

ÖÇTÖ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kuvvetle Katılıyorum
1. Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.	1	2	3	4	5
4. Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.	1	2	3	4	5
9. İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.	1	2	3	4	5
10. Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur.	1	2	3	4	5
12. Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir.	1	2	3	4	5
15. Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler.	1	2	3	4	5
16. Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır.	1	2	3	4	5
18. Sınıfın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir	1	2	3	4	5

**EK-2: Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği İçin Örnek Maddeler**

ÇKKÖ	Tamamen uygun değil	Çok az uygun	Kısmen uygun	Çoğunlukla Uygun	Tamamen uygun	
1	Başkalarına yakınlık duyarım.	1	2	3	4	5
2	Çeşitli yaklaşımlar/girişimler denerim.	1	2	3	4	5
5	Sıradan işleri severim.	1	2	3	4	5
6	Başkalarına kolay uyum sağlarım.	1	2	3	4	5
7	Daima yol gösteririm.	1	2	3	4	5
10	Kolayca iletişim sağlarım.	1	2	3	4	5
18	Diğer insanların hikâyelerini seviyorum.	1	2	3	4	5
21	Kolay üzülürüm.	1	2	3	4	5
22	Başkalarıyla ilişki kurarken girişimci olmam.	1	2	3	4	5
25	Sinirli biriyim.	1	2	3	4	5
27	İyi bir dinleyiciyimdir.	1	2	3	4	5
31	Yalnız hissetmeye meyilliyim.	1	2	3	4	5
33	İnisiyatif alırım.	1	2	3	4	5
38	Endişeli biriyim.	1	2	3	4	5
40	Toplumsal gelişmelerde yön belirleyici biriyimdir.	1	2	3	4	5



## EK 3- İzin Belgeleri



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 70297673-605-E.5989651

11.06.2015

**Konu:** Araştırma İzni

### DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 11/05/2015 tarihli ve 98761816-302.08.01/1961 sayılı yazısı.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okulöncesi Öğretmenliği Yüksek lisans Programı Öğrencisi Merve BULUT'un "Okulöncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarında Çok Kültürlü Kişiliğin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasına ilişkin ilgi yazı ve ekleri, Genel Müdürlüğümüzde oluşturulan Komisyon tarafından incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen mühürlü anketin kullanılması ve araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda Genel Müdürlüğümüze teslim edilmesi şartı ile araştırmanın yürütülmesinde bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve gerçğini rica ederim.

Funda KOCABIYIK  
Bakan a.  
Genel Müdür

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır.  
12.06/2015  
Merve COŞKUN  
Ş e f

Ek: Araştırma Önerisi ve Mühürlü Anket formu

Dağıtım:

Gereği:

Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğüne  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Bilgi:

Kütahya, Ağrı, Kilis, G.antepe, Ş.urfa Valiliğine  
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan  
Tel: (0 312) XXX XX XX  
Faks: (0 312) XXX XX XX

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7277-413c-3d94-864e-3768 kodu ile teyit edilebilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 30/03/2015-3011



T. C.  
DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 45295868-044-  
Konu : Anketler (Merve BULUT)

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
TEMEL EĞİTİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜNE

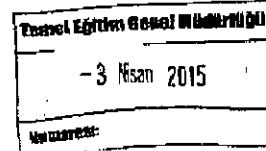
İlgi : 12/03/2015 tarihli ve 40941991-300-9766 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Merve BULUT'un "Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarında Çok Kültürlü Kişiliğin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını Kutahya, Ağrı, Kırık, Gaziantep ve Şanlıurfa illerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerine uygulamak istediğinin bildirildiği ilgi yazı sureti ve ekleri yazımız ekinde sunulmaktadır.

Söz konusu anket çalışmasının yapılması Rektörlüğümüzce uygun görülmüş olup, Genel Müdürlüğünüzce de uygun görülmesi halinde 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi'nin 5 inci maddesi gereği bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

*e-imza*  
Prof. Dr. Mehmet Tevfik BAYER  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

EK :  
1-İlgi yazı sureti ve ekleri



Evrak Doğrulama linki : <http://cbys.dpu.edu.tr/envisim/Dogrula/19ME4M>

Etilya Çelebi Yerleşkei Taşvanlı Yolu 10 Km 43100 KUTAHYA  
Telefon: 2742652033  
E-Posta : ogri@du.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için İrtibat: SINAN İKİEL Memur  
Faks: 2742652027  
Elektronik ağ: <http://www.dpu.edu.tr>

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 31/03/2015-11960



T. C.  
DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 40927466-044-  
Konu : Anketler (Merve BULUT)

REKTÖRLÜK MAKAMINA  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 30/03/2015 tarihli ve 45295868-044-11833 sayılı yazı.

İlgi yazı gereği; Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öğrencisi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Merve BULUT'un "Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarında Çok Kültürlü Kişiliğin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını Fakültemiz Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı öğretmen adaylarına uygulamak istediği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.  
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

*e-imza*

Prof. Dr. Osman GENÇ  
Dekan

Evlilya Celebi Yerleşkesi Tavşanlı Yolu 10. Km 43100 KÜTAHYA Ayrintılı bilgi için irtibat: PEMBE YAMAN Bilgisayar İşletmeni  
Telefon: (0 274) 265 20 31 Faks: (0 274) 265 20 57  
E-Posta: ef@dpu.edu.tr Elektronik ağ: <http://efe.dpu.edu.tr>

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



T.C.  
KÜTAHYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.6543203  
Konu: Merve BULUT'un Anket Çalışması

25.06.2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) MEB.Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 11/06/2015 tarihli ve 5989651 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesi doğrultusunda, Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Merve BULUT'un "Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarında Çok Kültürlü Kişiliğin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını Merkezde bulunan okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine uygulamak istediği Bakanlığımız Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün ilgi (b) yazısı ile belirtilmektedir.

Bakanlığımız Temel Eğitim Genel Müdürlüğünde oluşturulan değerlendirme komisyonunun yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim- öğretime aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak konunun dışına çıkmamaları, uygulamalarda mühürlü anketin kullanılması, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını; Olurlarınıza arz ederim.

Coşkun ESEN  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
25.06.2015

Yüksel KARA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KÜTAHYA  
Elektronik Ağ:kutahya.meb.gov.tr  
e-posta:stratejigelistirme43@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Filiz ÖRNEK- VHKİ  
Tel: (0274) 2236241/159  
Faks: (0274) 2236254

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 86a2-06c3-311f-9c0e-9076 kodu ile teyit edilebilir.

Ölçek için izin. - mrv.bulut x

https://mail.google.com/mail/u/0/#search/sedat/14908d5fb4633481

Google sedat

Gmail için masaüstü bildirimlerini etkinleştirmek üzere burayı tıklayın. Daha fazla bilgi Gizle

Gmail 4 / 27

E-POSTA YAZ

Gelen Kutusu x

Gelen Kutusu (133)

Yıldızlı

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar (2)

Çevreler

Diğer

Merve

Ölçek için izin. Merve Bulut 13 10 2014

Sayın hocam; Ben Merve Bulut.Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğre...

sedat.yazici@gop.edu.tr 18 10 2014

Alıcı: bana

Merve Hanım  
Selamlar  
Ölçeği kullanmadan memnuniyet duyanız. Ölçeğin orijinalinde yer alan 3. ve 16. maddeleri kullanılabiliyorsunuz. Bu maddeler çokkültürlü eğitim politikalarını program ve öğretmen yeterlilikleri açısından olumsuz madde olarak ölçmektedir. Kanaatimce bu maddelerin madde toplam korelasyonlarının düşük olması ABD, Kanada ve diğer ülkelerde olduğunun aksine, çokkültürlü eğitimin Türkiye'de zaten yeterince bilinmiyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Türkiye'de bu yönde eğitim uygulaması, farkındalığı ve deneyimi fazla olmadığı için konuyu negatif maddelerle ölçmek için gerekli koşullar söz konusu değil. Zaten ölçeklerde negatif maddeler genel olarak sorunlu oluyor. Ölçeğin 18 maddelik son halini gönderiyorum. Başarılar dilerim.  
Prof. Dr. Sedat Yazıcı  
Çankırı Karatekin Üniv.  
Ed. Fak. Felsefe Böl.

ÖÇTÖ.18 MAD.doc

Yakın zamanda gerçekleşen bir sohbet yok  
Yeni bir tane başlatın

Merve Bulut 22 11 2014

----- Yönlendirilmiş ileti ----- Gönderen: Merve Bulut <mailto:mrv.bulut@gmail.com>

Merve Bulut <mrv.bulut.6@gmail.com> 11 Şub

Alıcı: sedat.yazici

Hocam yeniden merhaba!  
Merve Bulut ben.Dumlupınar Üniversitesinde araştırma görevlisiyim.  
Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenlilik ve Geçerlilik Çalışması isimli makalenizi kullanmak için izin istemiştim. "Ölçeğin orijinalinde yer alan 3. ve 16. maddeleri kullanılabiliyorsunuz" önerisinde bulunmuştunuz. Önerdiğiniz şekilde kullanacağım ölçeği ancak bu çalışma 3. ve 16. madde çıkarılmış haliyle yayımlandı mı veya biliri şeklinde sunuldu mu hocam?

18 Ekim 2014 01:16 tarihinde <sedat.yazici@gop.edu.tr> yazdı:

TR 09:37 29.07.2015

## Özgeçmiş

### Kişisel Bilgiler

**Adı soyadı:** Merve BULUT

**Doğum tarihi:** 08.08.1990

**Doğum yeri:** Ankara

**Adres:** Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Oda No: 105.

**E-Posta:** merve.bulut@dpu.edu.tr

### Öğrenim Durumu:

**2012-2015:** Yüksek Lisans, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı.

**2012-...:** Lisans, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Sosyoloji Bölümü.

**2008-2012:** Lisans, Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı.

**2004-2008:** Lise, Rauf Denktaş Lisesi (YDA).

**1996-2004:** İlköğretim, Cemal Gürsel İlköğretim Okulu.

### İş Deneyimi:

**2014-...** Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı (35. Madde görevlendirmesi).

