

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**ÇOKKÜLTÜRLÜ PAYLAŞIM ATÖLYESİNİN OKUL
ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ
EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞ VE YETERLİK
ALGILARINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

NURULLAH DÜZEN

**ANKARA
ARALIK, 2023**



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI

ÇOKKÜLTÜRLÜ PAYLAŞIM ATÖLYESİNİN OKUL
ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ
EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞ VE YETERLİK
ALGILARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

NURULLAH DÜZEN

DANIŞMAN: DOÇ. DR. MÜGE ŞEN

ANKARA
ARALIK, 2023

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Nurullah DÜZEN adlı öğrencinin hazırladığı “Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüş ve Yeterlik Algılarına Etkisi” başlıklı bu çalışma Temel Eğitim Anabilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan	Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL
Üye	Dr. Öğretim Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ
Üye	Doç. Dr. Müge ŞEN (Danışman)
Üye	Prof. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR
Üye	Doç. Dr. Öğretim Üyesi Nevra ATIŞ AKYOL

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 27/12/2023 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Nurullah DÜZEN

ÖZET

ÇOKKÜLTÜRLÜ PAYLAŞIM ATÖLYESİNİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞ VE YETERLİK ALGILARINA ETKİSİ

DÜZEN, Nurullah

Doktora Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Müge ŞEN

Aralık, 2023, xxi + 320 Sayfa

Araştırmanın amacı, çokkültürlü paylaşım atölyesinin okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüş ve yeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada karma yöntemlerden gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test- son test deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ön testleri dolduran 126 öğretmen arasından ölçüt örnekleme göre 44 öğretmen belirlenerek uygulamaya dahil edilmiştir. 16 oturumdan oluşan paylaşım atölyesi 8 hafta sürmüş ve çevrimiçi uygulanmıştır. Ardından uygulamaya katılan öğretmenlerden gönüllü olan 21'i nitel çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri, çokkültürlü paylaşım atölyesi öncesinde ve sonrasında “Çokkültürlü Eğitim”, “Çokkültürlü Yeterlik Algıları” ve “Çokkültürlü Kavram Haritası” kullanılarak toplanmıştır. Nitel veriler ise odak grup görüşmesi, gözlem notları, araştırmacı günlükleri ve araştırmacıya mektuplar aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ve Bağımlı Örneklem t Testi; nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, çokkültürlü paylaşım atölyesinin öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Ölçeği, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası puanlarını yükseltmede olumlu etkilediği görülmüştür. Nitel boyutta ise öğretmenlerin çokkültürlü paylaşım atölyesi ile ilgili kapsamın dar olması, oturumların basit ve uzun olması gibi olumsuz görüşleri ile birlikte atölyenin öğretmenlerin mesleki, kişisel ve sosyal gelişimlerini desteklediği, ön yargılarını azalttığı ve öğretmenlerin farklı bakış açıları kazanmasını olumlu etkilediği görülmüştür. Öğretmenler, atölyenin kapsamının genişletilerek

yaygınlaştırılması ve eğitim programlarına yansıtılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu fakat bu konuda kendilerini yetersiz gördükleri, dolayısıyla öğretmen yetiştirme sürecinde konuyla ilgili dersler eklenerek, daha fazla uygulama yapma fırsatı sağlanarak desteklenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular çerçevesinde çokkültürlü eğitimle ilgili öğretmenlere, karar alıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, okul öncesi, öğretmen.



ABSTRACT

THE EFFECT OF MULTICULTURAL SHARING WORKSHOP ON PRESCHOOL TEACHERS' VIEWS AND PERCEPTIONS OF EFFICACY REGARDING MULTICULTURAL EDUCATION

DUZEN, Nurullah

Doctoral Thesis, Department of Primary Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Muge SEN

December, 2023, xxi + 320 Pages

The aim of the research is to examine the effect of the multicultural sharing workshop on preschool teachers' views and perceptions of efficacy regarding multicultural education. Embedded design from mixed methods was used in the research. In the quantitative dimension of the research, one group pre-test-post-test design which is one of the weak experimental designs was used. In the study group of the research, 44 teachers according to criterion sampling among 126 teachers who completed the pre-tests were included. The 16-session sharing workshop lasted 8 weeks and was conducted online. Then, 21 volunteer teachers who participated in the application were included in the qualitative study group. The quantitative data of the research were collected using "Multicultural Education", "Multicultural Efficacy Perceptions" and "Multicultural Concept Map" before and after the multicultural sharing workshop. Qualitative data were gathered through focus group interviews, observation notes, researcher diaries and letters to the researcher. Wilcoxon Signed Ranks test and Dependent Samples t Test were used to analyze quantitative data; content analysis was used to analyze qualitative data. In the quantitative dimension of the research, it was seen that the multicultural sharing workshop had a positive effect on raising teachers' Multicultural Education Scale, Multicultural Efficacy Perceptions Scale and Multicultural Education Concept Map scores. In the qualitative dimension, it was seen that the workshop supported teachers' professional, personal and social development, reduced prejudices and positively affected teachers' gaining different perspectives, although teachers had negative opinions about the multicultural sharing workshop, such as the narrow scope of the multicultural sharing workshop, the sessions being simple and long. Teachers stated that the content of the

workshop should be expanded, disseminated and reflected in education programmes. They also stated that teachers have positive views towards multicultural education, but they consider themselves inadequate in this regard, so they should be supported by adding related courses in the teacher training process and providing more practice opportunities. Within the framework of the findings, suggestions were made to teachers, decision makers and researchers on multicultural education.

Keywords: Multiculturalism, multicultural education, preschool, teacher.



ÖNSÖZ

Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin okul öncesi öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüş ve yeterlik algılarına olan etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın tamamlanmasında birçok kişinin katkısı ve emeği vardır.

Tez çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Müge ŞEN’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde değerli görüşleriyle bana destek olan sayın Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Doç. Dr. Ege AKGÜN, Dr. Öğretim Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ, Prof. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR, Doç. Dr. Nevra ATIŞ AKYOL ve Dr. Öğretim Üyesi İskender GELİR’e teşekkürlerimi sunarım.

Tezin Atölye sürecinde uzman görüşlerini bildirerek değerli katkılarda bulunan hocalarıma çok teşekkür ederim. Sekiz hafta boyunca tezin online uygulamalarına katılarak zaman ayıran katılımcı öğretmenlere de gösterdikleri sabır ve destekleri için minnettarım. Ayrıca tezin bütün aşamalarında hep yanımda olan, fikir ve önerileriyle işimi kolaylaştıran oda arkadaşlarım Dr. Öğretim Üyesi Can UYANIK ve Araştırma Görevlisi İdris ÖZTÜRK’e de teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatımın her aşamasında maddi manevi desteklerini esirgemeyen sevgili aileme, tıpkı yüksek lisans sürecinde olduğu gibi doktora sürecinde de beni Ankara’daki evlerinde ağırlayan sevgili abim İkrâm ve ailesine çok teşekkür ederim. Var olun.

Neşe ve sevgi kaynağım olan, varlıklarıyla bana güç veren, tez yazma sürecinde ders çalışmamın bitmesini sabırla bekleyen fakat akademi uğruna oyun oynayarak geçireceğimiz vakitlerinden çaldığım canım kızım Avesta ve canım oğlum Adar, siz olmasaydınız her şey çok daha zor olabilirdi. İyi ki varsınız.

Tezin üzerinde ismi olmasa da mutfağında çok fazla emeği olan sevgili eşim Leyla teşekkürlerin en büyüğünü hak ediyor. Doktora süresince en büyük şansım, hayattaki en büyük zenginliğim, maddi manevi en büyük destekçim, sabırları, emekleri ve destekleri için sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak geriye dönüp baktığımda mücadele ve emekle meydana getirdiğim/miz bu tezin hiçbir aşamasının kolay geçmediğini görüyorum. Bu bakımdan tezin her zerresi benim için ayrı bir kıymet kazanıyor. Alana katkı sağlaması dileğiyle.

Nurullah DÜZEN



*” Türkçe bilmediği için bu tezi hiçbir zaman okuyamayacak olan
anneme ve erken yaşta kaybettiğim babama... “*

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xviii
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xx
KISALTMALAR/SİMGELER	xxi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç	7
Önem.....	8
Sınırlılıklar	11
Sayıtlılar.....	11
Tanımlar.....	11
BÖLÜM 2	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	13
Küreselleşme.....	13
Kültür	15
Eğitim ve Kültür.....	19
Çokkültürlülük	20
Türkiye’de Çokkültürlülük.....	25
Çokkültürlü Eğitim	27
Çokkültürlü Eğitimin Amaçları.....	32
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Savunu ve Eleştiriler	34
Çokkültürlü Eğitimin Boyutları	37
Çokkültürlü Eğitimde Öğretmenin Önemi/ Çokkültürlü Okul Öncesi Öğretmeni .	41
Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programlarında Çokkültürlü	
Eğitim.....	46
Çokkültürlü Okul.....	48
Çokkültürlü Eğitim Ortamı	51
Çokkültürlü Okul Öncesi Eğitim	53
Ön Yargı Karşıtı Program (Anti-Bias Curriculum)	59
Üç Temel Kavram: Ön Yargı, Ayrımcılık ve Stereotip	62
Ön Yargı	63
Stereotip (Kalıp yargı, Klişe, Basmakalıp Düşünce).....	63
Ayrımcılık.....	64

Turist/ Turistik Programı/Müfredatı (Tourist Curriculum) ve Renk Körü (Color Blindness) Kavramı	64
Ön Yargı Karşıtı Programın Amaçları.....	66
Amaç 1: Kimlik.....	67
Amaç 2: Çeşitlilik ve Empati.....	68
Amaç 3: Adalet	69
Amaç 4: Aktivizm.....	69
İlgili Çalışmalar	70
Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	70
Yurt Dışı Yapılan Çalışmalar	76
BÖLÜM 3.....	81
YÖNTEM	81
Araştırma Modeli	81
Araştırmanın Nicel Boyutu	83
Araştırmanın Nitel Boyutu	84
Çalışma Grubu	85
Odak Grup Görüşmesine Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler.....	89
Veri Toplama Araçları	90
Nicel Veri Toplama Araçları.....	90
Öğretmen Kişisel Bilgi Formu	90
Çokkültürlü Eğitim Ölçeği	90
Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği.....	91
Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası	92
Nitel Veri Toplama Araçları	92
Odak Grup Görüşmesi	92
Alternatif (Tamamlayıcı) Ölçme Araçları	94
Gözlem Notları ve Araştırmacı Günlüğü.....	95
Araştırmacıya Mektuplar	96
Etkinlik Sayfaları	97
Veri Toplama Süreci	99
Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Geliştirilme Süreci.....	99
Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi	102
Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Uygulama İlkeleri	105
Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Uygulama Süreci	106
Çokkültürlü Paylaşım Atölye Oturumlarının Değerlendirilmesi	107
Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	107
Örnek Olay	107
Soru- Cevap	107
Oyun.	108
Kavram Karikatürü (Konuşma Balonu).	108
Anlatım	108
Sunuş.	108
Video Gösterimi.	109
Tartışma	109

Cümle Tamamlama.....	109
Kavram Haritası.....	109
Senaryo	110
Problem Çözme.	110
Değerlendirme Oturumu.....	112
Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Uygulama Süreci/İşlem Aşamaları.....	112
Pilot Uygulamanın Yapılması	114
Örneklemin Oluşturulması	115
Ön Testlerin Uygulanması	115
Atölye Çalışma Grubunun Belirlenmesi	116
Katılımcıların Gruplara Ayrılması	116
Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Uygulanması.....	117
Oturum Öncesi Süreçler	120
Uygulama Kontrol Listesi	121
Atölye Uygulama Süreci	121
Son Testlerin Uygulanması	123
Atölye Değerlendirme ve Odak Grup Görüşmesi Çalışma Grubunun Belirlenmesi	124
Atölye Değerlendirmesi ve Odak Grup Görüşmelerinin Yapılması	124
Geçerlik, Güvenirlik Önlemleri ve Etik.....	125
Araştırmanın Nitel Boyutu için Geçerlik ve Güvenirlik	125
İnandırıcılık/İç Geçerlik	126
Aktarılabilirlik/Dış Geçerlik.....	126
Tutarlılık/İç Güvenirlik.....	127
Doğrulanabilirlik/ Dış Güvenirlik	128
Araştırmacının Rolü.....	128
Verilerin Analizi	131
Nicel Veriler.....	131
Nitel Veriler.....	133
BÖLÜM 4.....	135
BULGULAR	135
4.1. Nicel Bulgular.....	135
4.1.1. Çokkültürlü Eğitim Ölçeği, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası için Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular.....	135
4.1.2. Çokkültürlü Eğitim Ölçeği, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası İçin Betimsel İstatistikler.....	136
4.1.3. Çokkültürlü Eğitim Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular	138
4.1.4. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	139
4.1.5. Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritasına İlişkin Elde Edilen Bulgular	141
4.2. Nitel Bulgular.....	142
4.3. Öğretmenlerin Çokkültürlü Paylaşım Atölyesini Değerlendirmesine İlişkin Bulgular.....	142
4.3.1. Olumlu.....	143

4.3.1.1. Öğretmen Açısından	144
4.4.1.1.1. Mesleki Gelişim	145
4.4.1.1.1.1. Teknolojiyi Kullanma Becerisi	145
4.4.1.1.1.2. Deneyim Aktarımı	146
4.4.1.1.1.3. Mesleki Bilgi	147
4.4.1.1.2. Çokkültürlü Eğitime Katkı	148
4.4.1.1.3. Sosyal Gelişim	149
4.4.1.1.4. Kişisel Gelişim	150
4.3.1.2. Katılım Gösterimi Açısından	150
4.4.1.2.1. Çokkültürlü Toplum	151
4.4.1.2.2. Güncel	152
4.4.1.2.3. Ön Yargıları Kırma	152
4.4.1.2.4. Disiplinler Arası İhtiyaç	153
4.4.1.2.5. Araştırmacılara Destek	154
4.4.1.2.6. Öğretmenlik Meslek Gelişimi	154
4.3.1.3. Atölye İçeriği ve Uygulamaları Açısından	155
4.4.1.3.1. Örnek Program	156
4.4.1.3.2. Zamandan ve Mekândan Bağımsız Olma	156
4.4.1.3.3. Eğitici	157
4.4.1.3.4. Deneyim Paylaşımı	157
4.4.1.3.5. Farklı Bakış Açıları Kazanma	158
4.4.1.3.6. Farklılıklara Saygı	159
4.4.1.3.7. Alanla İlişkili Olma	160
4.4.1.3.8. Günlük Yaşamla İlişkilendirme	160
4.4.1.3.9. Öne Çıkan İçerikler	161
4.3.2. Olumsuz	161
4.3.2.1. Çalışma Grubundan Kaynaklı	162
4.4.2.1.1. Motivasyon Düşüklüğü	163
4.4.2.1.2. Bir Şeylerin Değişeceğine İnanmama	164
4.4.2.1.3. Devamsızlık	164
4.4.2.1.4. Sansür	165
4.3.3.2. Uygulamadan Kaynaklı	166
4.4.3.2.1. Katılımcı Sayısı	166
4.4.3.2.2. Grupların Homojenliği	167
4.4.3.2.3. Sanal Ortamda Olması	167
4.4.3.3. İçerikten Kaynaklı	168
4.4.3.3.1. Kapsamın Dar Olması	168
4.4.3.3.2. Oturumların Uzun Olması	169
4.4.3.3.3. İçeriklerin Basit Olması	169
4.4.3.3.4. Soru Tekrarı	170
4.4.4. Uygulamayı Geliştirmeye Yönelik Öneriler	170
4.4.3.1. Katılımcı Çeşitliliğinin Sağlanması	171
4.4.3.1.1. Veliler	172
4.4.3.1.2. Öğretmen Adayları	172

4.4.3.1.3. Yöneticiler.....	173
4.4.3.1.4. Akademisyenler	173
4.4.3.1.5. Dezavantajlı Gruplar	174
4.4.3.2. Yayma ve Yaygınlaştırma	174
4.4.3.2.1. Öğretmen Eğitimleri	175
4.4.3.2.2. Anne-Baba Eğitimleri	175
4.4.3.2.3. Üniversiteler.....	176
4.4.3.3. Yansıtma.....	177
4.4.3.3.1. Okul Öncesi Eğitim Programları	177
4.4.3.3.2. Öğretmen Yetiştirme Programları.....	178
4.4.3.3.3. Ülkenin Eğitim Politikası.....	178
4.4.3.4. Kapsamın Genişletilmesi.....	179
4.5. Atölye Sürecine Katılan Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Görüş, Uygulama ve Deneyimlerine İlişkin Bulgular	180
4.5.1. Öğretmen Boyutu	181
4.5.1.1. Deneyim Eksikliği	182
4.5.1.2. İçselleştirmeme.....	183
4.5.1.3. Farklıklara Saygı.....	184
4.5.1.4. Yetersiz Öğretmen.....	184
4.5.1.5. Çokkültürlü Hizmet İçi Eğitim.....	185
4.5.1.6. Desteklenmeme	186
4.5.1.7. Önleyici Rehberlik.....	186
4.5.1.7.1. Çocuğu Tanıma.....	187
4.5.1.7.2. Ev Ziyaretleri	188
4.5.1.8. Karşı Olma.....	189
4.5.1.8.1. İstememe	189
4.5.1.8.1.1.....	190
4.5.1.8.1.2. Konforunu Bozmama	190
4.5.1.8.2. Çocuğun Yararına İstememe.....	191
4.5.1.8.2.1. Kalabalık Sınıflar	191
4.5.1.8.2.2. Fiziki Şartlar.....	192
4.5.2. Öğretmen Yetiştirme Boyutu	193
4.5.2.1. Yurt Dışı Deneyimi	194
4.5.2.2. Uygulama Eksikliği	194
4.5.2.3. Derslerin Eklenmesi	195
4.5.2.4. Akademisyen Niteliği	196
4.5.3. Aile Boyutu	196
4.5.3.1. Veli Baskısı.....	197
4.5.3.2. Ön Yargı	198
4.5.3.3. Aile Eğitimi	198
4.5.3.4. Rol Model	199
4.5.4. Okul Boyutu	199
4.5.4.1 Okul İklimi	200
4.5.4.2. Yönetici Niteliği	201

4.5.4.3. Yeterli Materyal.....	201
4.5.5. Program Boyutu	202
4.5.5.1.Etkinlik İçerikleri.....	203
4.5.5.2. Çerçevenin Net Olması.....	203
4.5.6. Eğitim Sistemi Boyutu	204
4.5.6.1. İş Birliği	205
4.5.6.2. Sürdürülebilirlik.....	206
4.5.6.3. Denetlenebilirlik	206
4.5.7. Toplumsal Boyut	207
4.5.7.1. Değişime Direnç	208
4.5.7.2. Dezenformasyon.....	209
4.5.7.3. Sosyal Kabul.....	209
4.5.7.4. Cinsiyet.....	210
4.5.7.4.1. Cinsel Yönelim	211
4.5.7.4.2. Toplumsal Cinsiyet Rollerini	212
4.5.7.4.2.1. Erkek Okul Öncesi Öğretmeni	212
4.5.7.4.2.2. Kadın Yönetici	212
4.5.7.4.3. Biyolojik Kimlik	213
4.5.8. Politika Yapıcı ve Karar Alıcı Boyutu	214
4.5.8.1 Erken Çocukluktan Başlatma	214
4.5.8.2. Yapısal Reformlar.....	215
4.5.8.3. Çokkültürlü Politikalar	216
4.5.8.4. Yasal Altyapı	216
BÖLÜM 5.....	219
YORUMLAR	219
Nicel Bulgulara İlişkin Yorumlar	219
Nitel Bulgulara İlişkin Yorumlar	221
Öğretmenlerin Çokkültürlü Paylaşım Atölyesini Değerlendirmelerine İlişkin Yorumlar	221
Atölye Sürecine Katılan Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Görüş, Uygulama ve Deneyimlerine İlişkin Yorumlar	227
BÖLÜM 6.....	243
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	243
Sonuçlar	243
Nicel Bulgular Doğrultusunda Elde Edilen Sonuçlar	243
Nitel Bulgular Doğrultusunda Elde Edilen Sonuçlar	244
Öneriler	247
Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	247
Karar Alıcılara Yönelik Öneriler.....	247
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	248

KAYNAKÇA	251
EKLER	295
EK 1. Katılımcı Davet Mektubu ve Öğretmen Kişisel Bilgi Formu.....	296
EK 2. Çokkültürlü Eğitim Ölçeği	298
EK 3. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği.....	300
EK 4. Çokkültürlü Kavram Haritası	302
EK 5. Odak Grup Görüşme Soruları.....	303
EK 6. İhtiyaç Analizi Formu.....	305
EK 7. Ankara Üniversitesi Etik Kurulu Komisyon İzni	307
EK 8. Ölçekleri Kullanım İzinleri.....	308
EK 9. Afiş	309
EK 10. Araştırmacıya Mektuplar	310
EK 11. Araştırmaya Katılım Onayı	311
EK 12. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinden Örnek Oturumlar	312
BENZERLİK BİLDİRİMİ	317
ÖZGEÇMİŞ.....	318

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Deseni.....	84
Tablo 2. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesine Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler.....	87
Tablo 3. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Geliştirilme Sürecinde Görüşlerine Başvurulan Uzmanlara İlişkin Bilgiler.....	102
Tablo 4. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi Program Matrisi.....	105
Tablo 5. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi İzlenesi.....	111
Tablo 6. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi Uygulama Takvimi.....	118
Tablo 7. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi Uygulama Akışı Zaman Çizelgesi.....	120
Tablo 8. Kontrol Listesi.....	121
Tablo 9. Çokkültürlü Eğitim Ölçeği, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası ve Alt Boyutları için Cronbach Alfa Katsayıları.....	136
Tablo 10. Çokkültürlü Eğitim Ölçeği, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası için Hesaplanan Betimsel İstatistikler.....	137
Tablo 11. Atölye Öncesi ve Sonrasında Çokkültürlü Eğitim Ölçeği Puanları İçin Gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	138
Tablo 12. Atölye Öncesi ve Sonrasında Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği Puanları İçin Gerçekleştirilen Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları.....	140
Tablo 13. Atölye Öncesi ve Sonrasında Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası Puanları İçin Gerçekleştirilen Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları.....	141

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları.....	38
Şekil 2. Ön Yargı Karşıtı Eğitim Programı Amaçlarının Dışlıları ...	66
Şekil 3. Gömülü Karma Deseni Tasarımı.....	83
Şekil 4. Alternatif/Tamamlayıcı Ölçme Araçları	94
Şekil 5. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Geliştirme Aşamaları.	99
Şekil 6. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Uygulama Süreci Aşamaları	114
Şekil 7. Öğretmenlerin Çokkültürlü Paylaşım Atölyesini Değerlendirmelerine İlişkin Bulguların Tema ve Alt Temalara Göre Dağılımı.....	143
Şekil 8. Olumlu Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Alt Tema ve Katagorilere Göre Dağılımı.....	144
Şekil 9. Öğretmen Açısından Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Kategori ve Alt Kategorilere Göre Dağılımı	145
Şekil 10. Katılım Gösterimi Açısından Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Kategorilere Göre Dağılımı	151
Şekil 11. Atölye İçeriği ve Uygulamaları Açısından Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Kategorilere Göre Dağılımı.....	155
Şekil 12. Olumsuz Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Alt Tema ve Katagorilere Göre Dağılımı.....	162
Şekil 13. Çalışma Grubundan Kaynaklı Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Kategorilere Göre Dağılımı	163
Şekil 14. Uygulamadan Kaynaklı Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Kategorilere Göre Dağılımı	166
Şekil 15. Uygulamadan Kaynaklı Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Kategorilere Göre Dağılımı	168
Şekil 16. Uygulamayı Geliştirmeye Yönelik Önerilere İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Alt Tema ve Kategorilere Göre Dağılımı	171
Şekil 17. Katılımcı Çeşitliliğinin Sağlanması Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Kategorilere Göre Dağılımı	172

Şekil 18. Yayma ve Yaygınlaştırma Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Kategorilere Göre Dağılımı	175
Şekil 19. Yansıtma Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Kategorilere Göre Dağılımı.....	177
Şekil 20. Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Görüş, Uygulama ve Deneyimlerine İlişkin Verilerin Temalara Göre Dağılımı.....	180
Şekil 21. Öğretmen Boyutu Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Alt Tema, Kategori ve Alt Kategorilere Göre Dağılımı.....	181
Şekil 22. Önleyici Rehberlik Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Kategorilere Göre Dağılımı	187
Şekil 23. Karşı Olma Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Kategori ve Alt Kategorilere Göre Dağılımı	189
Şekil 24. Öğretmen Yetiştirme Boyutuna İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Alt Temalara Göre Dağılımı.....	193
Şekil 25. Aile Boyutu Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Alt Temalara Göre Dağılımı.....	197
Şekil 26. Okul Boyutu Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Alt Temalara Göre Dağılımı.....	200
Şekil 27. Program Boyutu Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Alt Temalara Göre Dağılımı.....	203
Şekil 28. Eğitim Sistemi Boyutu Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Alt Temalara Göre Dağılımı.....	205
Şekil 29. Toplumsal Boyut Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Alt Tema, Kategori ve Alt Kategorilere Göre Dağılımı.....	208
Şekil 30. Cinsiyet Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerde Elde Edilen Verilerin Kategori ve Alt Kategorilere Göre Dağılımı	210
Şekil 31. Politik Yapıcı ve Karar Alıcı Boyutuna İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Alt Temalara Göre Dağılımı	214

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel	Sayfa
Görsel 1. Beşinci Oturum Etkinlik Sayfası	97
Görsel 2. 14. Oturum Etkinlik Sayfası	98
Görsel 3. 16. Oturum Etkinlik Sayfası	98



KISALTMALAR/SİMGELER

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
BOMOVU	Sosyal Güçlendirme için Spor ve Beden Hareketi
HIV	Human Immunodeficiency Virus (İnsan Bağışıklık Yetmezliği Virüsü)
KAYAD	Kadından Yaşama Destek Derneği
KEDV	Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NAEYC	USA National Association for the Education of Young Children
NAME	USA National Association for Multicultural Education
NCATE	USA National Council for Accreditation of Teacher Education
SDÖ	Sosyal Duygusal Öğrenme
SEÇBİR	Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Merkezi
STK	Sivil Toplum Kuruluşları
TDK	Türk Dil Kurumu
YADAV	Yaşama Dair Vakfı
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve araştırmada kullanılan kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

Problem

Her toplumun kendine özgü bir kültürü vardır. Bu bakımdan insanlar, yaşadıkları toplumdaki kültürün gölgesinde davranışlarını, tepkilerini ve dünya görüşlerini geliştirirler. İnsanların davranışlarını anlamlandırmak için içinde yaşadığı toplumun özelliklerinin ve kültürel çerçevesinin bilinmesinde yarar görülmektedir. Bu nedenle kültürün insan hayatını etkileyen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Çünkü kültür, insanın nasıl düşündüğünü, ne şekilde davrandığını ve neye inandığını belirleyen önemli öğelerden biri olarak görülmektedir (Gay, 2014; Kaya ve Aydın, 2014). Ayrıca kültür sadece insanı etkilemekle kalmaz, insanın dışındaki öğeleri de etkilemektedir. Bu bağlamda tarihsel bir perspektiften kültür kavramına bakıldığında; geçmişten günümüze iklim değişikliğinin ve küreselleşmenin toplum üzerindeki etkileri; kimliklerin oluşumu ve ortaya konuluş biçimleri; törenlerin ve ritüellerin anlamları; egemenlik ve güç ilişkileri; hayat tarzlarından geçim kaynakları gibi insan yaşamının toplum dinamiklerini genel bir bakış açısıyla ve geniş çerçeveden etkileyen bir kavram olduğu görülmektedir (Gezon ve Kottak, 2016).

Kültür çok yönlü bir kavram olduğu için, kültüre dair bütüncül bir sav ortaya koymak ve ortak bir tanımdan bahsetmek oldukça güçtür. Nitekim alan yazın incelendiğinde kültür kavramına ilişkin birbirinden farklı anlamlandırmanın olduğu görülmektedir. Bu bakımdan kültür kavramının İngilizce dilinde son derece karmaşık iki üç kelimeden biri olduğu iddia edilmektedir (Aydın, 2013; Williams, 2017). Fransızcadan Türkçe 'ye geçen kültür (culture) kavramı Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğüne göre; “tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın

doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Kongar (2017) kültür kavramını “insanın yarattıklarının tümü” olarak tanımlarken, Williams (2017) “insanların yaşamlarına yön veren değerler, gelenekler, inançlar ve simgesel pratikler” olarak tanımlamaktadır. Parekh (2002) ise kültürü bir toplumun ruhu olarak görmektedir. Alman filozof Johan Gottfried Herder’in ise kültürü tanımlarken daha güncel kavramlardan yararlandığı söylenebilir. Herder’e göre kültür; duyguları ve değerleri olduğu kadar ticareti, sanayiye ve teknolojiyi de kapsamaktadır (Eagleton, 2020). Bu bağlamda kavrama ilişkin farklı tanımlamaların olmasında; tanımlayan kişi, bulunduğu bağlam ve içinde bulunduğu zaman diliminin etkili olduğu söylenebilir (Akçaoğlu, 2017).

Kültür kavramı genellikle belli bir insan topluluğunun ortak yaşam şeklini tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu şekilde kullanıldığında dünyanın farklı yerlerinde yaşayan farklı insan gruplarının kendilerine has bir kültüre sahip oldukları kabul edilmektedir. Bu gruplar; etnik, sosyal sınıf, bölge, din, cinsiyet, ırk ve diğer başka boyutlarıyla tanımlanabilir (Güvenç, 2015). Günümüzde de kültür kavramından bahsedildiğinde, bir toplumun yarattıklarının yanında, sosyal bilimler bağlamında bakıldığında; dil, etnik köken, din, cinsiyet, statü gibi birçok farklı unsuru bünyesinde barındıran bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir (Arslan, 2014). Bu bağlamda farklı özelliklere sahip gruplardan oluşan günümüz modern toplumların çok ve çeşitli kültürleri içinde barındırdığı görülmektedir. Günümüz modern toplumlarının sahip oldukları bu farklı kültürler çokkültürlülüğün temelini oluşturmaktadırlar (Parekh, 2002).

Küreselleşen dünyada bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte insanların birbirleriyle olan etkileşimi daha hızlı ve kolay olmaktadır. Bu etkileşim farklı kültürden, dilden, ırktan, inançtan insanların bir araya gelip, birlikte yaşama durumunu getirmiştir. Kitle iletişim araçları ve ulaşım olanaklarının gelişmesiyle meydana gelen göçlerle birlikte günümüzdeki birçok ülkenin kültürel çeşitliliği artmıştır. İnsanların bir araya gelip oluşturdukları bu çeşitlilik ve birlikteliklerinin sonucunda da çokkültürlülük kavramı ortaya çıkmıştır. Dünyada yaşanan insan hareketleri (göç, savaş, afetler, ekonomik nedenler) sonucunda herhangi bir topluluk ya da devletin homojen bir yapıda olduğunu söylemek oldukça güçtür. Bu nedenle devletler egemenlikleri altında yaşayan insanlarla ilgili plan ve programlar tasarladıklarında bu insanların özelliklerini göz önünde bulundurmak zorundadırlar. Nitekim çokkültürlülük kavramının da dünyada yaşanan bu değişim ve dönüşümler sonucunda devletlerin sahip oldukları farklılıkları yönetme biçimlerinden biri olduğu söylenebilir (Kymlicka, 2020; Williams-McMahon,

2017). Çünkü devletler içinde barındırdıkları yurttaşların çatışmalarını değil; bu yurttaşların farklılıklarını kabul ederek uyum içinde yaşamalarını tercih etmelidirler. Kültürel farklılıkların uyumu ve yönetimi için ülkelerin yararlanmaları gereken önemli yollardan biri ise eğitimidir. Devletler barındırdıkları farklı kültürdeki bireylerin ülkeye, topluma ve ortak yaşama uyumunun hızlandırılmasında ve yurttaşlık bilincinin oluşturulmasında eğitimi önemli bir araç olarak görmektedirler (Banks, 2009; Djonko-Moore, Jiang ve Gibson, 2018; Gay, 2014). Bu bakımdan farklılıkları barındıran toplumu ifade eden çokkültürlülük kavramı ortaya çıkmış ve küresel bir anlam ifade etmeye başlamıştır.

Çokkültürlülük kavramıyla ilgili olarak alan yazın incelendiğinde, geçmişten günümüze farklı disiplinlerce, birbirinden farklı birçok tanımın yapıldığı görülmektedir. Bu durumun nedeni ise çokkültürlülüğün insanlar arasındaki benzerliklerin ve bireysel farklılıkların temsili olarak ele alınması ve çokkültürlülük kavramının sosyo-kültürel açıdan birden fazla boyutu içermesinden kaynaklandığı söylenebilir (Tiedt ve Tiedt, 1995). Ayrıca kavramın yeni ve halen gelişmekte olan bir yapıda olması da bunda etkili olabilir (Karadağ, 2019). Fakat kavramla ilgili olarak ortak bir tanım üzerinde uzlaşılmaya da yapılan tanımların kesişim noktasının farklı kültürlerin bir arada yaşama vurgusu olduğu söylenilebilir (Akçaoğlu, 2017; Tecim, 2019).

Çokkültürlülük; din, dil, etnik köken, ırk, sosyal sınıf, yaş, cinsiyet, engel ve eğitim durumu gibi kültürel öğelerin farkında olarak bir arada yaşanması olarak tanımlanmaktadır (Banks, 2013; American Psychological Association (APA, 2002). Sahip olunan farkındalık, kişinin kendisine ait kültürel kimliğini kaybetmeden hem kendi kültüründe hem de başka kültürlerde yetkinlik kazanmasını kapsayan bir durumdur (Gül ve Kolb, 2009). Çokkültürlülük kavramı farklı biçimlerde tanımlansa da genel olarak *“asimilasyon anlayışına karşı bir alternatif”* olarak düşünülmektedir (Banks, 2013). Çokkültürlülük bir arada bulunan farklı kültürlerin varlığını kabul ettiği gibi bu kültürlerle gelecekteki fırsat ve alanlar da sağlamaktadır (Aydın, 2013). Bu bağlamda farklı kültürlerden gelen bireylerin oluşturdukları çokkültürlü bir ortamda bütün farklılıkların zenginlik sayıldığı ve bu farklılıklara karşı, karşılıklı bir saygı ve kabulün olması önemlidir (Grant ve Sleeter, 2011). Ayrıca bireylerin sahip oldukları farkındalıkla bir araya gelip oluşturdukları toplumda saygı ve kabulün olmasının yanında, farklılıkların hukuki açıdan da eşitliğinin sağlanması gerekir. Bu da ancak devletlerin belirleyeceği yasalarla mümkün olabilmektedir (Ramsey, 2018a).

Çokkültürlü olan toplumlarda, kültürel özellikler birçok alanı etkilediği gibi eğitimi de etkilemiş ve bunun sonucunda da çokkültürlü eğitim kavramı ortaya çıkmıştır (Aslan ve Aybek, 2019; Kaya ve Aydın, 2014). Çokkültürlü eğitim, çocukların din, dil, ırk, yaş, sosyal statü, etnisite, engel durumu ve cinsiyet gibi farklılıklarına bakılmaksızın her çocuğun eğitimden eşit biçimde yararlanmasını sağlayan bir okul reformu yaklaşımıdır (Banks, 2009; Cırık, 2008). Başbay ve Kağnıcı (2011) ise çokkültürlü eğitimi, *“farklı kültürlerden gelen insanların gereksinimlerini karşılayan ve bu kültürlerin anlaşılmasını sağlayan ve onların değerlerini anlayıp kabul eden ortamların oluşturulması”* olarak tanımlamaktadır. Çokkültürlü eğitim, aynı zamanda çokkültürlülük düşüncesinin eğitimde yer almasını savunan politikaları ve yaklaşımları da ifade eder (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009).

Çokkültürlü toplumlarda farklı kültürel özelliklere sahip insanlar bir arada yaşar. Farklı giyinen, farklı düşünen, farklı inanan, farklı konuşan ve farklı gelenek ve göreneklere sahip olan insanların bu farklılıkları kabul etmesi, çatışmadan birlikte yaşaması ve birbirlerinin kültürlerini tanıması birlikte yaşama kültürünün oluşmasında faydalı olacaktır. Bu noktada çokkültürlü eğitimin önemi artmaktadır. Çünkü farklı kültürlere ait bilgilerin ders programlarında yer verilmesi çokkültürlü yaşam açısından faydalı olacaktır (Kaya ve Söylemez, 2014). Ayrıca çokkültürlü eğitimin çokkültürlü bir toplumda amacına hizmet etmesi için eğitim-öğretimin bütün paydaşlarının eşit bir şekilde sorumluluk alması gerekmektedir (Derman-Sparks, LeeKeenan ve Nimmo, 2015). Bu bağlamda çokkültürlü eğitime uygun bir okul ve sınıf ortamının sağlanmasında ve eğitim paydaşlarının sorumluluklarının dağıtımında ve denetiminde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Bartelo, 2014; Durşen Ünal, 2018). Çünkü öğretmen, sınıftaki çocukların bireysel ve kültürel özelliklerini göz önünde bulundurarak; eğitim ortamının düzenlenmesinde, eğitim programının uygulanmasında, sınıfta kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde ve aynı zamanda değerlendirmelerin yapılmasında da başat bir konumda yer almaktadır (Alsubaie, 2015; Koşan, Kuru, Korkmaz, Karademir ve Akman, 2018; Papasotiri ve Saiti, 2021).

Eğitimde çokkültürlü bir ortamın sağlanması, öğretim programlarının geliştirilmesi, çocuklar arasında kültürel farklılıklardan dolayı yaşanacak sorunların önlenip çözülmesinde ve her şeye rağmen çocukların bu çokkültürlü ortamda yetişmesi için öğretmenin önemli bir yapı taşı olduğu söylenebilir (Başbay ve Kağnıcı, 2011; Gezer ve İlhan, 2016; Hyland, 2010). Esasında öğretmenlik, içinde bulundukları toplumun kültürel kodlarına göre hareket eden ve çocuklara bunları öğreten fakat bunun yanında

dünyanın farklı yerlerindeki kültürleri de tanıtan bir meslektir (Aydoğan, 2017). Bu nedenle öğretmenlerin çağın değişen durumlarına uyum sağlaması, uluslararası düzeydeki konularla ilgilenmesi ve toplumdaki farklılıklara geniş çerçeveden bakabilecek yetkinlikte ve farkındalıkta olması gerekir (Başbay ve Bektaş, 2009; Moumin, 2019).

Çocuklar sadece kendi kültürlerinin ürünü değildirler. Ayrıca içinde bulundukları toplumun bir takım belirgin kültürel özelliklerine de sahiptirler. Dolayısıyla nasıl ki insanlar gittikleri her yere kendi kültürlerini götürebiliyorlarsa, çocuklar ve öğretmenler de gittikleri her okul ve sınıf ortamına kendi kültürlerini taşırlar (Polat ve Kılıç, 2013; Ünlü ve Örtten, 2013). Dolayısıyla öğretmenlerin çokkültürlü bir bakış açısına sahip olması için hem kendi kültürel kimliğinin hem de farklı kültürel kimliklerinin farkında olması gerekir (Aboud, 2009; Bektaş, 2022; Phoon, Abdullah ve Abdullah, 2013a). Ancak bu anlayışa sahip öğretmenler çalıştıkları okullardaki kültürel ve bireysel farklılıklara sahip çocuklara faydalı olabilirler. Bunun yanında öğretmenler farklı kültürel özelliklere sahip çocukları birbirleriyle etkileşime geçebilmelerine olanak sağlayan ortamlar hazırlamalıdır. Çünkü çocuğun yaşadığı toplumun kültürel özelliklerini tanıyıp benimsemesi ve toplumla uyum içinde yaşaması aynı zamanda erken çocukluk eğitiminin amaçlarından birini de oluşturmaktadır (Bulut ve Sarıçam, 2016; Turaşlı, 2012).

Çokkültürlü eğitim, her çocuğun farklılıklarıyla birlikte değerli kabul edildiği ve dünyadaki her çocuk gibi eşit gelişim imkânlarına sahip olduğu sistemin adıdır (Banks, 2013). Daha ötesi hiç kimseyi ayırıştırıp ötekileştirmeden bilinçli toplumlar oluşturmak amacıyla her kültüre eşit mesafede ve saygı duyulan bütünleştirici/kapsayıcı bir eğitim politikasıdır (Fekete, 2011). Çokkültürlü eğitimin amacı kendi kültürünü tanıyan ve aynı zamanda öz eleştiri yapabilen, sorgulayan, özgür düşünen, farklılıkların zenginlik olduğunu ve farklı yaşam ve düşüncelere saygı duyan bireyler yetiştirmektir. Bu amaçlara ulaşmak için de çocukların erken çocukluk döneminden itibaren çokkültürlü eğitime başlamaları önem arz etmektedir (Pacini-Ketchabaw ve Bernhard, 2012; Ramsey, 2018a). Özellikle çocukların okul öncesinden başlanarak farklı kültürel ve bireysel özelliklere sahip çocuklarla birlikte eğitim alması oldukça önemlidir. Öyleki eğitimin diğer bileşenleri olan eğitim programları ve öğretmen yetiştirme programlarının da çocukların farklılıkları temel alınarak hazırlandığında, okul öncesi dönem çocuklarının farklı kültürel özellikteki bu insanların hem kabul edilmesini hem de birlikte yaşamasını kolaylaştırabilecektir (Yıldız Özkabak, 2018). Böylece çocuklar farklılıklara karşı daha hoşgörülü, saygılı ve empati içinde olabilirler (Bulut ve Sarıçam, 2016; Kaçar, 2018).

Okula başlamanın ilk basamağını oluşturan okul öncesi dönem çocuğun toplumsal yapıya ilk katılımını oluşturmaktadır. Bu nedenle bu dönem bütün gelişim alanları açısından çocuğun hayatında kritik bir öneme sahiptir (Bartelo, 2014; Nganga, 2020; Pekdoğan, 2018). Okul öncesi dönemde ailenin çocuk üzerindeki etkisi azalırken, çocuğun dâhil olduğu toplumda; okulun, öğretmenin, arkadaşlarının ve sosyo-kültürel yapının çocuk üzerindeki etkisi ise artmaktadır. Bee ve Boyd (2009) yaptıkları araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının sahip oldukları öğrenmelerinin sadece ailesiyle sınırlı olmadığını, çocukların arkadaşlarından, sosyokültürel çevreden ve öğretmenlerden de öğrendikleri görülmektedir. Bu noktada öğretmenler, çocuklara okul öncesi dönemde hem kültürlerine karşı hem de başka farklı kültürlerle karşı saygıyı geliştirmelidirler. Öğretmenlerin çocuklara kazandırmak istedikleri tutum ve davranışları da sadece anlatarak değil, öğretmenlerin aynı zamanda uygun rol model olarak gerçekleştirmelidir. Çünkü hayatın her aşamasında olduğu gibi eğitimde de eylemler kelimelerden daha fazla etkiye sahiptir (Dimici, 2021; Karuppiah ve Berthelsen, 2011; Kimzan ve Arıkan, 2018; Teymur, 2021).

Okul öncesi dönemdeki çocukların kültürel farklılıkları daha çabuk kabul ettikleri ve farklı kültürden gelen çocuklarla kurulan arkadaşlıklara daha kolay uyum gösterdikleri görülmektedir (Bulut, 2015; Trawick-Smith, 2014). Çocukların erken yaşlardan itibaren ailesinden, çevresinden ya da görsel yayınlar aracılığıyla (TV, internet, sosyal medya araçları) kazanmış olduğu bazı yanlış davranış ve öğretmenlerin ön yargıların düzeltilmesinde öğretmenlerin yerinde müdahalesiyle değiştirebildiği görülmektedir (Alaca ve Pyle, 2018; York, 2016). Bu bağlamda öğretmenler sınıflarında yapacakları etkinliklerle çocukların farklı kültürel değerlere karşı saygılı ve empati duygusu gelişmiş olarak yetiştirilebilmektedir. Bu nedenle çokkültürlü bir ortamda çokkültürlü bir eğitimin gerçekleşmesi için öğretmene önemli görevler düştüğü söylenebilir (Alabay ve Ersal, 2020; Solehuddin ve Budiman, 2019). Çünkü öğretmen, eğitimin bütün aşamalarında aktif olarak görev almaktadır (Ayaz, 2016; Casto, 2019). Bekir ve Bayraktar'ın (2018) belirttiği gibi; öğretmenler, eğitim programlarını hazırlayan, programı uygulayan ve eğitim ortamının çokkültürlü bir eğitim doğrultusunda düzenleyen kişilerdir. Bu nedenle öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin amacına uygun ve başarılı uygulamalar gerçekleştirmeleri adına belirli bir bilgi, tutum ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Lin, Lake ve Rice, 2008; Phoon, Abdullah ve Abdullah, 2013b). Fakat alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin olarak kendilerini yetersiz buldukları görülmüştür (Çapçı, 2020; Gay, 2014; Hong, 2017;

Moumin, 2019; Williams-McMahon, 2017). Mevcut araştırmalar öğretmenlerin okkltrllk ve çokkültürlü eēitime ilişkin mesleki gelişimlerini geliştirecek, farkındalıēını artıracak ve uygulamaya yönelik araştırmalardan daha çok öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve yeterliliklerini ölçen nicel araştırmaların yoēunlukta olduēu görülmektedir (Akaoēlu, 2017; Akman, 2020; Başarır, 2012; Başbay ve Bektaş, 2009; Başbay ve Kaēnıcı, 2011; Bulut ve Başbay, 2014; Demir ve Başarır, 2014; Yıldırım, 2016; Yıldırımoēlu ve Kozikoēlu, 2021). Nitekim Türkiye’de öğretmenlere yönelik okkltrllk ve çokkültürlü eēitim uygulamalarına ve bu uygulamaların öğretmenler üzerindeki etkisini ortaya koyan araştırmaların sınırlı olduēu görülmektedir (Akaoēlu, 2017; Aktın, Karakaya, Türk ve Aslan, 2015; Dimici, 2021; Topçubaşı, 2015). Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlere yönelik geliştirilecek olan ‘‘okkltrl Paylaşım Atölyesi’’ ile öğretmenlerin farkındalıkları arttırılarak alandaki önemli bir eksikliēi dolduracaēı ve alan yazına katkı saēlayacaēı düşünülerek, bu araştırmanın yapılmasının önemli ve gerekli olduēu söylenebilir

Amaç

Bu araştırma alanda çalışan okul öncesi öğretmenlere yönelik geliştirilmiş olan okkltrl Paylaşım Atölyesinin okul öncesi ğretmenlerinin çokkültürlü eēitime yönelik görüşlerine, yeterlik algılarına ve çokkültürlü eēitim kavram haritası üzerindeki/olan etkisinin incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu amaç doērultusunda ařaēıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin ğretmenlerin çokkültürlü eēitime ilişkin görüşlerine etkisi var mıdır?
2. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin ğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarına etkisi var mıdır?
3. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin ğretmenlerin çokkültürlü eēitim kavram haritası üzerinde etkisi var mıdır?
4. Öğretmenlerin okkltrl Paylaşım Atölyesine ilişkin görüş ve deneyimleri nasıldır?
5. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesine katılan Okul ncesi ğretmenlerinin okkltrllk ve çokkültürlü eēitime ilişkin görüş ve deneyimleri nasıldır?

Önem

Kültür; insanların davranışlarını, tutumlarını, değerlerini ve dünya görüşlerini etkilediği gibi öğretme ve öğrenme biçimleri ile eğitimin diğer süreçlerini de etkileyen canlı bir olgudur (Gay, 2014). İnsanlar kültürü meydana getirdikten sonra eğitim ve öğretim yoluyla kazanırlar (Kamer, 2019). Dolayısıyla eğitim ve kültür arasında bir bakıma zorunlu bir ilişki olduğu için eğitimin kültürel bir yapısının olduğunu söylemek de mümkündür. Gay (2014), eğitim ile kültür arasındaki ilişkiyi açıklarken; kültürün “eğitimin tam kalbinde” yer aldığını ifade etmektedir. Çünkü kültür eğitimin bileşenlerinden olan eğitim programlarını, eğitim- öğretim yöntemini ve değerlendirme gibi eğitimle ilişkili olan her şeyi doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkilemektedir. Bu bakımdan eğitimin kültürle ilişkisini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Ingalls ve Hammond, 2007; Siviş, 2019; Gay, 2014; Kaya ve Aydın, 2014; Aydoğan, 2017). Fakat son dönemlerde eğitim alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde ise eğitim-kültür ilişkisini ortaya koyan çalışmaların yanında eğitimin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim boyutlarına daha çok yoğunlaştığı görülmektedir (Aslan ve Aybek, 2019; Banks ve Banks, 2019; Kaya ve Aydın, 2014; Manning, Baruth ve Lee, 2017). Özellikle küreselleşen dünya sonucunda artan kültürel çeşitlilikle birlikte eğitimde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarının daha fazla tartışıldığı görülmekte ve tartışılması da gerekmektedir.

Dünyanın değişen koşulları, bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler ve uluslararası düzeyde meydana gelen göçler, ülkelerin politikalarını etkilediği gibi toplumların sosyo-kültürel dokusunu da etkilemiştir. Küreselleşmenin bir sonucu olarak meydana gelen bu gelişmeler kültürel çeşitlilik bağlamında farklılıkları daha da görünür kılmıştır. Bu bağlamda farklılıkların oluşturduğu bu toplumlarda çokkültürlülük kavramı günümüzde de tartışılmaktadır. Çokkültürlü yapıya sahip toplumlarda farklı kültürel özellikler eğitimi de etkilemiş ve çokkültürlü eğitim kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle son zamanlarda eğitim alanında yapılan çalışmalarda çokkültürlü eğitim kavramının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Akçaoğlu, 2017; Ateş, 2021; Banks ve Banks, 2019; Buzzai, Passanisi, Aznar ve Pace, 2023; Çapçı ve Durmuşoğlu, 2022; Dameron, Camp, Friedmann ve Parikh-Fox, 2020; Dimici, 2021; Kaya ve Aydın, 2014; Kozikoğlu ve Cavak, 2023; Nayır ve Sarıdaş, 2020; Rachmadtullah, Syofyan ve Rasmitadila, 2020).

Parekh (2002) çokkültürlü toplumları tanımlarken iki ya da daha fazla kültürden oluşan toplumların çokkültürlü olduğunu ifade etmiştir. Bu tanımdan hareketle Türkiye'nin de çokkültürlü bir yapıda olduğu söylenebilir (Polat ve Kılıç, 2013). Çünkü Türkiye dil, din, ırk, cinsel yönelim, engellilik, yaş, sosyal sınıf ve başka birçok kültürel özellik bakımından farklılıklar barındıran çokkültürlü bir ülke konumundadır (Cırık, 2008). Bu nedenle ülkemizde de son yıllarda çokkültürlülüğe ilişkin yapılan araştırmalarda artış olduğu görülmektedir (Akgül, Ezmeci ve Akman, 2020; Akman, 2020; Aktın vd., 2015; Arslan, 2016; Ateş, 2021; Babayiğit, 2023; Bayrakdar ve Akman, 2020; Bektaş, 2022; Demir, 2023; Duman, 2019; Durşen Ünal, 2018; Erbaş, 2023; İdil Ekşi, 2020; Işıkcı Başkaya, Alisinanoğlu, Demircan ve Tahta, 2020; Kaçar, 2023; Koşan vd., 2018; Ünal Çubukçuoğlu, 2022). Fakat çokkültürlülüğün bir sonucu olarak ortaya çıkan çokkültürlü eğitimle ilgili olarak Türkiye'de hala yeterli sayıda çalışmanın yapılmadığı söylenebilir (Güleç, 2019; Siviş, 2019). Özellikle okul öncesinde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili yapılan araştırmaların hala istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir (Bulut, 2015; Çapçı, 2020; Kimzan ve Arıkan, 2018; Moumin, 2019). Konuyla ilgili yapılan çalışmaların da daha çok sosyoloji (Anık, 2011; Tecim, 2019), kamu yönetimi (Hameş, 2016; Özgür, 2020) ve hukuk (Karaca, 2018; Koçak, 2010; Konak, 2020) alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise daha çok sosyal bilgiler öğretimi (Demirsoy, 2013; Durmuş, 2017; Karaseyfoğlu ve Çalışkan, 2021; Tünkler, 2020) eğitim programları (Akçaoğlu, 2017; Kervan, 2017; Kotluk, 2018; Paksoy, 2017) ve eğitim yönetimi (Bektaş, 2022; İdil Ekşi, 2020; Memduhoğlu ve Ayyürek, 2014) alanında gerçekleştirildiği görülmektedir.

Türkiye'nin 21. yy. dünyasında yerini alması ve daha fazla kalkınabilmesi için okul öncesi dönemden itibaren birbirlerine saygı duyan, eleştirel düşünen, iletişim becerileri gelişmiş ve ön yargılardan arınmış çocuklar yetiştirmesi gerekir (İdil Ekşi, 2020). Geleceğe yönelik böylesi nesiller yetiştirmek için de toplumun bütün paydaşlarının çocuğun gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Nitekim çocukların sahip oldukları ön yargıların oluşmasında medya, okul ve çevresel etkenler etkili olduğu gibi, çocuğun içinde doğduğu ve kültürün önemli bileşenlerinden olan aile ve toplumsal değerlerin de etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda çocukların etkilenmeye daha müsait oldukları okul öncesi dönemde, özellikle öğretmenlerin daha dikkatli olmaları gerekmektedir. Çünkü bu dönemde çocukların model aldıkları yetişkinlerin başında öğretmenler gelmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarında farklılıklara karşı saygılı ve hoşgörülü olmaları gerekmektedir. Ayrıca çokkültürlü eğitim okul öncesinden itibaren çocukların bilgi ve

farkındalık kazanmaları, farklılıkları görmeleri ve becerilerinin şekillenmesi noktasında önem arz etmektedir. Bundan dolayı okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerinde çokkültürlü eğitim uygulamalarına daha fazla yer vermeleri gerekmektedir (Çapçı, 2020). Nitekim bir toplumun değişmesinde ve gelişmesinde en önemli unsurun eğitim olduğu gibi bu eğitim sistemindeki en önemli rolün de öğretmenler olduğu da unutulmamalıdır (Kimzan, 2016).

Alan yazın incelendiğinde, çokkültürlü eğitim bağlamında okul öncesi dönem ile ilgili olarak çok az çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Çocuğun içinde bulunduğu çevrenin kültürel özelliklerini tanıması ve topluma uyum göstermesi açısından oldukça önemli olan okul öncesi dönemle ilgili olarak yapılan çalışmaların da hala yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. Özellikle alanda çalışan ve sorunun birinci muhatabını oluşturan okul öncesi öğretmenleriyle ilgili yeterli sayıda çalışmanın yapılmamış olması ise alandaki önemli bir eksikliği göstermektedir. Bu araştırma da bu durumdan hareketle okul öncesi dönem çocuklarının kişiliklerinin gelişmesinde, kültürel farklılıklara sahip olunması ve temel değerlerin kazanılmasında önemli görevleri olan okul öncesi öğretmenleri ile “Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi” etkinlikleri gerçekleştirilerek, atölyenin öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüş ve yeterlik algıları üzerindeki etkilerini ortaya koyması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu kapsamda, çokkültürlülük ile ilgili tartışmalar gündeme gelirken, eğitimin uygulanmasından sorumlu olan öğretmenlerin, “Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi” ile çokkültürlü eğitime dair farkındalıklarının artması, ülkemizde öğretmenlerin profesyonel ve mesleki gelişiminde çokkültürlü eğitime ilişkin bir zeminin oluşturulmasına katkı sağlaması hedeflenmektedir. Ayrıca bu araştırmanın erken çocukluk/okul öncesi alanında araştırma yapmak isteyen araştırmacılara, bu konuda bilgi sahibi olmak isteyen öğretmenlere ve eğitim yapıcılara da fikir verici olması beklenmektedir. Alan yazında, Türkiye’de çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin olarak öğretmenlerin farkındalıklarını destekleyecek “paylaşım temelli” uygulamalara gereksinim olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim uygulamalarına yönelik çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen atölye uygulamalarına yer veren başka bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın çevrimiçi öğretmen eğitimleri açısından da örnek oluşturacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın taşıdığı kapsamla alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Sınırlılıklar

Araştırma, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle sınırlıdır.

Sayıtlar

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin atölye çalışması öncesi ve sonrası kendilerine verilen Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Yeterlik Algısı ölçeklerini ve Çokkültürlü Kavram Haritasını gerçekçi, içten ve güvenilir şekilde yanıtlamış oldukları varsayılmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yapılan görüşmelerde içten ve gerçekçi yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

Tanımlar

Kültür: Başkalarının hayatlarına olduğu kadar kendi hayatımıza da yön ve anlam veren sosyal değerlerin, bilişsel kodların, davranışsal standartların, dünya görüşünün ve inançlarının dinamik sistemini ifade eder (Gay, 2014)

Çokkültürlülük: Aynı toplumda birlikte yaşayan farklı ırk, dil, din, engellilik durumu, yaş, cinsiyet, cinsel yönelim, sınıf ve mevki, eğitim, etnik köken ve diğer kültürel özelliklere sahip kişilerin bulunmasıdır (APA, 2002).

Çokkültürlü Eğitim: Farklı cinsiyet, etnisite, sosyal sınıf ve kültüre mensup tüm öğrencilerin eşit eğitim hakkının olduğunu savunan eğitimsel bir reform hareketidir. Bu reform ile farklılıkların bilincinde ve bu farklılıklara saygılı bireyler yetiştirilmek hedef edinilmiştir (Banks, 2009).

Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri: Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin bulunduğu, kültürel çeşitlilik bağlamında zengin bir eğitim ortamında öğrencilerin öğrenmelerini sağlamada öğreticiye destek olacak bilgi, beceri ve tutumun ortak birlikteliğidir (Vilages ve Lucas, 2002) .

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çokkültürlülük ve bunun doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan çokkültürlü eğitimle ilgili birbirinden farklı açıklama ve tanımlamalara alan yazından rastlamak mümkündür. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin ortaya çıkmasında ve şekillenmesinde önemli olan kültür kavramının etrafıca incelenmesinin yararlı olacağına inanılmaktadır. Bu bakımdan bu bölümde öncelikle küreselleşme, kültür, çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, çokkültürlü eğitimde öğretmenin önemi, çokkültürlü okul, çokkültürlü eğitim ortamı, çokkültürlü okul öncesi eğitimi, ön yargı karşıtı program ve daha sonra ise bu konularla ilgili yurt içinde ve yurtdışında yapılmış olan çalışmalara kronolojik olarak yer verilmiştir.

Küreselleşme

Küreselleşme son yılların önemli kavramlarından biridir. Küreselleşme kavramı, günümüzdeki etkileri, işlevi ve kapsamı itibarıyla de oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır (Ataman, 2020). Küreselleşme, günümüzde büyüyen kitle iletişim araçları ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte politik, ekonomik, kültürel ve sosyal boyutları önemli derecede etkilemiştir. Bu bakımdan çok boyutlu bir kavram olan küreselleşme bazen politik ve ekonomik açıdan değerlendirilmekte bazen de sosyal ve kültürel açıdan değerlendirilmektedir (Yaman, 2019). Küreselleşme; politik, sosyal, tarihsel ve kültürel temellerine rağmen ekonomi alanında yaşanan sürece daha fazla işaret etmektedir. Ortaya çıktığı süreçte sadece ekonomik bağlamda tartışılan küreselleşme kavramı zamanla sosyal bilimlerdeki birçok alan tarafından da tartışılıp kullanılmıştır. Fakat küreselleşme kavramı sosyal bilimlerde ilk başlarda daha çok sosyoloji alanı tarafından tartışılmış ve kavrama dair tanımlar genellikle bu bilim alanında çalışan bilim insanlarınca yapılmıştır. Bu bağlamda sosyal bilimciler, özellikle 1989 sonrasında Sovyetler Birliğinin çöküşü ile meydana gelen iktisadi dönüşüm ve değişimleri küreselleşme bağlamında tanımlamaya çalışmışlardır (Kızılcılık, 2012).

Küreselleşme kavramı Türkçeye globalleşmenin karşılığı olarak geçmiştir. Günümüz dünyasında yaşamın her alanında yaşanan değişimi açıklamak için başvuru küreselleşme olgusu, birçok ülkede önemli etkiler yaratmıştır. Sovyetler Birliğinin çökmesi, Berlin Duvarının yıkılması ulaşım ağının gelişmesi ve internetin ortaya çıkmasıyla birlikte sözcük daha yaygın ve popüler olarak kullanılmaya başlanmıştır. Artan kullanımla beraber kavrama farklı araştırmacı ve disiplinler tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Küreselleşme alanında çalışmaları bulunan sosyolog Anthony Giddens küreselleşmeyi; “*uzak yerleşim yerleri birbirlerine, yerel oluşumların millerce ötedeki olaylarla biçimlendirildiği ya da bunun tam tersinin söz konusu olduğu yollarla bağlayan dünya çapındaki toplumsal ilişkilerin yoğunlaşması*” olarak tanımlamaktadır (Giddens, 2016:68). Çapçioğlu (2008) ise küreselleşmeyi tanımlarken, yeryüzünde herhangi bir yerde meydana gelen, kültürel, sosyal, ekonomik ve politik olayların dünyanın başka bölgelerindeki toplumları da etkilemesi olarak ifade etmektedir.

İnternet, teknoloji, ulaşım ve iletişim alanındaki gelişmeler sayesinde herkesin herkesten haberdar olduğu, bir yerden başka bir yere ulaşmanın hızlandığı ve kolaylaştığı bir çağda dünya McLuhan’ın tabiriyle “*küresel bir köy*” halini almıştır (McLuhan, 1964). Dolayısıyla bu “*küresel köyde*” ekonomiden toplumsal yapıya, politikadan teknolojiye, kültürden sanata birçok alan değişime ve dönüşüme uğramıştır. Küreselleşme olgusunun süreç içinde etkilediği alanlardan biri de eğitimidir. Küreselleşmeyle birlikte dünyanın daha küçültülmüş bir hal almasıyla birlikte ülkeler eğitim politikalarında da değişiklikler yapmıştır (Aslan ve Aybek, 2019). Çünkü “*yeni dünya düzeni*” olarak adlandırılan bu “*küresel çağda*”, her ülke, dünyanın gelişen ve değişen gerekliliklerine uyum sağlamak, uluslararası alanda rekabet edecek ve ekonomik pazarda yer alabilecek niteliklere sahip bireyler yetiştirmek zorunda kalmıştır. Ülkeler de bu hedefler doğrultusunda kültürel özelliklerini dikkate alarak eğitim sistemlerini çağın gerekliliklerine uygun olarak yeniden düzenlemişlerdir (Aydın, 2014).

Berger (2003), küreselleşme ve kültür arasındaki ilişkiyi ortaya koyarken; dünyada eğer bir ekonomik küreselleşme varsa, mutlaka kültürel bir küreselleşme de olacağını ifade etmektedir. Çünkü küreselleşme tek boyutlu bir süreç değildir. Bu bakımdan küreselleşmenin etkilediği önemli alanlardan biri de kültürdür. Kitle iletişim araçlarında yaşanan hızlı ilerlemeler sayesinde ülkelerin ya da toplumların kültürel alanda homojen olduklarını düşünmek neredeyse imkânsızdır. Küreselleşme ile iç içe geçen kültürlerin arasından ancak baskın kültürler kendini göstermektedir (Yaman, 2019). Bu durum yabancı kültürlerden uzak ve habersiz olan toplumların bile diğer kültürlerle

tanışarak açık toplumlar haline gelmesine yol açmıştır (Kamer, 2019). Üstelik nispeten daha küçük ve yerel olan bu kültürler baskın kültürler karşısında küreselleşmenin cenderesinde eriyip yok olmuş ya da yok olmayı beklemektedirler. Bu bağlamda küreselleşmenin kaçınılmaz olduğu bu çağda, kültürel olarak yerellik ve evrensellik dengesi sağlayacak politikaların üretilmesi ve özellikle kültür politikalarının belirlenmesinde önemli bir araç konumunda olan eğitimin daha işlevsel kullanılması zorunlu bir gereksinim olmuştur (Aydın, 2013).

Kültür

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarını açıklamadan önce, bu kavramları daha iyi anlamamızı sağlayacak olan ve bu kavramların özünü oluşturan kültür kavramına değinmek yerinde olacaktır. Çünkü kültür, bireyin dünyaya geldiği andan ölümüne kadarki süreçte bireye eşlik eden ve kuşaktan kuşağa toplumsallaşma ile taşınan özellikler bütünüdür. Bu bakımdan toplumsallaşmayla var olan kültür, toplumu ve bireyi anlayabilmemizi sağlayacak önemli unsurlardan biridir (Ateş, 2021; Yakışır, 2009). Bu nedenle birçok farklı özelliği olmasına rağmen insanları diğer canlılardan ayıran belirleyici özelliklerinden birinin de kültür üretmesi olduğu söylenebilir. Yani kültür üretme, insanın davranışlarını farkında olarak kontrollü, kendi iradesiyle gerçekleşir. Dolayısıyla kültür; insan-insan, insan-doğa, insan-toplum ilişkileri ve etkileşimleri neticesinde oluşan karşıtlıklar ve benzerlikler ile bunlara karşı geliştirilen kasıtlı çözümler olarak kendini göstermektedir (Aslan, 2001). Bu bakış açısıyla kültürün “*insan eylemlerinin bir ürünü*” olduğu sonucuna ulaşılabilir (Yıldırım, 2016).

Kültür; antropoloji, sosyoloji, tarih ve eğitim gibi farklı disiplinler tarafından uzun zamandır araştırmalar yapılan, üzerine çokça konuşulan ve farklı bakış açılarıyla ele alınan bir kavramdır. Kültür kavramı farklı insanlar tarafından farklı bağlamlarda ele alındığı için oldukça sorunsal bir kavramdır (Güvenç, 2015; Nieto, 2015). Bu bakımdan kültür kavramı insanoğlunun var olma sürecine eşlik etmiş ve bugüne kadar da hep var olmuştur. Kültür kavramı insanoğlunun tarih serüvenine eşlik eden bir kavram olmasından dolayı köken olarak insanoğlunun ilk uğraşlarından biri olan tarıma dayanmaktadır. Bu bağlamda kültür kavramının anlamı ve kökeni üzerinde süren tartışmalar günümüzde sürse de kavramın etimolojik olarak Latince de bulunan “*cultura*” kelimesinden geldiği bilinmektedir. “*cultura*”, kelimesi süslemek, inşa etmek, ekip

biçmek ve toprağı işlemek anlamına gelen “colere” kelimesinden türetilmiştir (Ceylan, 2020). Fransızcadan Türkçeye giren kültür (*culture*) sözcüğü de Türkçede ekin (eski dilde hars) olarak kullanılmaktadır (Güvenç, 2018).

Çağdaş anlamıyla kullanılan “kültür” kavramı eski Roma’da yaşamış, bilgin, hatip, yazar ve aynı zamanda devlet adamlığı da yapmış olan Cicero’nun “*ruhun işlenmesi*” anlamında zirai bir mecaz olarak kullanılan “*cultura animi*” kelimelerine dayandırılmaktadır (Budin, 2002). Hatta Cicero kavramı mektuplarında kullandığı ve bu mektuplarında “*oysaki aklın kültürü zekâdır*” (*cultura animi autem philosophia est*) ifadesine rastlandığı görülmektedir. Bazı çağdaş dilbilimciler ise kavramı yine Latinceye daha çok “*toprak kültürü*” (*agri cultura*) anlamında kullanılan ve “*kültür, bakım, özen*” anlamına gelen “*edere-cultura*” sözcüğünden geldiğini savunmaktadır (Mejuyev, 1998). Bu bağlamda kültür kavramının toprağın uygun ve verimli kullanılması ile sorumluluk sahibi olma anlamında kullanıldığı söylenebilir. Günümüzde ise kavramın anlam olarak her ne kadar orijininin uzaklaşsa da mecaz anlamına bakıldığında yine gerçek anlamıyla paralellikler gösterildiği görülmektedir.

Kültürün birbirinden farklı birçok tanımı vardır. Üstelik bu kavrama dair çok fazla tanımın olması da aslında kavramı tanımlamanın ne kadar zor olduğunu göstermektedir. Bu alanda çalışan önemli araştırmacılardan biri olan Raymond Williams kültür kavramına bir tanım getirmenin oldukça zor olduğunu ve bu nedenle de kavramın İngilizcede oldukça karmaşık olan iki üç kelimedenden biri olduğunu ifade etmektedir (Williams, 2017). Kongar (2007) ise kavrama dair yaptığı değerlendirmede; birbirinden farklı tanımların olması kültür kavramının tanımlanamayacağına delil olarak sunulabileceğini fakat aslında kültür kavramını tanımlamanın çok zor olmadığını, asıl zor olanın ise kavramla ilgili bütün bilim insanlarının içtenlikle kabul edip etrafında görüş birliği sağladığı bir tanımı meydana getirmek olduğunu ifade etmektedir. Bu zorluğun sebebi ise kavramın kişiye, bağlama, alana ve döneme göre değişiklik göstermesinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu nedenle kültürün pek çok tanımı mevcuttur. Kağıtçıbaşı’nın aktardıklarına göre Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) 1952 yılında Kroeber ve Kluckhohn tarafından popüler ve bilimsel kaynaklardan yararlanılarak topladıkları verilerde kültüre dair 164 değişik tanıma ulaşıldıkları görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2019). Mejuyev (1998), kültür kavramının sahip olduğu bu terminolojik çeşitliliğin sebebini, kavramın bilimsel olmasının yanında tarihsel ve toplumsal özelliklere sahip olmasıyla da açıklamaktadır. Bu bakımdan Gray (2004) belirttiği gibi kültür kavramına ilişkin olarak birden fazla

tanımlanmanın olması aslında yapılan tanımlamaların hiçbirinin gerektiği gibi doğru ve kapsamlı olmayacağı şeklindedir.

Kültür kavramına ilişkin alan yazın incelendiğinde farklı yazarlara ait birbirinden farklı tanımların olduğu görülmektedir. Gezon ve Kottak (2016) kültürü, insanlık tarihinden günümüze, iklim değişikliği ve küreselleşmenin toplum üzerindeki etkilerine; merasim ve ritüellerin anlamlarına, kimliklerimizin oluşum ve söyleniş biçimlerine, güç ve iktidar ilişkilerine; hayat tarzımızdan geçim kaynaklarına kadar ele alan geniş kapsamlı bir kavram olarak tanımlamıştır. Tylor (1871), ise kültürü, “*toplumun üyesi olarak, insanın kazanmış olduğu bilgiler, inançlar, sanat, ahlak, hukuk, gelenek ve göreneklerle diğer yetenek ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir bütün*” olarak tanımlamıştır (Tylor, 1871). Coast, Jones, Portela ve Lattot (2014) ise kültürü tanımlarken toplumda daha görünür olan şeylerden hareket etmektedirler. Coast ve diğerlerine (2014) göre kültür; beklentiler, inançlar, sözlü dil, gelenekler ve ortak normlar kavramın ana parçalarını oluşturmaktadır. Bu bakımdan da kültürü ekonomik, sosyal ve coğrafi özelliklerden bağımsız olarak ele almak imkânsızdır. Keller (2007) de kültürü, “*bir grup insan tarafından paylaşılan ve onların günlük yaşamlarını düzenlemeye yarayan farklı düşünce, inanç ve davranış kalıpları kümesi olarak*” tanımlarken, Boyer (2013) ise kültürü; “*inançları, ritüelleri, davranış kurallarını şekillendiren ve geçmişteki insanların etkinliklerinden edinilmiş değerler birikimi*” olarak tanımlamaktadır. Kültürel ve sosyal psikoloji alanında yaptığı çalışmalarla alana önemli katkılar sağlayan Kağıtçıbaşı ise farklı alanlar tarafından değişik şekillerde tanımlanmış kültürü, genel olarak toplumun duyuş, yaşayış ve düşünüş birliğini meydana getiren unsurların yekûnu olarak tanımlamaktadır (Kağıtçıbaşı, 2007).

Güvenç (2018) kültür kavramına dair birbirinden farklı tanımları incelerken, bu tanımları dört farklı bağlamda incelemektedir.

1. Bilim alanındaki kültür: *Uygarlıktır.*
2. Beşerî alanındaki kültür: *Eğitim sürecinin ürünüdür.*
3. Estetik alanındaki kültür: *Güzel sanatlardır.*
4. Maddi (teknolojik) ve biyolojik alanda kültür: *Tarım, üretme, ekin, yetiştirme ve çoğaltmadır.*

Çokkültürlü eğitim alanında araştırmaları bulunan Banks ise kültürü; genellikle toplum hayatının maddi ve manevi taraflarını içerdiği şeklinde tanımlamaktadır (Banks, 2013). Kuçuradi (2007) ise kavrama ilişkin olarak; “*kişinin kendisini inşa edebilmesi için olanaklar dünyası*” olarak ele almaktadır. Daha genel bir yaklaşımla kültürü “*bireylere*

insan olarak olanaklarını geliştirebilmeyi sağlayan etkinlikler bütünü” olarak görmektedir. Sapir ise kültürü, atalarından gelen maddi ve manevi değerlerin toplamı olarak görürken, Wiesler da kültürü bir toplumun yaşam biçimi olarak görmektedir (Akt: Şahin, 2020).

Çokkültürlülük alanında çalışan araştırmacılardan başka biri olan Nieto (2008) da kültürü; coğrafi yer, dil, din ya da inanç, sosyal sınıf ve ortak bir tarih tarafından birbirine bağlı insanlar tarafından paylaşılan, yaratılan ve dönüştürülen değerler, gelenekler, siyasi ve toplumsal ilişkiler ile insanın dünya görüşünden oluşan kavram olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda kültür kavramı, salt bayramlar, gıdalar, yemekler ve sanatsal biçim ve kıyafetler gibi maddi değerlerden değil, aynı zamanda değer, iletişim tarzı, tutum, örf ve âdet, aile ilişkileri ve davranış gibi soyut değerleri de kapsamaktadır. Tanımlarda da anlaşıldığı gibi kültür, insanoğlunun hayatının tüm yönlerini içine alacak nitelikte kapsamlı bir kavramdır. Bu nedenle kültür sahip olduğu toplumun destanlarından atasözlerine, şakalaşmalarından jest ve mimiklerine, gelenek ve göreneklerinden düşünce biçimine, sembollerinden kurumlarına kadar yerleştiği söylenebilir (Parekh, 2002).

Kültürlerin insanlar ve toplumlar üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Kültür kavramı, müfredattan öğretime, performans değerlendirmeden yönetime kadar, eğitim adına yaptığımız her şeyin tam kalbinde yer almaktadır. Kültür kavramı hayata anlam ve yön veren bilişsel kodların, dünya görüşünün, davranışsal standartların, sosyal değerlerin ve inançların dinamik sistemini ifade eder (Delgado-Gaitan ve Trueba, 1991). Kültür, bireylerin nasıl düşündüğü, davrandığı ve inandığını belirler ve bu genellikle farkında olunmayan bir süreçtir (Gay, 2014). Bireyin, içinde yaşadığı toplumun bir üyesi olduğu için bir takım ilke, kural ve değerleri öğrenip toplumla uyumlu hale gelmesi beklenir. Tanilli (2016) “*Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?*” isimli eserinde eğitimin en temel amaçlarından birinin toplumdaki kültürel birikimi diğer kuşaklara aktarmak olduğunu ifade etmiştir. Nitekim eğitimin kültürden etkilenen, aynı düzeyde onu etkileyen, kasıtlı bir kültürlenme süreci olduğu da söylenebilir (Baba Öztürk, 2018). Dolayısıyla eğitim, toplumu belirli bir hedef doğrultusunda hareket ettirme ve değiştirme gayesi taşıyan “kültürel bir düzenleme” olduğu da söylenebilir (Aydın, 2014). Bu bakımdan her toplumun kültürü nasıl öğrettiği veya nasıl öğrendiği toplumdan topluma değişebilmektedir. Bu durum eğitimin sosyo-kültürel bir süreç olduğunu ve eğitim sürecinin daha iyi anlaşılması için kültürün rolünün incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Dimici, 2021). Eğitim ve kültür kavramları birbirlerini doğrudan ya da

dolaylı olarak etkileyen, geliştiren ve aralarında karşılıklı bir etkileşim bulunduğu söylenebilir.

Eğitim ve Kültür

Eğitim ve kültür arasındaki ilişki oldukça karmaşıktır. İki kavram arasındaki nedensellik ilişkisi “tavuk mu yumurtadan çıkar yoksa yumurta mı tavuktan çıkar” karakterindedir (Meşeci Giorgetti, Campbell ve Arslan, 2017). Eğitim de kültür kavramı gibi oldukça çok yönlüdür. Kavramların bu özelliği her bilim insanının bağlı bulunduğu uzmanlık/disiplin alanı doğrultusunda kavramı tanımlamasına ve yorumlamasına yol açmıştır. Psikologlar eğitimi, bireylerin psikolojik özelliklerine vurgu yaparak, bireyin var olan potansiyelini kullanarak ve çevreye uyum göstermesi olarak değerlendirirken; sosyologlar ise eğitimi, bireyin yaşadığı topluma ayak uydurması, yani toplumsallaşması şeklinde değerlendirerek kavramsallaştırmışlardır (Altuntaş, 2010). Bu bakımdan kavramlar arasındaki ilişkiye, hangi kavramın hangi kavramı oluşturduğundan çok bu kavramların aslında birbiriyle sürekli bir etkileşim halinde olduğu, birbirini geliştiren ve oluşturan öğeler olduğunu düşünerek bakmak daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Çünkü eğitim olmaksızın kültürün olamayacağı gibi kültür olmaksızın da eğitimin olması mümkün değildir (Fer, 2021; Gay, 2014).

Aydın (2013) eğitim ve kültür arasındaki ilişkiyi açıklarken; eğitimi kültürün bir ürünü, kültürü ise toplumsal yaşamın bir ürünü olarak değerlendirmektedir. Buna gerekçe olarak ise toplumların kültürel sistemlerini sürdürmek ve oluşturmak için kendi kültürel unsurlarını içerecek bir eğitim sistemini meydana getirdiklerini ifade eder. Bu bakımdan eğitim ve kültür arasında dolaylı ya da doğrudan sürekli bir etkileşimin olduğunu ifade etmektedir. Güvenç (2015) ise kültür ve eğitim arasında ilişkiyi değerlendirirken aslında bu iki kavram arasında karşılıklı, işlevsel bir ilişkinin olduğunu belirtir ve bu ilişkiyi açıklarken; “kültür eğitim yoluyla kazandığımız içerik (muhteva); eğitim ise bu içeriği kazandıran süreç” şeklinde ifade etmektedir. O nedenle eğitimsiz kültür, kültürsüz eğitim mümkün değildir. Çünkü eğitim yol ise kültür de bu yol boyunca yolcunun öğrendiklerinin toplamıdır. Çokkültürlülük ve kültürel değerlere duyarlı eğitim konularında çalışan Gay (2014) ise buna ilişkin olarak kültürün eğitimi oluşturduğunu belirtmektedir. Hatta bununla ilgili olarak kültür kavramının eğitimin “*kalbinde yer alan*” bir kavram olarak açıklamaktadır. Gay’a göre kültür, toplumsal bir yaşamın

ürünüdür, eğitim ise kültürün bir ürünüdür. Bu bakımdan kültür sadece bir toplumdaki davranışları, değerleri, tutumları ve dünya görüşünü değil aynı zamanda öğrenme ve öğretme biçimleri olan eğitim süreçlerini de etkileyen önemli olgulardan biri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda kültürün eğitim programını, ders kitaplarını, performans ve başarı değerlendirmelerini, öğretim yöntem ve yaklaşımlarını, okul ve sınıf yönetim stratejileri gibi eğitime yönelik her şeyi etkilediği söylenebilir (Gay, 2014; İdil Ekşi, 2020). Young, Adler ve Shadiow (2006)’ın ifade ettiği gibi; “*eğitimin sosyo-kültürel bir süreç olduğu gerçeğinden kaçış yoktur*”. Dolayısıyla eğitimi kültürden veya kültürü eğitimden ayırmak, birbirinden bağımsız düşünmek pek mümkün değildir. Obanya’ya (2005) göre ise kültür ve eğitim; madeni bir paranın iki yüzü gibidir. Madeni bir paranın iki yüzü nasıl birbirinden ayrılmazsa kültür ve eğitimi de birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir.

İnsan, bulunduğu toplumu etkileyen ve aynı zamanda bulunduğu toplumdan etkilenen bir varlıktır. Yaşadığı ve ait olduğu topluma ilişkin birçok ögeyi etkilerken kendi gelişimini bu çerçevede şekillendirmektedir. Dolayısıyla insanın gelişimi ve değişimiyle beraber toplumlar gelişir ve değişir. Günümüz dünyası ise sürekli bir gelişim, değişim ve etkileşim içindedir. Bu etkileşimin en temek unsuru ise kültürdür. Bu bakımdan bir toplumda birbirinden farklı olan birçok kültürel yapı içe içe geçmek durumunda kalmıştır. Bu da çokkültürlülük kavramını beraberinde getirmiştir (Kozikoğlu ve Cavak, 2023).

Çokkültürlülük

Küreselleşme neticesinde daha fazla tartışılmaya başlanan çokkültürlülük kavramı, son dönemlerde sosyal bilimler alanında çalışan araştırmacıların da üzerinde durdukları önemli konulardan biri haline gelmiştir (Anık, 2011). Kavramın sosyal bilimlerde kullanımı özellikle 1960’tan sonrasına denk gelmektedir. Bu tarihten itibaren ABD’de artan çeşitlilikle beraber çokkültürlülük kavramı ırkçılığa ve sömürgeciliğe karşı toplumsal eşitliği sağlamak amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan ABD’de artan çeşitlilik ile görülen eşitsizlik ve hak ihlalleri sonucunda sosyal bilimlerin de çokkültürlülük kavramına daha çok yoğunlaştığı söylenebilir (Kamer, 2019). Çokkültürlülük ile ilgili araştırmaları bulunan Doytcheva’ya (2016) göre ise ABD’deki çokkültürlülük sadece etnik sorunlarla sınırlı kalmayıp kadın hakları, cinsel yönelim,

siyahi hareket, ana dilde eğitim ve temel hak ve özgürlüklerle ilgili toplumda eşit olmayan bütün alanları etkileyen bir kavram olduğunu ifade etmektedir.

Toplumlarda çokkültürlülük, toplum içerisinde bulunan farklı kültür ve kimliklerin farkında olmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla çokkültürlülük kavramının tarihin ilk dönemlerinden itibaren var olduğu bilinen bir olgudur (Novossyolova, Iost, Tsvetkova ve Alekseev, 2021). Fakat çokkültürlülük kavramı 1940'lı yıllarda ilk olarak kozmopolit bir devleti ya da ulusu tanımlamak gayesiyle kullanılmıştır. Ardından da yaşanan göçler sonucunda birçok milleti içinde barındıran Kanada ve Avustralya'da 1970'lerde kültürel çeşitliliğin devlet politikalarıyla desteklenmesiyle kullanım alanının arttığı görülmektedir (Durmuş, 2017). Kozmopolit özelliklere sahip bir devlet olan ABD'de nüfusundaki çeşitliliğin artmasıyla birlikte ırkçılığın, cinsiyetçiliğin ve diğer dezavantajlı gruplara yönelik baskı ve ayrımcılıkların farkına varılması neticesinde çokkültürlülük (multicultural) kavramı yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (DomNwachukwu, 2010). Fakat kavramın sözlüklere girişi 1989 yılında Oxford Sözlükte gerçekleşmiş ve kavramın kullanımı genişleyerek günümüze de birçok farklı disiplin tarafında da kullanılarak gelmiştir (Doytcheva, 2016). Bu bakımdan dünyada meydana gelen göçler sonucunda birbirinden farklı kültürlerin bir araya gelmesiyle birlikte daha fazla görünür olan çokkültürlülük kavramı giderek Avrupa ülkelerinde de tartışılmaya başlanmıştır (Başbay ve Bektaş, 2009). Çokkültürlülük kavramı günümüzde de hala üzerinde en çok tartışılan ve bilimsel çalışmalara konu olan kavramlardan biridir. Fakat çokkültürlülük ile ilgili yapılan tartışma ve araştırmalarda kavramın daha çok farklı ırk, din ve dile sahip bireyleri tanımlamak için kullanıldığı görülmektedir (Doğan, 2018). Bu durumun ortaya çıkmasında farklı nedenler olabilir fakat bunu oluşturan nedenlerin başında dünyada yaşanan göç hareketlerinin olduğunu söylemek mümkündür (Ceylan, 2016). Çünkü göç hareketleri sonucunda dünyanın farklı bölgelerinden farklı ırk, din, dilden insanlar dünyanın başka yerlerine göç etmektedirler. Farklı kültürden bireylerin birbirleriyle karşılaşması sonucunda da dil, din ve ırk gibi özellikler çokkültürlülük kavramını oluşturmada daha belirleyici konumda olabilmektedir (Arrese Igor, 2019; Bektaş, 2022; Koca, 2021).

Çokkültürlülük; siyasetten felsefeye, hukuktan sosyolojiye, ekonomiden sanata, psikolojiden sağlığa, sosyal bilimlerden eğitime pek çok farklı disiplinin konusu olan bir kavramdır (Çağırkan, 2020; Nayır ve Sarıdaş, 2020). Çokkültürlülük, insanların kendilerinden farklı olan ve toplumda birlikte yaşadıkları başka varlıkları dikkate alarak, temel hak ve özgürlüklerine saygı göstererek yaşamlarını sürdürmesi anlamına

gelmektedir (Gianni, 2020). Çokkültürlülük, teknolojik gelişmelerle beraber ortaya çıkan küreselleşme sürecinin toplumları etkilemesiyle, farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin bir arada yaşamasıyla birlikte ortaya çıkan kültürel çatışmalara dair çözüm önerileri de sunan bir kavramdır (Kaya ve Aydın, 2014). Dolayısıyla çokkültürlülük kavramı sadece kültürle ilgili değildir. Çokkültürlülük, aynı zamanda bir toplumda eşitliğin var olduğuna inanan ve birbirine saygı duyan bir düşünce şeklidir (Nikawanti, 2017). Eşitlik ve saygı temelli oluşan çokkültürlülük düşüncesinin, ABD ve Avrupa da olmak üzere bütün dünyada yaygınlaşmasıyla birlikte; tek din, tek dil ve tek kültüre dayalı devlet ve toplum oluşturma hedeflerinde kısmen de olsa darbe vurmuştur (Canatan, 2009; Kaya, 2014). Bu nedenle çokkültürlülük düşüncesinin artması sonucunda bünyesinde farklı kültürleri barındıran devletler resmi politikalarında bir takım yeni düzenlemelere gitmiştir (Durmuş, 2017). Buna bağlı olarak çoğu ülke homojen bir model olan ulus-devlet yönteminden gittikçe uzaklaşmıştır (Aydın ve Kaya, 2019). Bazı devletlerin çokkültürlülüğe direnç gösterip karşı koymalarına rağmen çokkültürlülük kavramı 21. yüzyılda dünyadaki etkisini hala sürdürmektedir (Anık, 2011).

Çokkültürlülük kavramı incelendiğinde dünyada ve Türkiye’de birbirinden farklı tanımlar ve metaforlar kullanılmaktadır. ABD, çokkültürlülüğü ifade etmek için “eritme potası” ve “salata kâsesi” terimlerini kullanmaktadır (İlbuğa, 2010). Ülkenin kültür politikası bağlamında kabul ettiği metafor olan “eritme potası” farklı kültürlerden, uluslardan insanların bir araya gelerek Amerikalılar olarak yeniden doğduğunu ifade etmek için kullanılmaktadır. Eritme potası, ülkede bulunan farklı kesimlerin Amerikalılara dönüştüğü, asimile edilmiş bir Amerikan toplumu imajı haline gelmiştir. Nitekim Amerika tarihinde, “Amerikalı nedir?” sorusu sorulduğunda, Crevecoeur: *“burada tüm ırklardan bireyler yeni bir insan ırkı olmak için eritiliyor”* şeklinde yanıtlamıştır. Dolayısıyla bu terim Amerika’ya gelen farklı kültürel özelliklere sahip kesimlerin Amerika kültürüne nasıl asimile edildiğini göstermek için kullanılmaktadır (Başbay, 2014; Yaşama Dair Vakfı (YADAV, 2021). Daha sonra Amerika’da bulunan farklı kültürel özelliklere sahip kesimlerin Amerikan ulusal kimliğini tanımlamak içinse “salata kâsesi” metaforu kullanılmıştır. Salata kâsesi metaforunda; *“salata kâsesinde bulunan marul, biber ve domatesin kendi tadında ve renginde her kültürün bulunduğu toplumda hayatını sürdürmeyi”* vurgulamak için kullanıldığı görülmektedir (Özensel, 2012). Başka bir ifade ile “salata kâsesinde” bulunan malzemeler farklı kültürlerle özgü niteliklerini korur, fakat habitat ülkesinde (salata) ortak bir ulusal kimlik duygusuna sahiptir. ABD’deki politikacıların da gündemine girmiştir. 1976 da Amerikan başkan

adaylarından olan Jimmy Carter bir konuşmasında; Amerika artık bir eritme politikası değil, güzel bir mozaik oluyor. Farklı insanların, farklı inançların, özlemlerin, umutların ve hayallerin ülkesi şeklinde görüşlerini ifade etmiştir (York, 2016). Birbirinden farklı kültürlerin bir arada yaşadığı çokkültürlü bir ülke konumunda bulunan Kanada ise 1971 yılında çokkültürlülüğü devletin resmi politikası olarak kabul etmiş ve sonrasında da kabul ettiği bu politika sonucunda da kültür politikasını “*salata kâsesi*” olarak tanımlamıştır (Howe, 2014; Özensel, 2012; YADAV, 2021). Çokkültürlülük gerçeği ile yüzleşen devletler, bu duruma iki farklı şekilde tepki vermiştir. İlk olarak çokkültürlülüğün farkında olarak bu duruma karşı olumlu tutumlar sergileyerek, buna yönelik gerekli düzenlemeleri yaparak devlet kurumlarında yapmaya çalışmışlardır. İkinci olarak ise farklı kesimlere ait kültürel özellikler makro kültür içinde yok edip asimile etmeye çalışmışlardır (Parekh, 2002). Bu iki tepki türüne örnek olarak, ABD; kültür politikalarını “eritme potasından” “salata kâsesi” politikasına geçerek, farklılıkları toplumun bir parçası olarak görmüş, özgürlükleri devlet güvencesi altına almış ve çokkültürlülük bağlamında başarılı bir tutum sergilemiştir. Sovyetler Birliği ise farklılıklarıyla yüzleşmeyerek, onları göz ardı ederek devletin dağılmasıyla sonuçlanmıştır (Kongar, 1997).

Ülkemizdeki çokkültürlülük kavramına ilişkin tartışmalar incelendiğinde ise, ülkedeki farklı kimlik ve kültür gruplarının kamusal alanda görünür olma mücadeleleri sonucunda ortaya çıkan kullanımlar zamanla farklılık göstermiştir. Ülkemizde çokkültürlülük kavramı bağlamında birbirinden farklı metaforlar kullanılmıştır. Mozaik kavramı ülkemizde çokkültürlülük bağlamında kültürlerin konumlandırılışına yönelik yaygın olarak kullanılan terimlerden biridir. Her kültür farklı bir rengi temsil ederek, bütün renkler bir araya geldiklerinde tek ve güzel bir görsel ortaya çıkmaktadır. Ülkedeki farklı kültürlerin birbiriyle etkileşime geçemediği görüşlerine karşı zamanla farklı tartışmalarla ve itirazlarda bulunulmuştur. Özellikle kültürlerin katmanlı, birbirleriyle iç içe geçen farklı metaforlar kullanılmıştır. Bu metaforlardan bir tanesi ise “Ebru”dur (Durşen Ünal, 2018; Kadından Yaşama Destek Derneği (KAYAD, 2011). Ebru kavramı mozaikten farklı olarak; “*ortak bir zemin üzerinde birbirinin üzerine, içerisine, yanına gelebilen farklı renklerden oluşur*”. Kavrama ilişkin olarak ortaya çıkan görsel katmanlar/tabakalar, bir katman diğerinin içerisinde ya da üzerindeyken anlamlıdır (Cırık, 2008; Durak, 2007; Yerlikaya, 2008). Fakat süreç içerisinde bu kavram da farklı eleştiri ve itirazlara konu olmuştur. Bu eleştiri ve itirazlar ise ebru kavramı içerisinde de kültürlerin birbirinin içine geçişinin yeteri kadar ifade edilemediği görüşleri etrafında

toplandığı görülmüştür. Ebru kavramının yerine aşure kavramı önerilmiştir (Dimici, 2021; Şafak, 2006). Aşure görüşünü önerenlere göre, aşure içerisindeki her elementin kendi tadını aşureye kattığını fakat kendi tatlarıyla var olduğunu vurgulamaktadır. Aşure kavramı, uzun yıllardır aralarında gerilimler olan farklı kutuptaki, etnik ve dini kimlikler arasındaki ortak bir ritüeli temsil ettiğinden, kavramın bir arada yaşamaya dair önemli bir hatırlatma yaptığına inanılır (YADAV, 2021).

Çokkültürlülük kavramıyla ilgili yapılan tanımlara bakıldığında kavrama dair ortak noktanın farklı kültürlerin birlikte yaşaması vurgusunda bariz biçimde ortaya çıktığı görülmektedir (Akçaoğlu, 2021). Ünlü ve Örtten (2013), çokkültürlülük kavramını; “çokkültürlü bir hayat, toplum içindeki farklılıkların anlayışla karşılanması ve farklılıkların eşitliğinin güvence altına alınarak ortak bir kültürün oluşturulması olarak ifade etmektedirler. Ayrıca çokkültürlülük kavramı genel anlamda “geçmişte yaygın olarak bulunan asimilasyon anlayışına karşı bir alternatif” olarak da görülmektedir. Bu bağlamda çokkültürlülük bir toplumdaki birbirinden farklı kültürlerin varlığını kabul etmektedir (Banks, 2013). Çokkültürlülük; farklı dil, din, mezhep, cinsiyet, etnik yapı, yaş, cinsel yönelim, sosyal statü, sosyo-ekonomik durum, yaşam biçimleri, engellilik ve eğitim durumu, üstün yetenekler gibi kültürel farklılıklar bağlamında herhangi bir ayrım gözetmeksizin her bireyin eşit olduğu yaklaşımı ifade eden bir kavramdır (APA, 2002; Banks ve Banks, 2019; Grant, 2017; Mannin, Baruth ve Lee, 2017). Çokkültürlülük temelde aynı toplumda yaşayan insanların farklı olan bütün özellikleri ile tanınması, kabul görmesi, özgürce yaşaması ve ötekileştirilmeden saygı duyulması anlayışına dayanmaktadır (Aslan ve Aybek, 2019). Bundan hareketle çokkültürlülük sadece birbirinden farklı kültürel özelliklere sahip grupların bir arada yaşaması olarak görülmemelidir. Bunun yanında birbirinden farklı kültürel özelliklere sahip olan bu grupların kültürlerini yaşayıp devam ettirebilecekleri ortamı sağlayacak bir kavram olduğu da bilinmelidir (Banks, 2013; Doytcheva, 2016). Bu anlamda çokkültürlülük farklı kültürel özelliklere sahip grupların ve şahısların kültürlerini koruyup asimilasyona uğramadan yaşamlarını sürdürmesini amaçlamaktadır. Çokkültürlülük çoğunluğa ve ötekine benzeşmeyi ve uyum sağlamayı reddetmektedir. Bunun yerine herkesin kültürünü olduğu gibi kabul ederek uyum içinde yaşamasını vurgular. Buradan hareketle çokkültürlülüğün farklılıkların zenginlik olarak kabul edildiği ve kültürel farklılıkların “yaşaması ve güçlenmesine” imkân sağlayan bir kavram olduğu görülmektedir (Kaya ve Aydın, 2014).

Çokkültürlülük kavramına yönelik genel olarak olumlu bir bakış açısı olsa da kavrama yönelik olumsuz görüşlerin de olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan bu olumsuz görüş ve düşüncelerin en önemli nedenleri ise çokkültürlülüğün yanlış algılandığı ve toplumun sahip olduğu farklı kültürleri birleştirmekten çok ayırıştıracağına dair bir inanın oluşmuş olmasıdır (Banks, 2013; Kimzan, 2021; Yıldırım, 2016). Fakat farklı kültürlerden gelen insanların oluşturdukları günümüz toplumlarında çokkültürlülüğün doğru anlaşılması insanların birlikte yaşamalarını kolaylaştıracaktır. Çokkültürlülüğe ilişkin doğru bir algının ve bakış açısının gelişmesi için de eğitimde farklı yaklaşım ve kültürel değerlerin benimsenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda insanların sahip oldukları farklılıklar ve toplumda karşılaştıkları çeşitliliklere karşı hem saygı görmesi hem de saygı göstermesi son derece önemlidir. Çokkültürlü toplumlarda yaşayan bireylerin farklı kültürlerle beraber yaşamaya olumlu bir tutum geliştirilmesinde ise en büyük pay eğitime düşmektedir (Bulut ve Sarıçam, 2016). İnsanlar arasında oluşacak olan bu kabulle birlikte insanlar tarafından çokkültürlülüğün doğru bir biçimde anlaşılması için insanların eğitim almasının şart olduğu söylenebilir. Bu bakımdan çokkültürlülüğün bir yansıması olarak çokkültürlü eğitim kavramı ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü bakış açısının eğitime yansıması olan çokkültürlü eğitimin amacı; toplumda var olan insanları tek tipleştirip belirli kalıplara sokmak yerine onları oldukları gibi kabul edip bireysel yetenek ve potansiyellerini daha da geliştirmektir. Bunu gerçekleştirmek için de çocukların bireysel farklılıklarını- cinsiyet, etnik köken, dilsel farklılık vs.- doğal kabul eden ve her çocuğun eğitimden eşit olarak faydalanmasını sağlayacak öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Aydın, 2013; Polat, 2009). Çokkültürlü bir bakış açısına sahip olan öğretmenlere duyulan ihtiyaç çoğu çokkültürlü toplumda olduğu gibi Türkiye’de de gereksinim duyulmaktadır. Nitekim Türkiye’de içinde taşıdığı farklı kültürlerden dolayı çokkültürlü bir ülke konumundadır.

Türkiye’de Çokkültürlülük

Çokkültürlülük olgusu Osmanlı İmparatorluğu ve diğer pek çok imparatorluk içinde yaşamaktaydı. Bu nedenle çokkültürlülük kavramının insanlık tarihi kadar eski bir olgu olduğunu söylenebilir. Geçmişten günümüze farklı kimlik ve kültürel değerlere sahip olan toplumlar/milletler her zaman birlikte yaşamının yolunu bulmuştur (Kymlicka, 2020). Türkiye sahip olduğu tarihi miras ve bulunduğu jeopolitik konumu

gereği çokkültürlü bir yapıdadır (Güçlü Yılmaz, 2020; Nayır ve Sarıdaş, 2020). Bu nedenle Türkiye, asırlardan beri birbirinden farklı diller, dinler, ırklar ve etnisitelere ev sahipliği yapan ve kültürel yönden verimli topraklar üzerinde inşa edilmiş bir devlet konumundadır (İdil Ekşi, 2020). Nitekim KONDA araştırma şirketinin Türkiye’de yaptığı araştırmanın sonuçlarına bakıldığında Türkiye’nin dilsel, dinsel ve ırksal çeşitlilik bakımından oldukça zengin bir çeşitliliğe sahip olduğu görülmektedir. 2011 yılında KONDA araştırma şirketi tarafından yapılan toplumsal yapı araştırması “*Kürt Meselesinde Algı ve Beklentiler*” adlı çalışma sonuçlarına göre; Türkiye’de bulunan yetişkinlerin etnik kimlik dağılımını, %78,1 Türk, %13,4 Kürt, %1,5 “Laz” ve “Türkmen” gibi yerel kimliklerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan diğer katılımcılar ise %0,1 Asya Türkü, %0,3 Kafkas kökenli, %0,2 Balkan kökenli, %0,4 göçmen, %0,9 Müslüman Türk, %0,2 Alevi, %0,3 “Türkiyeliyim, dünyalıyım” şeklinde kimliğini belirtmiştir. Ayrıca araştırmaya katılanlardan çok azı ise; %0,7 Arap, %0,1 gayrimüslim, %0,03 Roman, %0,05 diğer ülkelerden ve %3,8 Türkiye Cumhuriyeti vatandaş şeklinde kendisini tanımladığı görülmüştür (KONDA, 2011). Aynı araştırma ve danışmanlık şirketinin Türkiye’de Milliyet Gazetesi için yapmış olduğu toplumsal yapı araştırmasının sonuçları da yukarıdaki verileri destekler niteliktedir. 2006 yılında aynı araştırma şirketi tarafından yapılan “*Biz Kimiz?*” adlı çalışmada Türkiye’de konuşulmakta olan ana dili oranlarını açıklanmıştır. Türkiye’de konuşulmakta olan ana dilleri; %84,54 ile Türkçe, %11,97 ile Kürtçe ve %1,01 ile Zazaca şeklindedir. Ayrıca bu dillerin yanında Türkiye’de Arapça, Ermenice, Rumca, Gürcüce, Kıptçe, Lazca, Pomakça, Süryanice, Tatarca, İbranice ve Çerkezce gibi ana dillere sahip vatandaşlarında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılmış olan bu araştırma verilerinden hareket edildiğinde Türkiye’nin çokkültürlü bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür (Demirdağ, 2020; KONDA, 2006; Parekh, 2002; Polat ve Kılıç, 2013; Ünal, 2004). Nitekim alan yazında yapılan uluslararası çalışmalara bakıldığında da çokkültürlü toplumlar için iki ya da daha fazla kültüre sahip toplumların çokkültürlü toplumlar olarak ele alındığı görülmektedir (Banks, 2013; Gorski, 2018; Parekh, 2002). Sahip olduğu tarihi miras ve bulunduğu jeopolitik konumdan dolayı çokkültürlü bir yapıda olan Türkiye, Suriye ve Irak gibi komşu ülkelerden ve Pakistan ve Afganistan gibi siyasi istikrarsızlık yaşayan ülkelere yoğun olarak göç almaktadır. Bu göçler sonucunda ülkenin çokkültürlü yapısının daha da arttığını söyleyebiliriz (Aydın, 2013). Bu çeşitlilik ve farklılıklarla beraber Türkiye’nin çokkültürlü politikalara olan ihtiyacının da arttığı

görülmektedir. Bu politikalar devletin hizmet olanaklarının temelinde bulunan çokkültürlü eğitim başlığında da detaylıca ele alınmaya gereksinim duymaktadır.

Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü eğitim, eğitimin bireylerin sosyalleşmesini sağlamada önemli bir araç olarak kullanılmasından bu yana tartışılmaktadır. İlk olarak 1915 yılında Kanadalı Horace Kallen tarafından dile getirilmiş olan çokkültürlü eğitim kavramı yetişkin eğitim alan yazınında kullanılmıştır (Aydın, 2013; Banks ve Banks, 2019). 20 yüzyılın başlarında Horace Kallen'ın aralarında bulunduğu birçok yazar ve filozof kültürel çoğulculuğu savunan bildiriler yayınlanmışlardır. ABD'de var olan etnik çeşitliliği tanımlamak için Horace Kallen ve arkadaşları tarafından “salata kâsesi (salad bowl)” metaforu kullanılmıştır (Banks, 2006). Daha sonra ise kavram farklı grupların değerlerini ve amaçlarını bilindir kılarak, çokkültürlü eğitimi desteklemek için kavramın çerçevesi daha da genişletilmiştir (Aydın, 2013). Kavramın genişletilmesinde ve yaygın bir şekilde kullanılıp ortaya çıkmasında ise ABD'de de başlayan insan hakları mücadelesinin büyük bir etkisi olduğu söylenebilir (Kaya ve Aydın, 2014). ABD'de başlayan insan hakları hareketi özellikle Kanada, Avustralya ve İngiltere gibi ülkelerde daha fazla karşılık bulmuştur (Banks, 2009). Çokkültürlü eğitimin toplumda karşılık bulması ve farklı ülkelerde yaygınlaşması sonucunda ise insan hakları hareketleri 1960'ların sonunda çokkültürlü eğitimi daha yüksek perdeden tartışmaya başlamıştır. 1970'lerin başında ise eğitimi farklı gruplar içinde eşit ve ulaşılabilir bir hale getirmek amacıyla ABD'de yurttaşlık hakları hareketi olarak daha aktif mücadele etmişlerdir (Grant ve Sleeter, 2011; Kılıçoğlu, 2015). Çokkültürlü eğitim, başlangıçta kültürel farklılıkların yüzeysel anlatımlarından ve kutlamalarından hareket ederken, zaman içinde daha da derinleşip güçlenerek ekonomik ve toplumsal değişime doğru yönelmiştir. Nitekim de 1970'li yıllara kadar çokkültürlü eğitim hareketi daha çok ırk ve kültüre odaklanırken, kısa bir süre içerisinde toplumdaki sınıfsal ve ekonomik ayrımcılığın etkilerine karşı odağını daha da genişletmiştir. Bununla birlikte feminist hareket, toplumdaki cinsiyet eşitsizliklerinin kültür, sınıf ve ırk ötesinde olduğunu ortaya çıkarmış, ardından ise toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri çokkültürlü eğitimin önemli bir unsuru haline gelmiştir. Ayrıca kavramın gelişip derinleşmesiyle birlikte yetersizliği olan bireyler ve mesleki- eğitsel açıdan

ötekileştirilen ailelerde çokkültürlü eğitim kavramının içinde yer almaya başlamışlardır (Aydın, 2013; Kaya ve Aydın, 2014; Ramsey, 2018a).

ABD’de başlayan insan hakları hareketlerinin çokkültürlü eğitimin ortaya çıkmasında ve yaygınlaşmasında büyük bir etkisi vardır. Çokkültürlü eğitimin özellikle ABD’de başlayan siyah-beyaz çatışmasından sonra başladığını söylemek mümkündür (Damgacı ve Aydın, 2013). Bu çatışmanın ana sebeplerini oluşturan siyah-beyaz çocuklar için ayrı ayrı belirlenmiş bölgelerde farklı okulların olması ve siyah ırka mensup ailelerin çocuklarının beyaz ırka mensup ailelerin çocuklarının gittiği okullara alınmamış olması etkili olmuştur (Banks, 2013; Ramsey, 2008). Ayrıca siyah ırka mensup ailelere yönelik ayrımcılık uygulamaları sadece okullarla sınırlı kalmamış, kiliselerden otobüslere kadar hayatın birçok alanında siyah ırka mensup insanlar aleyhine sürdürülmeye devam edilmiştir. Siyah ırka mensup bireylerin bu ayrımcılık ve insan hakları ihlallerine karşı verdikleri haklı tepkileri ve talepleri sonucu çokkültürlülüğün ortaya çıkmasını sağlamıştır (Banks, 2013; Resnik, 2009).

Çokkültürlü eğitim ile ilgili alanda çalışan farklı kuramcılar tarafından birbirinden farklı tanımlar bulunmaktadır (Gay, 2014). Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim alanında çalışan ve bu alanın en önemli öncülerinden biri olan James A. Banks’e göre çokkültürlü eğitim; *“bir fikir ya da kavram, eğitimsel bir reform hareketi, bir süreç”* olarak tanımlamaktadır. Çokkültürlü eğitim, çocuğun etnik kökenine, sosyal sınıfına, ırkına, kültürüne ve cinsiyetine bakılmaksızın herkesin okuldaki eğitimde eşit şartlara sahip olması gerektiğini savunur (Banks, 2013). Bu bakımdan çokkültürlü eğitim, okuldaki bütün çocuklara eğitimde eşitliği oluşturmak için hazırlanmış bir çalışma sahasıdır (Hoy, 2010). Nieto ve Bode’ye (2011) ye göre çokkültürlü eğitim; *“demokratik değerleri ve amaçları, kültürel çoğulculuğu, sosyal adaleti ve öğrencilerin sosyal, kişisel, entelektüel gelişimlerini temel alan eğitim”* olarak tanımlamaktadır. Gay (2014) ise çokkültürlü eğitimi, etnik, kültürel farklılıklarla yaşama ve bu farklılıklara meşruluk sağlayan, öğrencileri hedefledikleri başarıya ulaştırmak için eşit akademik imkânlar sunmayı amaçlayan bir eğitim felsefesi olarak görmenin yanında ayrıca eğitim-öğretimin unsurlarının ve eğitim politikalarının çoğulculuk prensibine bağlı olacak biçimde düzenlenmesini ilke edinen, kendine ait kural ve değerleri olan bir eğitim politikası olarak tanımlamıştır. Yazıcı ve diğerleri (2009) ise çokkültürlü eğitimi “en genel anlamıyla çokkültürlülük politikalarının eğitimde yer almasını savunan düşünce ve yaklaşımlar” olarak tanımlamıştır. Çokkültürlü eğitimle ilgili yapılan tanımlamaları bütüncül olarak değerlendirmiş olan Cırık (2008) ise çokkültürlü eğitimi *“kültürel farklılıklara hoşgörü*

ile yaklaşma, insan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıkları yansıtan eğitim öğretim ortamlarını düzenleme, eğitimde fırsat eşitliği sağlama, farklı fikirleri ve bakış açılarını değerlendirme” şeklinde açıklamıştır. Bu bakımdan çokkültürlü eğitim; hiç kimsenin din, dil cinsiyet, ten rengi farkı gözetilmeksizin, öğretme ve öğrenme aşamasında kültürel çoğulculuğa eklenerek, bireylerin ahlaki ve bilişsel gelişimlerini, farklı kültürlerin birbirlerine saygı duymalarını, bu yolla akademik bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırması süreci olarak değerlendirilebilir (Ameny-Dixon, 2004; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Grant ve Sleeter, 2011; Parekh, 2002). Yapılan bu tanımlardan hareket ederek çokkültürlü eğitimin asimilasyon ve ırkçılığı reddederek, her türlü farklılığa saygı duyarak, demokratik değerler bağlamında kültürel çoğulculuğu sağlamak, eşit eğitim ve öğrenim olanaklarını meydana getirme süreci şeklinde tanımlamak mümkündür (Kaya ve Aydın, 2014).

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim alanında çalışan ve bu alanın öncülerinden olan Gorski, çokkültürlü eğitim alanında çalışan araştırmacıların (Banks, Nieto, Grant ve Sleeter) çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin yaptıkları tanımlama ve kavramsallaştırmalardan yola çıkarak beş “belirleyici/tanımlayıcı ilke” oluşturmuştur (Gorski, 2006, 2009) . Bu ilkeler;

1. Çokkültürlü eğitim, yetersiz hizmet alan ve haklarından mahrum bırakılmış öğrenciler için sosyal adaleti sağlamaya çalışan siyasi bir hareket ve süreçtir.
2. Çokkültürlü eğitim, bazı bireysel sınıf uygulamalarının felsefi olarak çokkültürlü eğitimle tutarlı olmakla birlikte, sosyal adaletin kurumsal bir konu olduğunu ve bu nedenle ancak kapsamlı okul reformu yoluyla güvence altına alınabileceğini kabul eder.
3. Çokkültürlü eğitim, kapsamlı bir okul reformunun yalnızca güç ve ayrıcalık sistemlerinin eleştirel bir analizi yoluyla sağlanabileceği/başarılabileceği konusunda ısrar eder.
4. Çokkültürlü eğitimin temel amacı -bu eleştirel analizin amacı- eğitim eşitsizliklerinin ortadan kaldırılmasıdır.
5. Son ilke olarak da çokkültürlü eğitimin tüm öğrenciler için iyi bir eğitim olduğu ve hayata geçirilmesi gerektiği şeklinde sıralamıştır.

Çokkültürlü eğitimin farklı anlamlarda kullanıldığını ve bundan dolayı da kavramın farklı biçimlerde tanımlandığını ifade eden Gay (1994) ise bu tanımlarda ortaya çıkan kavram ve değerleri şu şekilde belirtmektedir:

- Eşitlik, saygı ve sosyal adalete dayalı bir anlayış,
- Ön yargılarından arınan öğrencilerde farklılıklara duyarlı hale gelen bir anlayış,
- Herkesin eşit akademik başarı şansına sahip olduğu eğitsel reform,
- Ön yargı, çatışma ve kimlik kavramlarına yönelik farkındalık,
- Kültürel ve etnik farklılıkların önemli olduğu bir felsefe,
- Kültürel çoğulculuk anlayışına dayalı bir reform hareketi,
- Farklı grupların baskı ve sömürüsüne karşı olma anlayışı,
- Kültürel farklılıklara saygıyla benimseyen yaklaşım ve uygulamaları kapsayan bir eğitim felsefesi,
- İnsan haklarına dayalı ve sosyal adaleti içeren bir hümanizma,
- Ve ayrımcılığın her türünün karşısında duran eğitimsel bir reform

biçiminde ifade etmektedir.

Ulusal Çokkültürlü Eğitim Derneği (National Association for Multicultural Education NAME, 2021) çokkültürlü eğitim kavramını felsefi bir kavram olarak tanımlamaktadır. ABD'nin Bağımsızlık Bildirgesi, Birleşmiş Milletler ve Güney Afrika Anayasalarına ve Birleşmiş Milletlerin benimsemiş olduğu Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi gibi çeşitli belgelerde kabul edilmiş olan çokkültürlü eğitim kavramı insan onuru, adalet, eşitlik ve özgürlük gibi düşünceler üzerine inşa edilmiştir. Bu bakımdan çokkültürlü eğitim, demokratik bir toplum için gerekli olan tutum ve değerleri geliştirmede okulların oynayabileceği rolü kabul etmektedir. Kültürel farklılıklara değer vererek ve öğrencilerin, topluluklarının ve öğretmenlerin yansıttığı çoğulculuğu onaylamaktadır. Sosyal adaletin demokratik ilkelerini teşvik ederek okullarda ve toplumda her türlü ayrımcılığa meydan okur. Bu hedeflere ulaşmak için çokkültürlü eğitim, kültürel olarak yetkin ve mümkün olan en geniş ölçüde ırksal, kültürel ve dilsel olarak çeşitliliğe sahip bir okul personeli gerektirir. Personel, çokkültürlü okuryazar olmalı ve çoklu bakış açılarını, deneyimleri ve demokrasiyi destekleyen bir ortam yaratmak için aileleri ve toplulukları dâhil etme ve kucaklama yeteneğine sahip olmalıdır. Çokkültürlü eğitim, okul topluluğunun ve organizasyonunun tüm yönlerine nüfuz etmesi gerektiğinden, çokkültürlü eğitim kapsamlı bir okul reformu gerektirir (Aydın, 2013; NAME, 2021).

Çokkültürlülük kavramının ortaya çıkması yeni kavramların doğmasını da beraberinde getirmiştir. Çokkültürlülüğün eğitime yansması olan çokkültürlü eğitim, çokkültürlü okul ve çokkültürlü öğretmen kavramlarının da ortaya çıkmasına olanak

vermiştir (Polat ve Kılıç, 2013; Turaşlı, 2012). Bu kavramların ortaya çıkması toplumun sahip olduğu kültürel farklılıkların eğitimde hayata geçirilmesi ihtiyacından doğmuştur. Yani çokkültürlü toplumlarda eğitim sistemi toplumun bütün renklerini, dillerini, inançlarını yansıtacak şekilde planlanarak, insanların birbirlerine saygı duymasını sağlayacak biçimde düzenlenmesi, toplumun bir arada yaşama duygusunu olumlu etkilemesine gereksinim vardır. Bu birlikteliğin oluşması için ise eğitimin bütün paydaşlarının görev ve sorumluluklarının farkında olarak ve çokkültürlü eğitimin erken çocukluktan itibaren hayata geçirilmesi son derece önem taşımaktadır (Taştekin vd., 2016). Nitekim okul öncesi yılları, küçük çocukların toplumların ahlaki değerlerini ve etik standartlarını geliştirdikleri kritik bir dönem olduğundan, çokkültürlü eğitimin yaşamın ilk yıllarda başlatılması oldukça önemlidir (Ogletree ve Larke, 2010; Ramsey, 2018a; Souto-Manning, 2013). Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimi teşvik etmek için uygun bilgi, beceri ve tutumlarla donatılması çok önemlidir (Banks, 2013; Phoon vd., 2013a). Fakat okul öncesi dönemden itibaren çocuklara sadece farklı grupları ve ülkeleri öğretmek temel amaç olmamalı, bunun yanında çocuklara farklı dilleri, kültürleri, yaşam tarzları ve farklı bakış açıları kazandırmalı; çokkültürlülüğün bir zenginlik olduğu bilincinin çocuklarda oluşması sağlanmalıdır (Bekir ve Bayraktar, 2018).

Erken çocukluk eğitimi, çocuğun bir yetişkin olarak ileriki yaşamı için olan öneminin yanında, ekonomik ve sosyal eşitsizliği bertaraf etmedeki rolü de bilinen bir gerçektir (Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı (KEDV, 2006). Dolayısıyla erken çocukluk eğitimi, gelecek temellerinin atıldığı bir dönem olmanın yanı sıra çocuklara bu dönemde çeşitlilik hakkında olumlu bir farkındalık yaratmak içinde en uygun zaman olduğu söylenebilir (Lee ve Van Keulen, 2007). Erken çocukluk dönemi, çocukların çeşitlilik ve kültürel farklılıklar hakkında farkındalık edinmesi için de kritik bir süreçtir (Murray, 2012; Sumadi, Yetti, Yufiarti, ve Wuryani, 2019). Bu dönem çocukları toplumdaki farklılıkları ayırt etmede oldukça mahir olduklarından farklılıklara saygı bağlamında okul öncesi öğretmenleri (erken çocukluk öğretmenleri) birincil kaynak olarak görülmektedir. Bu bakımdan çocuklara hem okul hem de gerçek yaşamlarında başarılarının artması için erken çocukluktan itibaren çocuklara çokkültürlü bir eğitimin verilmesi fikri, okul öncesi öğretmenleri tarafından da desteklenmektedir (Abdullah ve Abdullah, 2018; Aktın .vd, 2015; Ogletree ve Larke, 2010; Serttaş, 2019).

Öğretmenler, çocukların kavramlarını, davranışlarını ve görüşlerini etkilemek gibi hayati bir role sahiptir (Dukes ve Ming, 2008). Özellikle erken çocukluk döneminde

farklılıklara ve çeşitliliğe açık ortamlar, çocukların birbirlerini benimsemelerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çocukların kültürel özelliklerini yansıtacak şekilde eğitim ortamları oluşturmaları çocuklarda kültürel çeşitliliğin kabulünü sağladığı gibi çocukların çokkültürlü bilgi, beceri, tutum ve davranışlar edinmeleri için de temel oluşturmaktadır (Bartelo, 2014). Bu nedenle erken çocuklukta çokkültürlü eğitimin amacına ulaşması için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Farklı kültürel özelliklere ait çocuklara, diğer çocuklarla beraber eşit olanaklarda eğitim imkânı sağlamayı hedefleyen çokkültürlü eğitim ancak bu konuda sorumluluk ve duyarlılık gösteren öğretmenler aracılığıyla hedefine ulaşılabilir (Demirdağ, 2020; Gay, 2014).

Çokkültürlü Eğitimin Amaçları

Gelişen teknoloji ve ulaşım ağı sayesinde insanların kolayca yer değiştirdiği 21. yüzyıl dünyasındaki bireyler ve toplumlar için çokkültürlü eğitim oldukça önemlidir. Bu değişim nedeniyle toplumların barındırdıkları kültürel çeşitlilikle günümüz dünyasındaki toplumların homojen bir yapıda olduklarını söylemek mümkün görünmemektedir (Cırık, 2008). Farklı kültürel özelliklere sahip toplumların oluşturacakları eğitim sistemiyle karma bir kültürün temelleri inşa edilebilir. Farklı kültürlerden oluşturulacak çokkültürlü eğitim toplumun sosyal adalet, eşitlik ve değişimine katkı sağlamaktadır. Daha doğrusu çokkültürlü eğitim, toplumu dönüştürmek ve geliştirmek için, kendini ve okulu dönüştürmeyi bir metafor ve bir başlangıç noktası olarak kullanır (Gorski, 2010). Banks (2013) ise oluşturulan bu eğitim sistemiyle toplumların çeşitliliğinin ve çoğulculuğun benimsenmesinin sağlandığı gibi aynı zamanda eşitlik, adalet ve demokrasinin temellerinin de oluşturulduğunu ifade etmektedir. Bu bakımdan Banks (2013) tarafından çokkültürlü eğitimin amaçlarını aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Bireylerin farklı kültürlerin gözünden bakabilmelerini öğrenme, anlama ve bu bakış açısıyla toplumları ve kendilerini daha iyi tanımak ve farklı kültürlerle saygı duymak.
- Toplumda bulunan azınlık grupların çocuklarına kültürel olarak alternatif seçenekler sunmak.

- Bütün öğrencilerin kendi toplumlarında, yaygın kültür içinde ve diğer etnik kültürler içinde ve arasında geçerli bilgi, beceri ve yaklaşımlara sahip olma
- Toplumda bulunan bazı grupların kendine has olan kültürel, ırksal ve fiziksel özelliklerinden dolayı yaşadıkları acıyı ve ayrımcılığı azaltmak.
- Öğrencilere küreselleşen dünyada kendi ayakları üzerinde kalabilmesini sağlayacak okuma, yazma ve matematik becerilerini kazandırmak.

Kostova (2005) ise çokkültürlü eğitimin amacını; “bireyin farklı olarak görülen kişiyi tanıma, anlama ve ona karşı saygılı olma gibi tutum ve davranışları bir bütün olarak özünde barındıran hoşgörü sahibi birey yetiştirmek” biçiminde ifade eder. Ayrıca García (2011) da çokkültürlü eğitimin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır;

- Herkes için başarılı, kabullenici ve güvenli bir sınıf 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 ön yargı ve ayrımcılığı önlemek.

Çokkültürlü eğitim, eğitimde ayrımcı politikaları ve uygulamaları eleştiren ve bu minvalde eğitimi dönüştüren bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Bu eğitim anlayışı sayesinde toplumda bulunan eşitsizlik ve adaletsizlik ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır. Bütün öğrencilerin küresel, ulusal ve yerel düzeylerde sosyal farkındalık beceri potansiyellerine ulaşmasını ve toplumsal değişim-dönüşümü sağlamayı hedeflemektedir (Çiftçi ve Aydın, 2014). Bu bakımdan çokkültürlü eğitimin temel amacının bütün insanlara ayırım yapmadan eşit eğitim imkânı sunmak olduğu söylenebilir (Akkaya, Susar Kırmızı ve İşçi, 2018; Aslan ve Aybek, 2019). Gay (1994) ise çokkültürlü eğitimin temel amaçlarını şu şekilde açıklamaktadır:

- Eğitimde mükemmellik ve eşitlik.
- Değerleri ve tutumları açıklamak.
- Çokkültürlü sosyal yeterlik.
- Temel beceriler kazanmak.
- Etnik ve kültürel okuryazarlığı geliştirmek.
- Kişisel gelişimi güçlendirmek.

Çokkültürlü eğitimin amaçlarına bakıldığında, çokkültürlü eğitimin öğrenci merkezli olduğu, verilecek eğitimin ve amaçlarının da ülkeden ülkeye değişebileceği söylenebilir. Dolayısıyla her ülkenin çokkültürlü eğitim bağlamında amaçlarını ve içeriğini ülkenin kültürel özelliklerine göre şekillendirilmesi gerekmektedir (Polat, 2009). Çünkü her ülkenin farklı bir sosyolojik, tarih ve siyasi yapısı bulunmaktadır (Yazıcı vd., 2009). Bu bakımdan ülkelerin çokkültürlü eğitim ile ilgili hassasiyet gösterdikleri noktalar da birbirlerinden farklılaşmaktadır (Söylemez, 2017).

Çokkültürlü eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için eğitimin bütün bileşenlerinin görev ve sorumluklarını yerine getirmesi gerekmektedir (Acar ve Çetin, 2017; Ateş, 2021; Polat, 2009). Çokkültürlü eğitime uygun bir eğitim-öğretim programının geliştirilmesi, öğretmenlerin bu programa uygun olarak eğitim-öğretimi gerçekleştirmesi, ölçme ve değerlendirmede bulunması, okulun buna uygun oluşturulup yönetilmesi, okul rehberlik hizmetlerinin programa uygun olarak yürütülmesi ve çokkültürlü eğitime uygun bir okul ve sınıf atmosferinin oluşturulması gerekmektedir (İdil Ekşi, 2020). Ayrıca eğitimin önemli bileşenlerinden olan anne-babaların da çokkültürlü eğitim hakkında bilgilendirilerek bilinçlendirilmeleri için çokkültürlü eğitim sürecine dâhil edilmeleri gerekir (Gay, 1994).

Bennet (1995), çokkültürlü eğitimin bileşenlerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Farklı ırkların arasındaki ilişkileri olumlu yönde destekleyen eğitim ortamı,
- Çokkültürlü bir eğitim programı,
- Olumlu öğretmen beklentileri,
- Okul yöneticilerinin desteği,
- Öğretmen eğitimi atölyeleri

Şeklinde sıralamıştır. Bir bütün olarak ele alınması gereken bu özelliklerden birinin eksikliği çokkültürlü eğitim sürecini olumsuz etkileyecektir.

Çokkültürlü Eğitime Yönelik Savunu ve Eleştiriler

Çokkültürlülüğü toplumlarda farklı kültürlerin birlikte yaşamasının sağlıklı bir sosyal düzenin anahtarı olarak görürken (Gay, 2014); Ameny-Dixon (2004) ise çokkültürlü eğitimi, kültürel çoğulculuğu tanıyan demokratik değerler üzerine kurulu bir eğitim-öğretim yaklaşımı olarak ifade etmektedir. Parekh (2002) ise, çokkültürlü eğitime

yönelik eleştirilere; “çokkültürlü eğitimin günümüzün sorunlu ve etnik olarak kutuplaşmış dünyasında önemli bir konumda bulunduğunu, özgürlük için var olan bir eğitim olduğunu” bu nedenle de çokkültürlü toplumlarda çokkültürlü eğitimin bir avantaj olduğunu belirtmektedir. Fakat çokkültürlülüğü ve çokkültürlü eğitimi savunan görüşlerin yanında bu kavramlara yönelik eleştirilerinde olduğu görülmektedir. Bu kavramlara yönelik eleştiriler incelendiğinde ise eleştirilerin merkezinde çokkültürlülüğün bölme ve ötekileştirme amacı taşıyan bir politika olduğu (Kervan, 2017), aslında çokkültürlülüğün üniter devlet yapısına zarar vereceği/verdiği üzerinde yoğunlaştığı, ve eleştirilerin çokkültürlü eğitimin toplum için dezavantaj oluşturduğu görüşünde birleşmektedirler (Başbay ve Kağnıcı, 2011; Bennett 1995). Dolayısıyla çokkültürlülüğün bir sonucu olarak kabul edilen çokkültürlü eğitim, belirlenen dayanak noktalarına göre farklı algılanabilmektedir (Çiftçi, 2015). Çokkültürlü eğitimin savunucuları olup bunu avantaj olarak düşünen görüşler olacağı gibi bu kavramı eleştiren, karşı çıkan ve aslında bunun bir dezavantaj olduğunu düşünen görüşler de olacaktır. Bu bağlamda özetle çokkültürlü eğitim kavramına yönelik savunu ve eleştirileri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

- a. Birçok eleştiri çokkültürlü eğitimin ülkeyi böleceği, ülkenin birliğini bozacağı ve bu nedenle de çokkültürlü eğitimin dezavantaj olduğunu iddia etmektedir (Ndemanu, 2012). Kültürel farklılıkları öne çıkarmanın aslında entegrasyonu engelleyerek çatışma ve dışlanmalara sebep olduğu ve bu eylemlerin sonucunda da üniter devlet yapısının zarar gördüğü şeklinde yaygın görüşler bulunmaktadır (Karaca, 2018). Bu görüşe karşı savunuda bulunanlar ise aslında çokkültürlü eğitimin ülkeyi bölmekten çok, bölünmüş bir ülkeyi birleştirmeyi amaçladığını savunmaktadırlar (Başbay ve Kağnıcı, 2011; Dimici, 2021). Bu nedenle çokkültürlü eğitim, “*e pluribus unum*” yani “*hepimiz birimiz için*” fikrini desteklemektedir (Banks, 2013).
- b. Alan yazında eleştirilen önemli başlıklarından biri de çokkültürlü eğitimin savunucuları tarafından kavram üzerinde uzlaşılmış ortak bir tanımın bulunmayışıdır (Ameny-Dixon, 2004; APA, 2002; Parekh, 2002). Fakat bu alanın savunucuları Banks (2013) tarafından ortaya koyduğu; “çokkültürlü eğitimin bir kavram, bir reform hareketi ve süreç olduğu” tanımını üzerinde durmaktadırlar. Savunucular kesin ve ortak tek bir tanım üzerinde uzlaşılmamış olmayı kabul etseler de çokkültürlülük kavramına ilişkin tüm tanımların ortak

noktasının toplumda geniş bir şekilde görülen eşitsizlikler olduğunu belirtirler (Coddington ve Bergen, 2004).

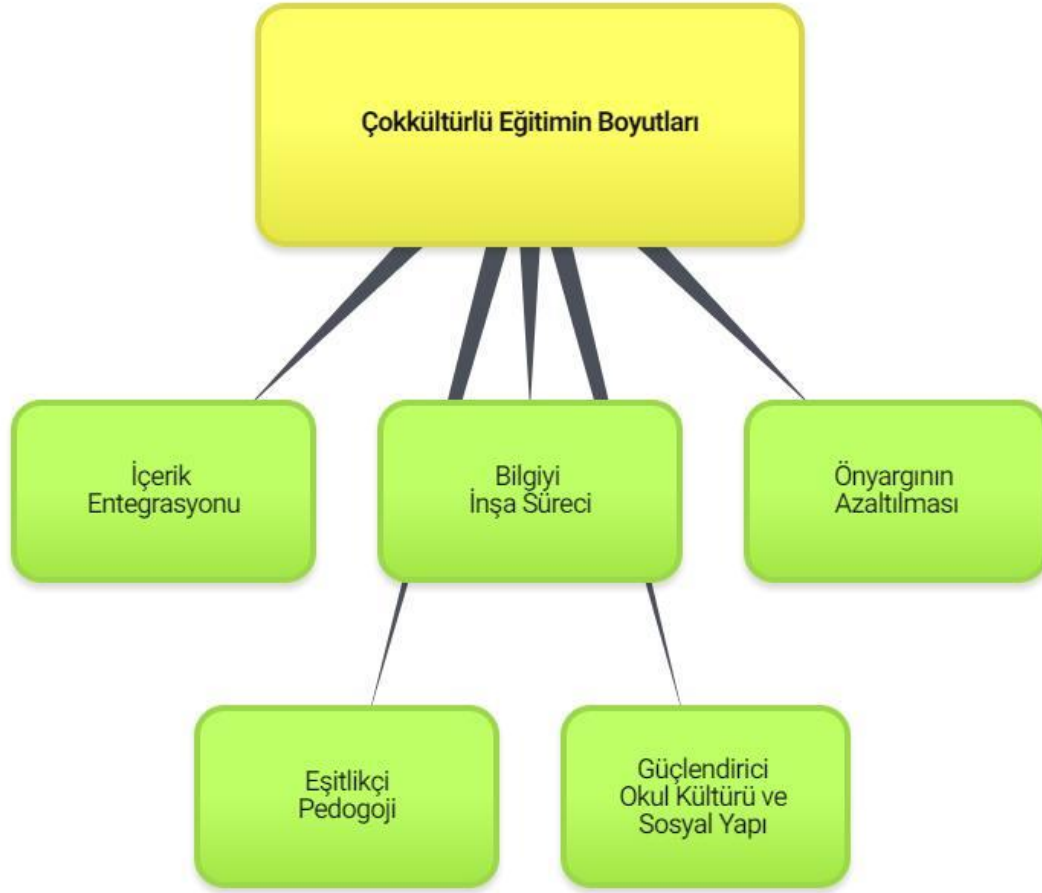
- c. Bir başka eleştirel görüş ise çokkültürlü eğitimin ancak okullarda farklı kültürler varsa gerekli olduğu şeklindedir. Homojen olan okullarda çokkültürlü eğitimin gerekli olmadığı iddia edilir. Fakat bu görüşe karşı olanlar; aslında müfredatta insan çeşitliliğini içererek, çocuklara basit ve doğru bilgiler vererek, onların farklılıkları normal olarak görmelerini sağlayacağını savunurlar. Böylece hâlihazırda okulda farklı kültürden öğrenciler olmasa bile çokkültürlü eğitimle öğrencilerin eşitliğe ve çeşitliliğe karşı olumsuz tavırlar geliştirmelerinin engellenmesi sağlanır (York, 2016).
- d. Başka bir eleştiri ise, çokkültürlü eğitimin; “ırk ve etnik kimliğe çok fazla vurgu yaptığı için, kapsayıcı olmaktan çok ayırttığı” şeklindedir. Çokkültürlü eğitim bu iki tema üzerinde durduğu için aslında din, cinsiyet, sosyal sınıf ve dil gibi diğer temaları ihmal etmiştir. Bu nedenle ülkede baskın olan kültürün daha birleştirici olduğunu savunurlar (Coddington ve Bergen, 2004; Furman, 2008). Bu eleştirilere karşı olan çokkültürlü eğitimi savunanlar ise; çokkültürlü eğitimin hareket noktalarından birinin “yaygın olarak etnik farklar üzerinden oluşturulan eşitsizliklere dayalı bir dünyada yaşamının uygun olmadığı” düşüncesindedirler. Bu düşüncelerini Gay’ın (2014) “Çokkültürlü eğitim tüm öğrenciler ve herkesi etkileyen sorunlarla mücadele için fırsatlar sağlamak üzere tasarlanmıştır. Başka bir deyişle hem ayrıcalıklı olanlar hem de ezilenler için” şeklindeki açıklamasını dayanak göstermektedirler. Ayrıca konuya ilişkin yapılan araştırmalara (Polat ve Kılıç, 2013; Toraman, Acar ve Aydın, 2015) bakıldığında ise çokkültürlü eğitim yaklaşımı, toplumu ayırtan, ötekileştiren bir unsurdan çok sosyal adalet, demokrasi ve eşitlik bağlamında birleştirici bir unsur olarak ele alındığı görülmüştür. Bu nedenle çokkültürlü eğitimden bütün öğrencilerin yararlanması ve öğrenmesi hedeflemektedir (Çiftçi, 2015)..
- e. Çokkültürlü eğitim hakkında yaygın eleştirel görüşlerden biri de çokkültürlü eğitimin batıya ve batı medeniyetine karşı olduğudur. Bu sava karşı olan görüş ise çokkültürlü eğitimin batıya karşı olmadığını, bilakis çokkültürlü eğitimin tamamen batılı bir hareket olduğunu belirtmektedir. Hatta çokkültürlü eğitimin batıdaki adalet, eşitlik, özgürlük gibi demokratik değerlerden kaynaklanan Sivil Haklar Hareketi’nden doğduğunu da iddia etmektedir (Banks, 2013).

- f. Çokkültürlü eğitime yönelik başka bir eleştiri de farklılıklar üzerinde çokça durmanın bir takım yanlış anlama ve kalıp yargılara yol açabileceğidir (Başbay, 2014). Bu durum çokkültürlü eğitime programda yüzeysel bir şekilde yer verildiğinde ortaya çıkabilir. Çünkü farklılıklar yüzeysel bir biçimde programda ele alındığında bu farklılıklarla ilgili ön yargı ve kalıp yargıların artmasına yol açabilir (Dimici, 2021). Bu bakış açısına itiraz olarak çokkültürlü ya da ön yargı karşıtı eğitim programları farklılıkları yüzeysel bir şekilde programda işlenmesine karşı çıkmaktadırlar (Derman-Sparks ve Force, 1989; Derman-Sparks .vd, 2015). Farklılıkların programda yüzeysel ve sınırlı bir şekilde ele alındığı turistik programı Derman- Sparks: “bir grup insanı küçümseyen ve önemsizleştiren müfredat” olarak değerlendirmektedir (Iruka, Curenton, Durden ve Escayg, 2020). Bu bakımdan bu görüşün savunucuları turistik yaklaşımı sorunlu bulmaktadırlar. Çünkü turistik program farklılık tanımlarını klişelere indirgeyerek, bir birey ya da gruba yönelik olumsuz imajı teşvik edip sürdürebilmeye açık şekildedir (Banks ve Banks, 2019).

Çokkültürlü Eğitimin Boyutları

Banks 1960’lardan itibaren alanda yaptığı gözlem ve araştırmaları sonucunda çokkültürlü eğitimi beş boyuttan oluşan bir alan olarak kavramsallaştırmıştır (Banks, 2006). Bu kavramsallaştırmayı belirlerken çokkültürlü eğitimi tanımlamada kullanılan kültür, eşitlik, çoğulculuk ve demokratik eğitim gibi söylemlerle sınırlandırmamaya çalışmaktadır. Çünkü bu kavram sadece belirli gruplarla ilişkilendirilerek sınırlandırıldığında öğretmenler tarafından yanlış anlaşılmaktadır. Dahası öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi sadece sosyal alandaki derslerle ilişkilendirmelerine sebep olmaktadır (Banks, 2013). Nitekim Banks çokkültürlü eğitimle ilgili öğretmenlerle yaptığı bir konferansta, bir matematik öğretmenin Banks’e; söylediklerinin dil sanatları ve sosyal bilgiler alanında çalışan öğretmenler için uygun olduğunu, kendisi gibi matematik alanında çalışan öğretmenlerle bir ilgisinin olmadığını ifade etmiştir. Matematik öğretmenine göre çocukların, öğrencilerin renklerine bakılmaksızın matematiğin matematik olduğunu söylemiştir (Aydın, 2013). Banks, alanda çalışan öğretmenlerin sahip oldukları bu yanlış algının çokkültürlü eğitimi salt içerik entegrasyonundan ibaret gören eksik bakış açısından kaynaklandığını belirtmektedir. Banks, böyle düşünen

öğretmenlere cevap olarak çokkültürlü eğitimi beş boyutta; içerik entegrasyonu, bilgiyi inşa süreci, ön yargının azaltılması, eşitlikçi pedagoji ve güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapısı olmak üzere beş boyutta kavramsallaştırıp önermiştir (Banks, 2013). Bu boyutlar Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları

Kaynak. Banks, 2013, s.34.

Şekil 1’de görüldüğü gibi çokkültürlü eğitim beş boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlardan ilki olan içerik entegrasyonu, öğretmenlerin derste işledikleri konuyla ilgili olarak ilkeler, temel kavramlar, kuramlar ve genellemeleri farklı kültürel özellikleri yansıtacak şekilde örnekler ve bilgilerle zenginleştirmesidir. Fakat içerik entegrasyonu yapılırken farklı gruplara ait kültürel özelliklerine uygun bir şekilde düzenlenmelidir. Bu nedenle yapılan değişiklikler ve eklenen içeriklerin eğitim-öğretim programıyla uyumlu olması oldukça önemlidir. Ayrıca çokkültürlü eğitimin bu boyutunun bazı derslerde uygulanması kolay olsa da fizik, biyoloji ve matematik gibi derslerde uygulamanın ise çok mümkün olmadığı söylenebilir (Aydın, 2013; Banks, 2013).

Çokkültürlü eğitimin ikinci boyutunda ise bilgiyi inşa süreci yer almaktadır (Banks, 2006). Bilgiyi inşa süreci davranış bilimcilerinin, doğa bilimcilerinin ve toplum bilimcilerinin bilgiyi meydana getirme sürecini ve kültürel varsayımların, bakış açılarının, ön yargılarının ve örneklerin bu aşamada bilgiyi inşa sürecini nasıl etkilediğini açıklamaya çalışmaktadır (Aydın, 2013; Banks, 2013). Ayrıca bilgiyi inşa sürecinde bilginin geçerliliği konusunda iddiaları değerlendirirken çalışmacıların kültürel kimliklerinin de göz önünde bulundurulması gerekliliğinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle çokkültürlü eğitim aracılığıyla farklı özellikleri bulunan grupların bakış açılarını, alışkanlıklarını ve deneyimlerini dışlayan eğitim-öğretim anlayışları da bertaraf edilmiş olur (Banks, 2009).

Çokkültürlü eğitimin üçüncü boyutunu ise ön yargının azaltılması oluşturmaktadır (Banks, 2004). Ön yargıların azaltılması boyutu, öğrencilerin daha pozitif etnik ve ırksal tutumlar geliştirmelerine destek olabilecek stratejileri ve ırksal tutumları ifade etmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin sınıftaki etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin etnik köken, ırk ve farklı kültür gruplarıyla ilgili olumlu tutum ve davranışlar geliştirerek öğrencilerin ön yargılarını en az düzeye indirmeye çalışmalarıdır (Aydın, 2013; Banks, 2014). Çalışmalar öğrencilerin okula farklı gruplar ve kültürel özelliklere sahip kesimler ile ilgili olumsuz ve yanlış düşüncelerle geldiklerini göstermektedir (Stephan ve Vogt, 2004; Wolpert, 2002; York, 2016). Çocuklar; büyüdüleri ailelerden, yaşadıkları toplumdan ve sosyal medya mecralarından yalan-yanlış bilgiler edinmektedirler (Yavuz, 2019). Okula bu bilgi, algı ve yaşantılarla başlayan çocuklar, öğretmenlerin sınıfta yapacakları çokkültürlü etkinliklerle bu ön yargılarını azaltabilirler. Bu noktada çokkültürlü eğitimin üçüncü boyutu olan ön yargıların azaltılmasında öğretmenlere önemli görevleri düşmektedir (KEDV, 2006).

Çokkültürlü eğitimin dördüncü boyutunu ise, eşitlikçi pedagoji oluşturmaktadır. Bu boyut ise öğretmenler çokkültürlü eğitim aracılığıyla farklı kültürel, etnik, cinsiyet ve dini grupların akademik başarılarını kolaylaştıracak şekilde öğretim yöntem ve teknikler kullandığında ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu yöntem ve teknikleri kullanması için öncelikle etkileşimde olduğu, öğretiminde sorumlu bulunduğu öğrenci gruplarının kültürel özelliklerini tanıması gerekmektedir. Ayrıca öğrenme ve öğretmenin kültürel ve sosyal temellerine vakıf olan öğretmenler öğrencilerin öğrenme fırsatlarını çoğaltabilir (Banks, 2013).

Çokkültürlü eğitimin son boyutunu ise güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı oluşturmaktadır. Bu boyutta farklı dil, din, etnik ve sosyal sınıflara bağlı öğrencilerin

eğitimsel güçlülüğü ve eşitliği deneyimlemeleri için okul etkinliklerinin, kültürünün yeniden yapılandırılması gerektiği ifade edilir. Çokkültürlü eğitimin bu boyutu, okuldaki bütün öğrencilerin eşit şartlara ve aynı başarı şansına sahip olabilmesi için okul ortamında değişiklik yapılması gerektiğini öngörmektedir. Bu bağlamda okulun yeniden yapılandırılması için öğrenciler açısından sadece şartların eşitlenmesi yeterli değildir. Bunun yanında okulda bulunan yönetici, öğretmen, öğrenci ve ilgili personellerin de aynı amaç doğrultusunda hareket etmesi gerekmektedir (Banks, 2013).

Çokkültürlü eğitimin beş boyutunda da öğretmenin bu süreçte kilit bir konumda bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin lisans eğitiminde çokkültürlü eğitim bakış açısına uygun biçimde yetiştirilmesi meslek hayatında bu bakış açısını okul iklimine ve sınıf atmosferine yansıtması açısından oldukça önemlidir (Keçeci, 2019). Fakat öğretmenlerin çokkültürlü eğitim felsefesini ileride okul ve sınıflarına yansıtmaları için dersleri salt kuramsal olarak öğretmek yeterli değildir. Nitekim Lin, Lake ve Rice (2008) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarına öğretmen yetiştirme sürecinde çokkültürlü eğitim derslerini kuramsal formatta öğretmenin yeterli olmadığı görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğretmen hazırlık programları boyunca faal ve sürekli olarak kültürel eleştirel bilince, içsel diyaloga ve alan bilgisi temelli uygulamalara katılmış olması gerekmektedir. Bennet (2001) ise öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili olarak dört alanı belirtmektedir. Bu konu alanlarından ilki “*öğretim programı reformudur*”. Bennet bu konu alanı ile eğitim programının ve materyallerinin ön yargılardan arındırılmasını önermektedir. İkinci alan ise “*çokkültürlülük becerisi*” olarak belirlenmiştir. Bu alanla da etnik kimliği geliştirmeyi ve ön yargıyı azaltmayı destekleyen becerilerden oluşmaktadır. Üçüncü alan ise “*eşitlikçi pedagojidir*”. Bu konu alanıyla da eğitimi öğretimi farklı kültürel bağlamlarda sürdürebilecek bilgilere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Dördüncü ve son konu alanı ise “*toplumsal adalettir*”. Bu alanda ise kültürel farklılıkları, sosyal hareket ve kültürlerle ilişkin bilgileri içermektedir. Bennet bu dört konu alanıyla öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi ve çokkültürlü öğretmen yetiştirilebilecek seviyeye taşınması gerektiğini belirtmektedir (Bennett, 2001).

Çokkültürlü eğitimle ilgili alanda yapılmış çalışmalarda belirtildiği gibi öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir (Banks ve Banks, 2019; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Çapçı, 2020; Holm ve Zilliacus, 2009; Milner, Flowers, Moore, Moore, ve Flowers, 2003; Ramsey, 2018a). Brown ve Kysilka (2002) eğitim-öğretimin altı önemli birleşeni açıklarken; “öğretmen”, “çevre”, “öğretim”, “öğrenci”, “değerlendirme” ve “program” şeklinde ifade etmiştir. Fakat Brown ve Kysilka (2002) tarafından

bileşenlerin altısı da eğitim-öğretim açısından önemli görülmesine rağmen; öğretmen bileşenine ayrı bir önem atfettikleri görülmüştür. Yani öğretmen bileşenine diğer bileşenlere (çevre, öğretim, öğrenci, değerlendirme, program) göre daha çok önemsedikleri görülmüştür. Çünkü programın etkililiği, uygulayıcıları olan öğretmenlerin farklı kültürlere duyarlı/saygılı olmaları ve farklılıklara dikkat ederek eğitim-öğretimi gerçekleştirmeleriyle ilişkilidir (Başbay ve Bektaş, 2009; Cırık, 2008). Eğitim-öğretim sürecinde programı yürüten, uygun yöntem ve teknikleri kullanan, öğrenme araç-gereçlerini seçerek, çeşitliliğini sağlayarak öğrenme ortamlarını hazırlayan ve öğrenmenin ölçme-değerlendirmesini yapan kişi öğretmendir. Bu nedenle öğretmenlerin çokkültürlü kişilik özelliklerine sahip olması oldukça gerekli ve önemli görülmektedir (Gay, 1994; Huerta ve Flemmer, 2005).

Çokkültürlü Eğitimde Öğretmenin Önemi/ Çokkültürlü Okul Öncesi Öğretmeni

Küreselleşmeyle birlikte ülkelerde artan kültürel çeşitlilik çokkültürlülük kavramını daha da önemli hale getirmiştir. Çokkültürlülük, toplumun küçük bir minyatürü olarak görebileceğimiz okul ortamlarında da kendisini göstermekte, bu durum çokkültürlü eğitimi okullarda daha da önemli hale getirmektedir (Demirdağ, 2020; Kurtuluş, 2018). Özellikle çokkültürlü toplumlarda çokkültürlü eğitime olan gereksinim ise daha da artmaktadır (Polat ve Kılıç, 2013). Çünkü farklı kültürel özelliklere sahip ülkeler daha önce sahip olmadıkları kadar farklı kültürel özelliklere sahip vatandaşları bünyelerinde barındırırken, kozmopolit bir yapıya dönüştürmektedirler (Karadağ, 2019). Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçilmiş olması, teknoloji gelişiminin ve kullanımının yaygın olması, özellikle internet üzerinden alışverişe, sosyal medyaya ve uluslararası oyunlara ulaşan bireylerin kendi kültürleriyle dünyanın başka yerlerindeki kültürler arasındaki farklılık ve benzerlikleri anlamayı kolaylaştırmıştır (Hossain ve Aydın, 2011). ABD, Birleşik Krallık, Kanada, Almanya, Avusturya gibi ülkeler kozmopolit bu yeni yapı karşısında ise yeni vatandaş profilini yetiştirmek için birtakım politikalar uygulamaktadırlar. Bu politik dönüşüm için en önemli unsur olarak gördükleri eğitim sistemlerini çokkültürlü eğitimi kapsayacak şekilde düzenlemişlerdir (Aydın, 2013; Phoon vd., 2013b). ABD, Kanada, Avustralya, Almanya, İsviçre, Birleşik Krallık gibi devletler özellikle öğretmen eğitiminde toplumsal yapının bir gereği olarak çokkültürlü eğitimi temel almışlardır. Bu devletler, okullarında çeşitlilik söz konusu

olduğundan farklı kültürlerin kendilerini ve bütünlüklerini koruması için çokkültürlü eğitime önem vermişlerdir (Aslan ve Aybek, 2019; Aydın, 2013; Kaya ve Aydın, 2014). Çeşitli kültürleri bünyesinde barındıran ülkelerde çokkültürlü eğitim okul öncesi eğitiminden itibaren uygulanmaktadır (Cırık, 2008; Ezgi Denizel, 2005; Majzub, Hashim, ve Johannes, 2011).

Eğitimin önemli bileşenlerinin başında şüphesiz ki öğretmenler gelmektedir (Acar ve Çetin, 2017). Öğretmenler öğrencilerin kişisel gelişimlerinde önemli bir konumda bulunurken; öğretmen duruşu, bilgisi ve felsefi görüşüyle de sonraki nesilleri etkileme gücüne sahiptir (Cırık, 2008; Çapçı, 2020). Bu bakımdan öğretmenlerin eğitim-öğretimin tam merkezinde yer aldığını söylemek mümkündür. Çünkü öğretmenlerin sahip oldukları değer, tutum, inanç, davranış ve yargılar çocukların hayat görüşünü, başarısını ve öğrenme motivasyonlarını etkilemektedir (İdil Ekşi, 2020; Kaya ve Aydın, 2014). Bu nedenle öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerektirdiği algılama, tutum ve davranış yönetimini elde etmesi için sağlam temellere sahip olması gerekmektedir (Aydın, 2013; Vittrup, 2016). Birbirinden farklı kültürel özelliklere sahip çocukların birlikte eşit koşullarda eğitim olanağını savunmayı amaçlayan çokkültürlü eğitim, ancak çokkültürlü eğitim konusunda duyarlılık gösteren öğretmenler aracılığıyla hedefine ulaşabilmektedir (Demirdağ, 2020; İkizoğlu, 2022). Çünkü eğitim programının hazırlayıcısı ve uygulayıcısı öğretmen olduğu gibi eğitim ortamını da çokkültürlü eğitim bağlamında organize eden de öğretmendir. Bu nedenle çokkültürlü eğitimin amacına uygun olarak başarıya ulaşmasında öğretmen önemli bir konumda bulunmaktadır (Bekir ve Bayraktar, 2018; Bulut, 2015; Cırık, 2008; Derman-Sparks ve Edwards, 2010; Gay, 2014).

Öğretmenlerin çokkültürlü olmasının birinci koşulu çokkültürlü bireyler olmaktan geçmektedir. Bu da ancak “*çokkültürlü öğretmen eğitimi*” aracılığıyla mümkün olabilir (Kaçar, 2018). Öğretmenler, bireylerin özgürlük ve haklarının önemini farkında olan hümanist bir eğitim bakış açısı bireylerin birbirinden farklı kültür ve potansiyele sahip olduğu gerçeği ile yürütülen eğitimin gerekliliğine inanmalıdırlar. Ayrıca, öğretmenlerin kendi kültürünü ve diğer kültürleri tanımaya çalışması, kültürleri birleştirici ve kucaklayıcı bir tutumla eğitim ortamını organize etmesi önemli öğretmen özellikleri arasında yer almaktadır (Çoban, Karaman, ve Doğan, 2010). Bu bakımdan çokkültürlü bir eğitim ortamının/sınıfının oluşturulması, konuyla ilgili olarak etkinliklerin yapılması ve bireylerin farkındalık seviyelerinin artırılması her ne kadar bu sürecin içinde olan herkesin sorumluluğunda olsa da aslında bu süreçte anahtar kişi konumunda bulunan kişi öğretmendir (Başbay ve Kağnıcı, 2011; Bektaş, 2022). Bu süreçte toplumda sosyal

adaletin ve eşitliğin oluşturulması, uygulanması ve sürdürülmesi amaçlandığında, öğretmenlerin demokratik değerleri destekleyen, toplumsal değişimi sağlayan ve öğrencileri güçlendiren öncüler olduğu söylenebilir (Banks, 1993). Dolayısıyla öğretmenlerin çokkültürlü bir bakış açısına ve çokkültürlü yeterliklere sahip olması elzemdir (Aydın, 2013; Söylemez, 2017). Öğretmenin bu özelliklere sahip olması içinde kendi kültürünü, karşısındaki kültürü ve bireyi iyi bilmesi gerekmektedir. Tıpkı Gay'ın (2014) "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim" kitabının giriş paragrafında belirttiği; *"bilmediğiniz bir şeyi kişiye öğretemezsiniz"* ifadesindeki gibi öğretmeler de sınıfında tanımadığı ve kültürüne yabancı olduğu çocuklara tam anlamıyla bir şeyleri öğretmezler.

Öğretmen eğitimi ve çokkültürlülük alanında çalışan araştırmacılar (Banks, 2013; Derman-Sparks vd., 2015; Gorski, 2018; Ramsey, 2018a) sahada çalışan öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki farklılıkları daha iyi anlamalarını sağlayacak eleştirel bir perspektif edinmeleri için bakış açılarını değiştirmeleri önerilmektedir. Araştırmacılar bu önerilerine gerekçe olarak öğretmenlerin çocukların yaşamlarındaki en önemli kişiler arasında yer aldıklarını ve çocuklar aracılığıyla sınıf yapısının bir parçası olan farklılıklara ve çeşitliliğe aşina olması gerektiğini ifade etmektedirler. Çünkü insanlar farkında olarak ya da olmayarak gittikleri yerlere beraberlerinde kültürlerini de taşırlar. Buna öğrenciler/çocuklar ve öğretmenler de dâhildir (Ford ve Moore, 2004; Gay, 2014). Özellikle çocuklar sınıflarına gelmeden önce ailede ya da çevrede edindikleri pek çok ön yargı ve ayrımcı tutumlara sahip olarak gelebilmektedirler. Bu nedenle öğretmenler sınıftaki olaylara ve durumlara karşı kültürel olarak duyarlılık sahibi ve farklı kültürler hakkında bilinçli bir şekilde, ön yargı ve ayrımcı tutum ve davranışlar konusunda önleyici rol model olmalıdırlar (Banks, 2013; Derman-Sparks vd., 2015). Öğretmenlerin eğitim ortamlarında model olurken tüm kültürlerle karşı kucaklayıcı, birleştirici ve hoşgörülü davranıp çocukları bu davranışlara teşvik ederek, ön yargı ve ayrımcı tutumların engellenmesinde istekli olması gerekir. Aksi takdirde bu tutumlar farklı kulvarlarda çatışmaya yol açabilir. Farklılıklar konusunda bilgi sahibi olmayan kişiler aynı ortamda bulunduklarında inanç, değer ve norm konusunda çatışma söz konusu olabilir. Bu durum sınıf ortamında öğretmenler ile çocuk ve ailelerinin çatışması olarak da karşımıza çıkabilmektedir (Ford ve Moore, 2004). Bu bakımdan öğretmenlerin din, dil farkı gözetmeksizin, bütün kültürlerle aynı uzaklıkta duran, bütün çeşitlikleri zenginlik gören, kendi kültürlerini bilen ve tanıtan bireyler olması önem kazanmaktadır. Bunun için de öğretmenlerin kendi kültürel geçmişini tanıması, tanıtmayı ve farklı kültürleri tanımaya

ilişkin çocuklarda istek oluşturacak ilke ve yöntemleri kullanma yeterliliğine sahip olması gerekir (Bulut ve Başbay, 2014; Çoban vd., 2010).

Çokkültürlü öğretmen yeterlilikleriyle ilgili görüşlerin üç noktada birleştiği görülmektedir. Bu görüşler; öğretmenlerin çokkültürlü farkındalık (a), çokkültürlü bilgi (b) ve çokkültürlü beceriler şeklinde sıralanmıştır. Yani öğretmenler, insan davranışları hakkında kendi varsayımlarının ve ön yargılarının farkında olmalı (a), beraber çalıştıkları gruptaki çocuklar, gruplar hakkında bilgi sahibi olmalı (b) ve farklı kültürel geçmişlerden gelen çocuklarla çalışma konusunda kültürel olarak makul stratejileri kullanabilme becerilerine sahip olması gerekir (Cherng ve Davis, 2019; Han ve Thomas, 2010; Leung ve Hue, 2017). Bu görüşlere dayanarak çokkültürlü öğretmen yeterlilikleriyle ilgili bir tanım oluşturmak gerekirse; *“farklı kültürel değerlere sahip, farklı dil, din, ırk, sosyo-ekonomik düzey ve düşünce sisteminden gelen, farklı cinsel yönelimleri olan öğrencilerin bulunduğu zengin bir sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmelerini sağlamada öğreticiye yardımcı olacak bilgi, beceri ve tutumların ortak birlikteliği ”* (Villegas ve Lucas, 2002) şeklinde ifade edilebilir.

Çokkültürlü eğitimin etkili ve verimli olabilmesi için okul öncesi dönemden başlanarak eğitimin bütün kademelerde pekiştirilmesi sağlanmalıdır. Erken çocukluktan itibaren başlanacak çokkültürlü eğitim için öğretmenlerin sınıflarında teşvik etmek içinse uygun bilgi, beceri ve tutumlarla donatılması önemlidir (Karuppiah ve Berthelsen, 2011). Bu bakımdan öğretmen niteliklerinin yanında çokkültürlü eğitimin okul öncesi yıllarda başlatılması da son derece önemlidir. Çünkü okul öncesi dönem çocukların toplumda bulunan maddi manevi değer ve bilgileri özümlediği kritik bir dönemdir (Phoon vd., 2013b). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin çocukların çokkültürlü bir çevrede olmayı takdir edebilmelerinin yanında çocukların çeşitlilik ve kültürel farklılıklar konusunda da farkındalık sahibi olmalarına yardımcı olmaları gerekmektedir (Karuppiah, 2004). Nitekim farklılıklara saygıya dayalı etkili programlar hâlihazırda ABD gibi gelişmiş ve çokkültürlü ülkelerde okulöncesi ve ilkokuldan itibaren yürütülmektedir (Banks, 2013; Eryaman, 2008). Farklılıklara saygı, çokkültürlü eğitim gibi programların uygulanmasında en büyük sorumluluk ve görev, öğretici rolündeki öğretmenlere düşmektedir (Acar ve Çetin, 2017). Öğretmenler bu sorumluluk ve görev bilincine sahip olduğunda ancak çokkültürlü bir eğitimden bahsetmek mümkün olacaktır. Çokkültürlü eğitime yönelik yeterli bir donanımına sahip olmayan öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmesi beklenemez (Korkmaz, 2023). Bu nedenle farklılıklara karşı olumlu bir bakış açısına sahip olmayan, empati yeteneği bulunmayan ve farklı kültürler hakkında bilgi

sahibi olmayan bir öğretmenin çokkültürlü eğitimi uygulaması da beklenilmez. Bu bakımdan eğitimci olma yolunda ilerleyen aday öğretmenlerin çokkültürlü bir bakış açısı oluşturmaları önemlidir. Okul öncesi eğitim ortamında çocuklar kendi kültürünü öğrenirken aynı zamanda diğer kültürlerle karşı da hoşgörülü ve saygılı olmayı öğrenmelidir. Bunu sağlayacak referans kaynak ise çocuklarla aynı sınırları paylaşan ve çocuklara birer rol model konumunda bulunan okul öncesi öğretmenleridir (Kağnıcı, 2017; Keçeci, 2019; Tanış, 2021).

Okul öncesi dönemde verilecek eğitimin çocukların ön yargılı davranmadan, ayrımcılık yapmadan ve farklılıklara saygılı birer yetişkin olmaları için okul öncesi dönem kritik bir öneme sahiptir (Derman-Sparks ve Edwards, 2010). İnsan gelişiminin bütün alanları için kritik bir öneme sahip olan okul öncesi/erken çocukluk döneminin sosyal duygusal gelişim açısından da birtakım farkındalıkların edinilmesinde temel oluşturmaktadır (Beneke, Park ve Taitingfong, 2019; Streyle, 2020). Hyland (2010), öğretmenlerin güçsüz ve okullarda yeterince kendilerine yer bulamayan topluluklardan gelen küçük çocukların güçlenmesini, eğitimin temel amacı olarak kabul etmektedir. Bu amaçla öğretmenler, başta dezavantajlı gruplardan gelen ailelerin çocukları olmak üzere bütün çocukların okulda kimlikleriyle kendini güvende bulduğu, okulda kendini evinde gibi hissettiği bir erken çocukluk eğitimi planlayıp sunmalıdırlar (Ekmişoğlu, 2007; Hong, 2017). Bundan dolayıdır ki eğitim; ön yargıya, ayrımcılığa, haksızlığa, ötekileştirmeye ve tahammülsüzlüğe karşı etkili ve gereklidir. Çünkü eğitim, *“bir toplumu belirli bir amaç doğrultusunda hareket ettirme ve değiştirme amacı taşıyan kültürel bir düzenlemedir”*(Aydın, 2013).

Çokkültürlü eğitimin amacına ulaşmasında öğretmenin kilit rolünün yanında eğitimin diğer paydaşlarına da önemli görevler düşmektedir (Polat, 2009; Taştekin vd., 2016). Çünkü çocuklar okulda öğretmenin dışında başka kişilerle de sürekli karşılaşp etkileşime girmektedirler. Eğitim kurumlarında öğretmen dışında idareci, danışman ve destek personeli de bulunmaktadır (Banks ve Banks, 2019). Çokkültürlü bir bakış açısını sadece çocukların kazanması yeterli değildir. Bunun yanında okulda çalışan personel ve ailelerinde bu bakış açısına sahip olmaları benlik ve kimlik gelişimini olumlu etkileyecektir. Ön yargıyı, adaletsizliği ve ayrımcılığı çokkültürlü eğitim tek başına ortadan kaldırmaz. Ancak erken yaşlardan itibaren çokkültürlü eğitim, farklılıklara saygı eğitimi veya ön yargı karşıtı yaklaşımın toplum ve okulun tüm paydaşlarınca hayata geçirilmesi çocukların aşağıdaki farkındalıkları kazanmasına yardımcı olabilir:

- Kim olduklarından gurur duyma.

- Başkalarına saygı duyma, farklı bakış açısına sahip insanlarla etkileşime girme ve sorunları iş birliği içinde ve yaratıcı bir şekilde çözme becerisi.
- Eleştirel düşünme becerileri, ön yargı ve adaletsizliği tanıma yeteneği;
- Ön yargı ve adaletsizliğe karşı bireysel olarak ve başkalarıyla işbirliği içinde hareket etme taahhüdü ve yeteneği (Wolpert, 2002).

Chinn ve Gollnick (2019) ise okullarda eğitim-öğretim çokkültürlü bir yapıda; sosyal adalet, demokrasi ve eşitlik temelinde yapılması gerektiğini ifade etmektedirler. Bunun için de Chinn ve Gollnick sahada çalışan öğretmenlere şu önerilerde bulunmaktadır:

- Öğretme ve öğrenme sürecinin merkezinde öğrenci olmalıdır.
- İnsan hakları ve kültürel farklılıklara saygı teşvik edilmelidir.
- Tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanılmalıdır.
- Öğrencilerin mikro kültürel üyeliklerine dair hayat hikâyeleri ve deneyimlerinin değerli olduğuna inanılmalıdır.
- Eğitimciler sınıf, ırk ve cinsiyete dair ayrımcılığın yanında, baskı ve güç ilişkilerini analiz edebilmelidir.
- Sosyal adalet ve eşitlik yararına toplumsal eleştirinin yapılması gerekir.
- Demokratik bir toplumu sağlamak için müşterek eylemlerde bulunma.

Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programlarında Çokkültürlü Eğitim

Türkiye’deki eğitim sisteminde okul öncesi öğretmen yetiştirme görevi büyük ölçekte Eğitim Fakültelerinde gerçekleşmektedir. Bunun dışında Sağlık Bilimleri Fakültesinden mezun olan Çocuk Gelişimi Bölümü mezunları da öğretmenlik formasyonunu aldıktan sonra okul öncesi öğretmeni olarak görev yapabilmektedirler. Fakat ülkede formasyonla öğretmenlik yapma konusu hala tartışılmaktadır. Türkiye’de öğretmenlik eğitimi veren üniversitelerin ders programları incelendiğinde farklılıklar, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim konularında hala yeterli olmadığı gözlemlenmiştir (Işıkcı Başkaya vd., 2020; Moumin, 2019). Nitekim Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) internet sayfasında bulunan okul öncesi öğretmenliği ders içerikleri incelendiğinde çokkültürlü eğitim bağlamında herhangi bir ders içeriğinin bulunmadığı; fakat ders programlarında çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle dolaylı olarak ilgili seçmeli

derslerin bulunduğu görülmektedir. Bu seçmeli dersler; “Karakter ve Değerler Eğitimi”, “Özel Eğitim ve Kaynaştırma”, “Kapsayıcı Eğitim”, “İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi”, “Kültür ve Dil” ve “Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimi” gibi olduğu görülmüştür (YÖK, 2023).

Okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerle yapılan çalışmalarda öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin olarak olumlu görüşlere sahip oldukları gözlemlenmiştir (Ateş, 2021; Bekir ve Bayraktar, 2018; Dimici, 2021; Işıkcı Başkaya vd., 2020). Fakat öğretmenlerin çokkültürlü farkındalık, bilgi, beceri ve deneyim konusunda kendilerini yetersiz buldukları görülmüştür (Bulut ve Sarıçam, 2016; Çapçı, 2020; Durşen Ünal, 2018; Moumin, 2019; Tanış ve Özgün, 2022). Öğretmenler lisans eğitiminde çalışacakları grubun sanki homojen bir grupmuş gibi yetiştirildiklerini fakat öğretmen olarak atandıktan sonra alanda farklı özellikte bireylerle çalışırken birçok sorun ve zorlukla mücadele ettiklerini belirtmişlerdir (Aydın, 2013; Derince, 2012; Düzen ve Memduhoğlu, 2023; Kızıldaş ve Kozikoğlu, 2020). Türkiye’nin çokkültürlü bir yapıya sahip olduğu düşünüldüğünde, çokkültürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerin alandaki ihtiyaca yönelik olarak üniversitelerde yetiştirilip desteklenmesi için önemi bir kez daha görülmektedir. Aksi takdirde öğretmenler sınıflarında bilgi, beceri ve yeterlilikleri olmadığından meslekte daha fazla sorunla karşılaşma durumları artacaktır (Tanış, 2021). Bu yüzden öğretmen adaylarının dil, din, cinsiyet, etnisite ayrımı gözetmeden bütün kültürlere saygılı, kendi kültürünü bilen bireyler olarak yetiştirilmesi ve gelecek nesillerinde bu bilinç ve duyarlılıkta olması açısından önem kazanmaktadır (Bulut ve Başbay, 2014). Öğretmen çocukların kimliklerini fark etmesini, kültürel deneyimler yaşamasını sağlayacak eğitim ortamları hazırlanmalıdır. Çocukların özellikle öğretmenleri rol-model olarak gördüğü eğitim ortamlarında hoşgörölü, farklılıkları zenginlik sayan, kültürel zekâya sahip, empati yeteneği gelişmiş öğretmenlerin olması çocukların farklı eğitim ortamlarına ve kültürlere uyumunu hızlandırıp kolaylaştıracaktır (Boydak Özan ve Şengür, 2017).

Türkiye gibi çokkültürlü toplumlar için çokkültürlü öğretmen ancak “çokkültürlü öğretmen eğitimi” ile mümkün olabilir (Erbas, 2019; Kantürer, 2020). Kültürel çeşitliliğin olduğu toplumlarda öğretmenlerin çokkültürlü, çokkültürlü eğitime ve kültüre duyarlı bireyler olarak yetişmesi bir zorunluluktur. Çünkü farklılıklara ve çeşitliliğe duyarlı bireyler farklı kültürlere karşı ön yargı içinde olmadan, empatiyle yaklaşarak olumlu tutuma sahip olur. Öğretmenin sahip olduğu olumlu tutum sayesinde eğitim ortamında birlik ve bütünlüğün ve ortak paydaşlık (biz) fikrinin kazandırılması açısından

oldukça önemli ve gereklidir. Farklı kültürlere duyarlı bireyler/öğretmenler öğrenme ortamları içerisinde öz saygısı gelişmiş davranışlar sergileyerek diğer bireylerle iletişimlerini devam ettirmektedirler (Keçeci, 2019; Mercan, 2016). Sonuç olarak, çokkültürlü toplumlarda öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ve farklı kültürlere duyarlı bir şekilde yetiştirilmesi bir zorunluluk olduğu söylenebilir. İlişkilerini farklı özellikteki bireylerle başarılı yürüten bir öğretmen, çalışma ortamından da çocuk, aile/veli, meslektaş ve yönetici ile birlikte çokkültürlü eğitim bileşeninin bir parçası olarak okul ekosisteminin bir paydaşı olarak var olup sisteme katkıda bulunabilir.

Çokkültürlü Okul

Çokkültürlü eğitimin önemli bileşenlerinden biri de okullardır. Çokkültürlü eğitimin boyutlarını gerçekleştirmek için okullar ve sınıf ortamları, dil, sosyal sınıf, kültür, cinsiyet ve ırk gruplarından olan çocukların/öğrencilerin kültürel olarak güçlenmeyi öğrenebilmek ve yaşamak için eşit olanağa sahip olmalarını sağlamak üzere yeniden düzenlenmelidir (İdil Ekşi, 2020). Okullar, bütün çocukların daha demokratik davranış, değer ve inançlar geliştirmelerine ve kültürlerarası fonksiyonlar kazanmak için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarına yardımcı olmalıdır (Banks, 2013; Dimitriadou ve Efstathiou, 2012). Bu nedenle öğretmenler çocuklara çokkültürlü eğitim olanağı sağlayacak nitelikte bir eğitim ortamı oluşturarak, çocukların kendilerini rahat hissetmelerini sağlamalıdır. Hak keza Çokkültürlü eğitimin verimli ve etkili olabilmesi için okulların öğretmenlere bakış açılarını ve kişisel inançlarını değiştirme isteklerine saygı duyarak, güven verici bir okul iklimi sağlamaya destek vermeleri gerekmektedir (Dolapcı ve Kavgacı, 2020; Sakız, 2016). Nitekim kültürel değerlere ilişkin hassasiyeti bulunan Gay (2014), okullarda farklı öğrencilerin kültürel bilgileri, performans stilleri, geçmiş yaşantıları ve referans çerçevesini dikkate alarak öğrenme faaliyetlerinin düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Yine çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim alanında çalışmaları bulunan Banks (2009), çokkültürlü eğitimde okul ve eğitim ortamlarının oldukça önemli olduğunu ifade etmiş ve görüşlerini; *“çokkültürlü eğitim, sadece eğitim programlarında yapılan değişikliklerle sınır değildir. Bunun yanında okul ve eğitim ortamındaki değişiklikleri de içerir”*.

Okul ortamları çocukların benlik gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocukların ailede olduğu gibi okulda da kendilerine değer verildiğinin farkına varmaları,

farklılıklarının zenginlik olarak ele alınması ve yeteneklerinin değerlendirilmesi yaşamlarının geriye kalan kısmında mutlu olmalarını sağlayacaktır (Özden, 2020). Bu nedenle çokkültürlü toplumlarda, okulların çocukların kültürel farklılıklarına hoşgörüle yaklaşarak, demokratik bir okul ortamının inşa edilmesi ve her türlü kültürün kendini yansıtacak şekilde organize edilmesi gerekmektedir (KEDV, 2006; Rengi ve Polat, 2014; Ünlü ve Örtten, 2013). Okullarda bunu gerçekleştirmenin yolu ise çokkültürlü eğitimi uygulamaktan geçmektedir (Kaya ve Aydın, 2014; Papasotiri ve Saiti, 2021). Ayrıca çokkültürlü eğitimi etkileyen ve engelleyen önemli faktörlerden biri olan ön yargı karşıtı etüğimin de okullarda uygulanması farklılıklara saygının benimsenmesinde olumlu bir katkı sağlayacaktır.

Ön yargı karşıtı eğitim yaklaşımının okullarda resmi olarak müfredatlar da yer alamaması, ön yargının, ayrımcılığın ve kalıp yargının (stereotip) okullarda daha fazla yer almasına yol açmaktadır. Özellikle eğitim ortamlarında sağlıklı bir iletişim ortamının olmadığı durumlarda ön yargılar daha kolay oluşmakta ve ayrımcı davranışlar daha hızlı normalleştirilmektedir. Dolayısıyla bu tutum ve davranışlar erken çocukluktan itibaren çocukların yaşamlarının bir parçası haline gelmektedir (Kılıç, Açıkgöz, Delahaye ve Doğan, 2019). Nitekim yapılan çalışmalar çocukların çok küçük yaşlardan itibaren, sohbet ederken, arkadaşlık kurarken veya oyunlar oynarken doğrudan olmasa da arkadaşının kimliğini bildiği ve buna göre tutum ve davranışlar geliştirdiğini ortaya koymuştur (Atkinson, 2009; KEDV, 2006). Bu nedenle, öğretmenler bu tutum ve davranışların çocukların farkında olmadıklarını ya da sadece büyüklerden gördüklerinin çocuklar tarafından taklit edilmesi olarak görülememelidir (Kılıç vd., 2019). Nitekim kültürel farklılıklardan kaynaklanan olaylarda öğretmenin durumu görmezden gelmesi ya da duyarsız kalması, çocukların farklılıklara karşı ön yargılarını daha da pekiştirdiği görülmüştür (Bulut ve Sarıçam, 2016). Dolayısıyla çocuklar toplumda bulunan farklılıklarla/çeşitliliklerle ilgili algılara topluma dâhil oldukları andan itibaren oluşmaya başladığı düşünülerek öğretmenlerin bu farklılıklarla ilgili mesleki bilgisine sahip olması oldukça önemlidir (Aboud vd., 2012). Öğretmenler, ön yargı karşıtı bir eğitim anlayışı sergileyerek çocukların ırk, kültür, ten rengi, engel durumu gibi sorularına cevap vermelidir. Çünkü öğretmen- çocuk arasındaki bu tür iletişim ve etkileşimin çocukların farklılıklara ilişkin olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (Beneke vd., 2019). Bunun için de erken çocukluk öğretmenlerinin ön yargı karşıtı eğitiminin liderleri olarak, sınıflarında karşılaşılabileceği ayrımcı ve ön yargı içeren davranış ve tutumların meydana

getireceği karmaşıklıkla ilgilenmeye istekli olması ayrıca bir gerekliliktir (Derman-Sparks vd., 2015).

Çokkültürlü eğitim, bireylerin farklı grupların farkına varmaları, onlara saygı duymaları ve pozitif bir tutum geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca çokkültürlü eğitim, farklı gruplara ait öğrencilerin özgüven ve özsaygılarını geliştirmelerine katkı sağlamanın yanında bu grupların uyum içinde beraber çalışmalarını da desteklemektedir (Banks, 2013). Bu durum toplumun küçük bir minyatürü konumunda bulunan okullarda çokkültürlü eğitim uygulamaları gerçekleştirmenin ne denli önemli olduğunu belirtmektedir. Nitekim okullar, toplumun büyük bir çoğunluğunun içinden geçtiği sosyal kurumlardır. Bu kurumlar çokkültürlü unsurları içlerinde herhangi bir kurumdan daha fazla taşımaktadırlar. Bu da ancak öğrencilerin tamamı için farklı gereksinimlerin giderilmesi gerekliliğini doğurmakta ve bu bakımdan da çokkültürlü bakış açısının okullara yansıtılması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Nethsinghe, 2012). Ayrıca Banks (2013) göre çokkültürlü eğitimin beş boyutunu da içerisinden barındıran çokkültürlü okulun sekiz özelliğinin olması gerektiğini belirtmiş. Bu özellikleri;

1. Resmi işleyiş, cinsiyetler dâhil olmak üzere, etnik ve kültürel grupların yeteneklerini, kültür ve görüş açısını yansıtır.
2. Eğitimcilerin öğretim stili, öğrencilerin motive olma, öğrenme ve kültürel varoluşları ile uyumludur.
3. Öğretmen ve yöneticiler, öğrencilerin anadillerine ve lehçelerine saygı gösterirler.
4. Okul faaliyetlerinde, olay ve durumlarda kullanılan kaynaklar kültürel, etnik ve ırksal grupların görüş açısını yansıtır.
5. Öğretmen ve okul yöneticileri bütün öğrencilere karşı üst beklenti içinde ve olumlu bir tutum içindedir. Ayrıca öğrencilere karşı olumlu ve ilgili bir tutum gösterirler.
6. Okul içinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları kültürel açıdan hassastır ve farklı ırklardaki, yetenekleri olan öğrenciler belirli bir şekilde ödüllendirirler.
7. Okul kültürü ve örtük program, kültürel ve etnik çeşitliliği yansıtır.
8. Okul danışman öğretmenleri çeşitli ırk, etnik ve sosyal gruba ait olan öğrencilere karşı üst beklenti içindedirler ve öğrencilere iyi birer gelecek sağlamak amacıyla yardım ederler

şeklinde sıralanmıştır.

Banks'ın (2013) belirttiği özellikleri taşımayan okullarda sistematik olarak bazı kesimlerin çocuklarının eşit eğitim fırsatlarından mahrum olacağını belirtmektedir. Bu bakımdan çokkültürlü eğitim okulları ve eğitim ortamlarını bütün sosyal sınıf, ırk, dil, cinsiyet ve kültürel gruplardan çocukların eşit öğrenme ve yararlanma şansına sahip olacak biçimde değiştirmeye çalışan bir reform hareketi olması sebebiyle oldukça önemlidir (Knapp ve Yoon, 2012; Ünal Çubukçuoğlu, 2022).

Çokkültürlü Eğitim Ortamı

Nitelikli ve verimli bir eğitim ortamı; çocuklarda karar verme, sorumluluk alma, empati kurma, problem çözme, mevcut potansiyelini açığa çıkarma gibi birçok becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle çokkültürlü eğitim uygulamalarında genel prensipler doğrultusunda çocuklara çeşitliliği yansıtacak ve farklılıkları gösterecek bir eğitim ortamını yaratmak oldukça önemlidir (Ekmişoğlu, 2007; Yusupova, Podgorecki, ve Markova, 2015). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013a) Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) çocukların yaşadıkları/bulundukları toplumların değerlerini tanımlarının, evrensel ve kültürel değerler konusunda sorumluluk almaları gerektiğini belirtirken; Amerika Ulusal Genç Çocuklar Eğitim Derneği (NAEYC, 2021) ise öğretmenlerin görevleri arasında sınıfta öğrenme ortamlarının verimli ve etkili kullanılmasını planlamak olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim ortamını çokkültürlülük doğrultusunda çocuklar için eğitici ve güvenli bir hale getirmek ise okul öncesi öğretmenin sorumluluğundadır. Kültürel farklılığa sahip çocukların fırsat eşitliğinden yararlanması için erken çocukluk öğretmenlerinin çocuklara yönelik sosyal davranışlar ve akademik beceriler edindirmenin yanında onların kültürel farklılıklara hoşgörü bir şekilde yaklaşarak demokrasinin ve insan haklarının ön planda olduğu öğrenme ortamları düzenlemeleri de gerekmektedir (Rengi ve Polat, 2014; Ünlü ve Örtten, 2013). Bu bakımdan erken çocukluk eğitiminde öğretmenin rolü, küçük çocuklara sosyal ve duygusal açıdan bir eğitim ortamı yaratma sorumluluğu ile şekillenmektedir (Bayrakdar ve Akman, 2020). Bu da sadece çokkültürlü eğitim ortamları için değil, farklılıkları, çeşitliliği, ön yargı ve ayrımcılık karşıtı eğitim ortamını benimseyip yansıtan diğer program ve yaklaşımlar için de geçerlidir. Nitekim farklılıklara saygı, ön yargı ve ayrımcılık karşıtı eğitim, kültürel değerlere duyarlı eğitim ve çokkültürlü eğitim gibi program ve yaklaşımlar incelendiğinde öğretmenlerin eğitim ortamlarının düzenlenmesi

açısından önemli sorumluklara sahip oldukları görülmektedir (Banks, 2013; Derman-Sparks ve Force, 1989; Gay, 2014).

Erken çocukluktan itibaren farklılıkların, çeşitliliğin anlaşılması ve kabul görmesi için okul öncesi öğretmenleri tarafından teşvik edilmesi gerekir. Dolayısıyla öğretmenler, sınıfında bulunan farklı kültürel özelliklere sahip grupları eğitim ortamında yansıtmalıdır. Bu nedenle okul öncesi eğitiminde eğitim ortamını düzenlemenin yanında, materyallerin seçimi ve kullanımı da çok önemlidir. Ayrıca eğitim ortamının çocukların olumlu kimliklerini ortaya çıkaracak ve farklılıklara karşı empati geliştirebileceği bir ortam olmasına da dikkat edilmelidir (Derman-Sparks ve Force, 1989). Çokkültürlü bir eğitim ortamında, öğretmenler çocukların farklılıklara ve çeşitliliklere karşı gösterdikleri olumsuz tutum ve tepkilere karşı anında müdahale etmelidirler (Derman-Sparks ve Edwards, 2010). Aksi takdirde, öğretmenler çocukların olumsuz davranışlarına karşı tepki vermediklerinde çocukların farklılıklara ve çeşitliliklere karşı kırıncı ve haksız bir biçimde davranmanın doğru olduğu ve kabul gördüğü mesajını alıp hareketlerine devam edebilirler. Bu nedenle öğretmenler çocukların kendi aralarında “dört göz, kepçe kulak, şişko, Arap, çingene” gibi sözler sarf ettiklerinde öğretmenler anında müdahalede bulunmalıdırlar. Çünkü farklılıklara saygı, ön yargı ve ayrımcılıkla mücadele konusunda eğitimcilerin tutum ve davranışları, belirleyici bir önemdedir (Derman-Sparks ve Ramsey, 2005; KEDV, 2006).

Öğretme-öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde bireysel farklılıkları dikkate almak, temel bir prensip olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların farklı etnik kökene, sınıfa, ırka, dile, dine, inanç sistemine, cinsel yönelime sahip olabileceklerini düşünmek, kabul etmek, öğretim ortamlarını tasarlarken bunları dikkate almak ve farklılıkları tartışmaya açık olmak, kültürel zenginliği sınıf ortamının önemli bir göstergesi olarak kabul edilir (Başbay ve Bektaş, 2009). Bu bakımdan erken çocukluk dönemindeki öğrenme ortamlarının fiziksel ortamdan çok daha fazlası olması nedeniyle öğrenme ortamlarını çocuk merkezli olarak oluşturmak önemlidir (Cırık, 2008; Topçubaşı, 2015). Cırık (2008), çokkültürlü öğretim ortamların düzenlenmesi için bazı öneriler sunmaktadır. Bu öneriler;

- Farklı öğrenme stillerine yönelik yöntemler kullanmak,
- Öğrenci değerleri hakkında bilgi sahibi olmak,
- Farklı grupları bir araya getiren iş birliği ortamları düzenlemek,
- Irk ve cinsiyet gibi tanımlamaların yapılmasında öğrencilere yardımcı olmak,

- Süreci kültürel farklılıklara göre şekillendirebilmek,
- Öğrencilerin ortak değerlerine uygun çalışma ve ödevler tasarlamak,
- Derslerde çokkültürlü temalar seçmek,
- Gazete ve dergilerden çokkültürlü temalarla ilgili yazılar getirmek,
- Çokkültürlülükle ilgili deneyim yaşamış kişileri sınıfa davet etmek
- Farklı kültürlerden ve ülkelerden öğrenciler arasında iletişim kurulmasına yardımcı olma

şeklinde sıralamıştır.

Çokkültürlü Okul Öncesi Eğitim

Toplumda tek kültürlü bir yapının varlığını savunmak, o toplumda hayatını sürdüren farklı kültürel özelliklere sahip kişilerin tamamını sıfır kabul etmek anlamına gelmektedir (Banks, 2013). Bu doğrultudaki bakış açısı toplumun küçük bir minyatürü konumunda olan okul ortamlarına da taşınabilmektedir (Demirdağ, 2020). Bu nedenle çokkültürlü toplumlarda çokkültürlü eğitim uygulamalarının okul öncesi eğitim kurumlarında başlanmasına ve çokkültürlü eğitim uygulamalarının eğitim programlarına dâhil edilmesi günümüz toplumları için artık bir ihtiyaç haline gelmiştir (Ezgi Denizel, 2005; Nikawanti, 2017). Dünyada özellikle son yıllarda çokkültürlü eğitim uygulamalarındaki artışın da bu ihtiyaçtan kaynaklandığı söylenebilir (Cırık, 2008). Toplumda oluşan bu ihtiyaç okullarda artan çeşitlilikle beraber çokkültürlü eğitimi zorunlu kılmaktadır (Karaseyfoğlu ve Çalışkan, 2021). Nitekim okullarda meydana gelen bu yeni olgu, farklı kültürdeki öğrencilere verimli bir eğitim-öğretim ortamı hazırlayacak öğretmenlerin konuya ilişkin yeterliliklerine dair araştırmaları da beraberinde getirmiştir. Bu nedenle 21. yy.'ın başlarından itibaren Amerika Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (NCATE, 2023) gibi kuruluşların çokkültürlü eğitim ortamlarındaki öğretmen yeterliliklerine dikkat çektiği ve öğretmenlerin bu yeterliliklerin üzerinde durduğu görülmektedir (Peköz, Külcü ve Gürşimşek, 2018). Dolayısıyla dünyada artan nüfus çeşitliliği ve kültürel farklılıklar doğrultusunda çokkültürlü eğitimin özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda ders olarak okutulması yönünde fikir belirtmektedir (Banks, 2013; Derman-Sparks ve Edwards, 2010; Karuppiah ve Berthelsen, 2011; Ramsey, 2008; Ramsey, 2018a; Ridenour-Wildman, 2004). Türkiye'nin çokkültürlü yapısından dolayı bu alanda çalışan araştırmacıların yaptıkları

alışmalar özellikle ğretmen yetiştirme sürecinde aday öğretmenlere çokkültürlü eğitim ile ilgili derslerin okutulması gerektiği yönünde görüşlerini ifade etmektedir (Başbay, 2014; Kaya ve Aydın, 2014; Koçak ve zdemir, 2015; Kurtuluş, 2018; Peköz vd., 2018; Tünkler, 2020; Yıldıırım ve Tezci, 2017; Yılmaz ve şekerci, 2016).

okkltrllğ ve çokkültürlü eğitimin benimsenip uygulandığı okullarda çocuklar, sahip oldukları kültürel özelliklerinin kabul görmesiyle; kendi kültüründen utanmadan, farklı kültürlere sahip bireyleri aşağılamadan ve bu bireylerle dalga geçmeden, içine kapanmadan, diğer kültürlerle çatışmadan ve herhangi bir endişe duymadan olumlu davranışlar sergileyebilmektedirler (Ateş, 2021). Bu davranışların olumlu bir şekilde pekiştirilmesi için çocukların kendi kültürel özelliklerinin farkında olduğu ve bu çocukların okul öncesinden itibaren farklılıkların zenginlik olarak kabul gördüğü çokkültürlü eğitimle tanışmaları son derece önemlidir (Gay, 1994). Bunun için okul öncesi eğitimden başlanarak okul, ğretmen ve eğitim ortamının çokkültürlü eğitimi yansıtacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Fekete, 2011; Tsigilis, Tsioumis ve Gregoriadis, 2006). Böylece okul öncesi eğitimden başlanarak çocuklara fırsat eşitliğinin sağlanması, çocukların sosyal ve akademik gelişimlerinin desteklenmesi ancak çocukların farklılıklarına duyarlı ve eğitim ortamının demokratik olarak oluşturulmasıyla gerçekleştirilebilmektedir (nl ve rten, 2013). Bu noktada farklı kültürel özellikleri yansıtan eğitim ortamının oluşturulmasında ise en önemli görev öğretmenlere düşmektedir (Başarır, Sarı ve etin, 2014; oban vd., 2010; Eren, 2015). Çünkü ğretmenler; eğitim programını uygulayan kişi olduğu gibi değerlendirme sürecini gerçekleştiren ve öğrenme ortamını da organize eden kişidir (Derman-Sparks .vd, 2015; Gay, 2014; Onur Sezer ve Bağçeli Kahraman, 2017; Rengi ve Polat, 2014). Okul ncesi ğretmenlerinin bu sorumluluk ve bilinçle hareket etmeleri gerekmektedir. Okul ncesi dönem çocuklarının bulundukları çevrelerdeki farklı kültürlerin olduğunun farkına varması, o kültürlerin farklı değerler taşıdığının aktarılması çocukların bunlara karşı saygı duyması ve farklılıkları benimsemesini çok küçük yaşlarda kazanmasını sağlayacaktır. Bu farkındalığı ve bilinci kazanan çocukların topluma uyumlarının daha kolay ve hızlı olması beklenmektedir (Acar ve etin, 2017; Bulut, 2015).

Okul ortamları küçük yaş grubu çocuklarının gelişiminde son derece önemlidir. Çocukların çevrelerinde ve okulda gördükleri farklılıklara saygı göstermeleri aile yaşantılarının yanı sıra okulda karşılaştıkları davranış ve tutumlara bağlı olarak da şekillenmektedir (Bulut ve Sarıçam, 2016). Çocuklar, sınışlamaları ve farklılıkları yaygın görüşlerin aksine çok erken yaşlardan itibaren öğrenmeye başladıkları, çocukların

toplumda bulunan kalıplaşmış yargılar, genellemeler ve ön yargıları diğer kişilere yönelik tutumlarını ve benlik algılarını da etkilemektedir (KEDV, 2006). Nitekim bu alanda çalışan Amerikalı eğitimci Ramsey çocukların okul öncesi yıllarında toplumsal cinsiyet ile kendi ırkına ve diğer ırksal gruplara yönelik tutumların oluşmaya başladığını belirtmiştir (Ramsey, 2018b). Okul öncesi dönem çocukları başka çocukların engel durumuna yönelik değişiklikleri de fark etmeye başlarlar. Çocuklar bulundukları çevrenin yapısına bağlı olarak, vücutlarıyla ilgili de deneyimler yaşarlar (Derman-Sparks ve Edwards, 2010). Çocuklar büyüdükçe farklı kavram ve değerlere yönelik ön yargılar oluşturmaktadırlar. Nitekim çocuklar okul öncesi dönemde çoğunlukla fiziksel engelli çocuklara yönelik ön yargılara sahiptirler. Bu ön yargılar okul ve sınıf ortamlarında bariz bir şekilde fark edilmektedir. Örneğin, çocuklar sınıf ortamında, farklı fiziksel özelliklere sahip çocukları gördüklerinde ilk olarak onlardan uzaklaşmaya çalışmaktadırlar. Bu gibi durumlar karşısında öğretmenlerin ve ailelilerin tutumuyla çocuklar ya bu ön yargılarından uzaklaşırlar ya da ön yargılı olmaya devam etmektedirler (Pekdoğan, 2018).

Yapılan araştırmalar çocukların bir yaşından itibaren sosyal çevresi ve kendi yaşantılarının etkisiyle farklılıkları bilişsel gelişim seviyelerine göre bu doğrultuda öncelikle dış görünüşten kaynaklanan; ten rengi, fiziksel engellilik ve cinsiyet gibi farklılıklara dayanan ayrımcı davranışlar göstermeye başladıkları görülmüştür (KEDV, 2006; Logvinova, 2016). Ayrıca altı yaş çocuklarının birbirlerinden farklı özellikleri hakkında yorum yapabilme ve benzer özelliklere sahip olanlarla bir araya gelerek, diğer çocukları ötekileştirip dışlayabilme eğilimi de gösterebildikleri görülmüştür (Bee ve Boyd, 2009). Çocuklar kültürlenme ve sosyalleşme süreci yoluyla başkalarına ait (cinsiyet, ırk, din, ten rengi, engellilik ve kültürel farklılıklar) farklı özelliklere göre davranmayı öğrenirler (Aboud vd., 2012; Phoon vd., 2013a). Çocukların küçük yaşlardan itibaren farklılıklara karşı ön yargı oluşturmaya başladıkları, bu ön yargıların yaşantılarında yer alan aşağıdaki örneklerdeki gibi olduğu görülebilir (Derman-Sparks ve Force, 1989).

- Dört yaşındaki beyaz bir çocuğun Afrikalı-Amerikan arkadaşına “Sen prenses olamazsın! Prensesler sarı saçlı olur!” demesi.
- Üç tane beş yaşındaki oğlan çocuğunun binanın üst tarafına çıkarken “Hiçbir kıza izin yok! Hiçbir kıza izin yok. Biz büyüğüz. Biz süper kahramanız. Kızlara yok, kızlara yok.” şeklinde şarkı söylemeleri.
- Maryam’ın karşısında metroda oturan bir kadın var. Kadın tamamen siyah giyinmiş ve sadece gözleri görülecek şekilde küçük bir yarık var çarşafında.

Maryam yüksek sesle sesleniyor: "Bu bir cadı!". Annesi Maryam'ın bu hareketinden utanarak bir sonraki durakta iniyor".

- Kendine zarar veren bir çocukla ilgili bir hikâye, üç yaşındaki bir gruba yüksek sesle okunur. Kişinin kendi kanının rengi sorusu gündeme gelir. Açık tenli Michelle, "Benimki parlak kırmızı" diyor. "Ama bence Jannine'ninki koyu kırmızı." Jannine koyu tenli. Diğer birkaç çocuk da insanların kanının cilt tonlarına göre farklı kırmızı tonlarına sahip olduğunu düşünüyor. Eğitimci bu teoriye şaşırır. Çocuklarla kendilerini kestiklerinde veya çizdikleri zaman kanın nasıl görüldüğü hakkında konuşuyor: "Kanımızın renginin cildimizin rengiyle hiçbir ilgisi yok. Vücudumuzun çalışması için hepimizin kana ihtiyacı vardır".
- Ressam sehпасındaki çocuğu gözlemleyen öğretmenin "Bunun mutlu bir resim olması gerekiyor. Niçin hep siyah boyayı kullanıyorsun? demesi bu durumlara örnek teşkil eder.

Örneklerde görüldüğü gibi çocukların ön yargı geliştirmeden diğer insanlara saygı duyarak, farklılıkları reddetmeden toplumda var olması ancak erken çocukluk döneminden itibaren nitelikli bir çokkültürlü eğitim ortamında, rol model eğitimlerle olmasında geçmektedir.

Çocuğun bulunduğu çevre, içinden geldiği kültür, yaşadığı toplum ve aile, izlediği medya içerikleri ve gittiği okulun erken yaşlardan itibaren çocuklarda ön yargı ve ayrımcı tutumların gelişmesinde etkili olduğu bilinmektedir (Senemoğlu, 2020; Trawick-Smith, 2014). Ancak çocukların sahip oldukları bu tutumların ortaya çıkmasında günlük yaşamlarında vakit geçirdikleri arkadaş çevresi, ebeveynler ve öğretmenler kilit bir rol oynamaktadırlar (Derman-Sparks ve Edwards, 2010; Kendall, 1983). Bryan (2009) ve Portera'nın (2008) yaptıkları çalışmalara göre; toplumun yaşadığı dönüşümlerin sebep olduğu birtakım sorunların ve kültürel farklılıklardan doğan çatışmaların çözümünde okulların önemli bir görev üstelendikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çünkü okullar bulunduğu toplumun küçük birer minyatürü konumunda oldukları için aynı zamanda toplumun önemli bir bölümünün içinden geçtiği sosyal kurumlardır. Bu nedenle de okullar çokkültürlü unsurları herhangi bir kurumdan daha fazla barındırırlar. Bu da okuldaki çocukların tamamı için farklı ihtiyaçların karşılanması gerekliliğini doğurmaktadır. Haliyle de çokkültürlü bir anlayışın okullarda yansıtılması gerekliliğini doğurmuştur (Nethsinghe, 2012). Nitekim ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalarda toplumda, okulda çokkültürlü bir anlayışın oluşabilmesi için okulun tek

başına yeterli olmadığını göstermiştir (Derman-Sparks vd., 2015; Fekete, 2011; Lin, 2008; Topçubaşı, 2015; Yalçın ve Yalçın, 2018). Çünkü erken çocukluktan itibaren ihtiyaç duyulan çokkültürlü eğitim anlayışının oluşabilmesi için ancak eğitimin bütün paydaşlarının (aile, okul ve toplum) birlikte çalışmasıyla gerçekleşebilir (Gay, 1994; Nikawanti, 2017; Polat, 2009). Çokkültürlü eğitimin verimliliği ve başarısı için okul, aile ve öğretmen arasındaki uyumun sağlam olması gerekmektedir. Aksi takdirde bu uyumdaki halkalardan biri eksik kaldığında çokkültürlü eğitimin amacına ulaşması pek mümkün görünmemektedir.

Çocuklar aileden ayrılıp okul öncesi eğitim kurumuna gittiğinde anne-baba ve öğretmenin dışında okulda karşılaşp etkileşime gireceği başka kişilerle karşılaşmaktalar. Yönetici, diğer öğretmenler, yardımcı hizmet personeli ve uygulama öğrencileri de çocukların okulda karşılaştığı kişilerdir. Anne-babalar ve öğretmen dışında bu kişiler de çocukların tutumlarını ve davranışlarını belirlemede etkili birer rol modeldirler (Çorapçı, 2021; Khalfaoui, García-Carrión ve Villardón-Gallego, 2020). Çünkü bu kişiler, kültürel farklılıklara yönelik tutumlar hakkında çocuklara önemli örnekler oluşturmaktadır. Bu nedenle çocukların farklı kültürel özelliklere sahip bireylere saygı duyulduğunu, değer verildiğini görmeleri çocuklarda olumlu bir bakış açısını oluşturacağını söylemek mümkündür (Banks, 2013; Gorski, 2010). Okulda verilmek istenilen mesajları ne kadar söylenirse söylensin ne kadar görselleştirilirse görselleştirilsin kelimeler eyleme dönüşmediği/dönüştürülmediği sürece çocukların içselleştirmesi beklenilemez. Bu nedenle okulda çocuklara yönelik adalet, eşitlik, ön yargı, ayrımcılık ve demokratik tutumlarla ilgili söylenecek sözel ifadelerin hiçbirisi çocukların deneyimleyip gördükleri davranışlar, eylemler kadar etkileyemez (Bulut ve Sarıçam, 2016). Lin'in (2008) de ifade ettiği gibi; çocuklar kendilerine davranıldığı gibi davranma eğiliminde olduklarından dolayı okuldaki bütün eğitim paydaşlarının ön yargı, kültürel farklılık ve ayrımcı uygulamalar hakkında farkındalık yaratıp çokkültürlülüğe ilişkin olumlu tutum ve davranışlar sergilemeleri kritik bir önem taşımaktadır.

Çokkültürlü eğitim ortamının/sınıfının oluşturulması, çokkültürlü eğitime dair etkinliklerin yürütülmesi ve çocukların farkındalık seviyelerinin artırılması eğitim-öğretim sürecinin içinde bulunan bütün paydaşların ortak sorumluluğunda olabilir. Fakat bu eğitim-öğretim sürecinin organize edilmesinde öğretmenler anahtar kişi konumundadırlar (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Toplumda sosyal adaletin ve eşitliğin oluşturulmasının, uygulanmasının ve sürdürülmesinin amaçlandığı bu aşamada, öğretmenler demokratik değerleri destekleyen, çocukları güçlendiren ve toplumsal

değişimleri sağlayan öncülerdir (Banks, 2004). Dolayısıyla öğretmenlerin çokkültürlü bir yaklaşıma ve çokkültürlü yeterliliklere sahip olması oldukça önemlidir (Söylemez, 2017). Bunun içinde öncelikle öğretmenlerin çokkültürlülüğü benimsemiş bireyler olması gerekmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin hem kendi kültürlerinin hem de diğer kültürlerin farkında olması, tanımaya çalışması, eğitim ortamlarının birleştirici ve kucaklayıcı bir tutumla düzenlenebilmesi açısından önemlidir (Çoban vd., 2010). Dolayısıyla öğretmenler farklı kültürlerden gelen çocuklara karşı anlayışlı olmalı ve öğrenme ortamlarını bu çeşitliliği yansıtacak şekilde düzenlemeye dikkat etmelidir. Öğretmenler, çocukların diğer kültürlerdeki çocukların değerlerine karşı duyarlı olmaları, farklı kültürlere saygılı ve açık görüşlü olmaları ve farklılıkların aslında birer zenginlik olduğunu benimsemelerini sağlayacak bir sınıf/öğrenme atmosferi oluşturmalıdır (Cırık, 2008).

Okul öncesi öğretmenleri eğitim/sınıf ortamlarını düzenlerken sınıfta bulunan grubun kültürel farklılıklarını yansıtacak şekilde eğitim ortamlarını fiziksel ve sosyal açıdan organize etmeli, uygulayacağı etkinliklerin farklılıkları yansıtacak şekilde planlamalı ve sınıf materyallerini buna göre seçmelidir. Çünkü insanlar farkında olmadan gittikleri her yere kültürlerini taşımaktadırlar. Çocuklar ve öğretmenler de buna dâhildir. Bu nedenle farklı kültürel özelliklerden oluşan toplumların çocuklarının gittiği okullar da her çocuğun kendi kültür ve değerlerini sınıf ortamına taşıması olasıdır (Trawick-Smith, 2014). Bu bakımdan okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim süreçlerini ve eğitim programları da farklı kültürleri tanıtmayı hedeflemelidirler. Sürecin işletilmesinden sorumlu olan öğretmenler ise çocukları iyi gözlemleyerek, gruba uyum sağlamakta zorlanan çocuklar için gerekli önlemleri almalıdır. Bunun için öğretmenler, çocuklarla beraber çeşitli kültürlerden çeşitli yemekleri sınıftaki öğrencilerine tanıtabilir, yemek tariflerini deneyebilir. Öğretmenler böyle etkinlikleri planlayarak çocuklar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri tartışarak kültürel farklılıklara ve değerlere gerekli önemin verilmesi açısından verimli bir etkinlik gerçekleştirebilir (Turaşlı, 2012). Ayrıca Derman-Sparks ve Ramsey'e (2005) göre; öğretmenlerin sınıf içinde işbirlikli etkinlikler planlamasının çocukların ayrımcı tutum, ön yargıya karşı davranışlarının pozitif yönde değişmesine yol açtığını, empati çalışmalarıyla da çocukların farklılıkları olan kişilerin hislerini anladıkları ve onlara karşı oluşturdıkları ön yargıların azalmaya başladığını belirtmektedir. Dolayısıyla toplumdaki statüleri ve mirasları ne olursa olsun bütün çocukların ve ailelerinin değerlerini destekleyecek, mevcut ekonomik ve sosyal eşitsizliklerine rağmen bütün çocukları oldukları gibi kabul edip destekleyecek, güçlü

temalara sahip erken çocukluk eğitimi programlarının oluşturulması elzemdir (Derman-Sparks vd., 2015). Bu nedenle, farklı kültürel özelliklere sahip çocukların ihtiyaçlarına cevap verecek, çocukları ön yargılarından arındıracak ve çocukların ön yargı ve ayrımcı tutumların üstesinden nasıl gelmesi gerektiğini öğretecek kültürlere duyarlı bir müfredat uygulamak zorunludur (Hong, 2017). Dolayısıyla çokkültürlülüğün boyutları arasında yer almamasına rağmen çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimi doğrudan etkileyen ve ön yargı karşıtı programının temelini oluşturan ön yargı, stereotip ve ayrımcılık kavramlarının incelenmesinin konunun anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Ön Yargı Karşıtı Program (Anti-Bias Curriculum)

Dünyada yaşanan küreselleşmeyle birlikte farklı nedenlerden dolayı meydana gelen nüfus hareketleri ile siyasette ve ekonomide yaşanan gelişmeler sonucu birbirinden farklı kültürlerin bir arada yaşadığı ortamlar oluşmuştur. Bu bağlamda da çokkültürlülük kavramı ortaya çıkmıştır. Kavram, eğitim bilimleri başta olmak üzere farklı bilim alanları tarafından ele alınmış; birlikte yaşayan toplumun farklı etnik yapı, ırk, cinsiyet, dil, engellilik durumu, yaş, mevki, sınıf, din ve mezhep tercihlerine sahip insanların birlikte yaşaması olarak tanımlanmıştır (APA, 2002; Aydın, 2013; Banks, 2013; Parekh, 2002). Çokkültürlülük, eğitim açısından değerlendirildiğinde ise çokkültürlü sınıf ortamlarında birbirinden farklı kültürden insanların birlikte yaşaması toplumlar arasında karşılaşılması oldukça muhtemeldir. Bu bakımdan kültürel olarak çeşitliliği, çoğulculuğu benimseyen tüm çocukların eşit olanaklarla eğitime katılması gerekliliğini savunan eğitimciler tarafından çokkültürlü eğitim ve bu doğrultuda meydana çıkan çatışmaları engelleyici ön yargı karşıtı eğitim kavramları ortaya konulmuştur (Banks, 2006).

1960'ların sonu ile 1970'lerin başlarında özellikle ABD'de de artan çeşitlilikle beraber farklı ırksal ve kültürel gruplar arasındaki saygıyı artırmak ve geliştirmek için çokkültürlü eğitim kavramını ortaya koymuştur (Banks, 2004; Hong, 2017). Ön yargı karşıtı eğitim programı da çokkültürlü eğitim bakış açısıyla 1989'da Derman-Sparks ve A.B.C Task Force tarafından tasarlanmıştır (Derman-Sparks ve Force, 1989). Ön yargı karşıtı eğitim programı sosyal sınıf, cinsiyet, din, özel gereksinim ve cinsel yönelim gibi kimliğin farklı yönleri ile tartışılmıştır (Derman-Sparks ve Ramsey, 2005). Derman-Sparks ve diğerleri (2019) tarafından ortaya konan ön yargı karşıtı eğitim yaklaşımı 1980'lerde iki yaş ve üzeri çocuklarla çalışan eğitimciler için geliştirilen ön yargı karşıtı

yaklaşımına dayanmaktadır. Yaklaşımın temel amacı, “*toplumun her alanında eşit bireysel katılımı sağlamak ve insanların ortak bir toplumda yaşama katılırken kendi kültürlerini de sürdürmelerini sağlamak*” olduğu görülmüştür (Derman-Sparks ve Edwards, 2019; Derman-Sparks ve Ramsey, 2005). Ayrıca yaklaşım, çocukların ırk ve adalet hakkındaki öğrenmelerini desteklemenin yanında ön yargı karşıtı eğitimle tüm çocukların kimlikleriyle gurur duymayı, farklı dil, din, ırk ve kültürlerle saygı duymayı, kalıplaşmış olumsuz bakış açıları ve adaletsizliği tanımayı, ön yargı ve ayrımcılığa karşı hareket etmeyi öğretmeyi de amaçlamaktadır (Beneke vd., 2019; Derman-Sparks vd., 2015).

Ön yargı karşıtı eğitimin etkili bir müfredat değil, erken çocukluk sınıfları ve eğitimciler için "temel bir bakış açısı" olduğu öne sürülmektedir (Derman-Sparks ve Edwards, 2019). Yani ön yargı karşıtı eğitim programı tamamlayıcı bir programdan çok bütün sınıfı içine alan bir çerçeve olarak ele alınmaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin ders için kullanabileceği etkinliklerin, materyallerin ve ders planlarının yer aldığı bir araç kutusundan ziyade erken çocukluk öğretilerinin bütün taraflarını içeren temel bir perspektif ve yaklaşım olduğu söylenebilir (Derman-Sparks ve Edwards, 2010). Dolayısıyla ön yargı karşıtı eğitim programı kesinlikle bir reçete değildir. Aksine, öğretmenler çalıştıkları bölgelerdeki çocukların ve ailelerin özelliklerini göz önünde bulundurarak ön yargı karşıtı konuları etkinliklerine ve eğitim ortamlarına dâhil edebilirler. Öğretmenler eğitim programlarındaki bütün alanlarda olduğu gibi, ön yargı karşıtı eğitim etkinliklerini ve materyallerini de her çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimine uygun olarak uygulayabilirler. Hatta öğretmenler bu program aracılığıyla çocukları yeni beceri ve fikirler keşfetmeye teşvik ederek, her çocuğun günlük yaşamında yeni davranışlar ve anlayışlar uygulamasına izin vererek öğrenme deneyimi seçip planlarlar (Derman-Sparks ve Edwards, 2019).

Programla ilgili Türkiye’de yapılmış çok az araştırma olmakla beraber, yapılan araştırmaların programın ismi konusunda farklı adlandırmalar kullanıldığı görülmektedir. Türkiye’de konuyla ilgili yapılan araştırmalarda “Ön Yargı Karşıtı Eğitim Programı” (Çapçı, 2021; Temel ve İmir, 2019) veya “Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı” (Duman, 2019; Koşan vd., 2018) olarak adlandırılırken bazı araştırmalarda da ise “Farklıklara Saygı Eğitimi” (Aktan, 2010; KEDV, 2006; Üner, 2011) şeklinde adlandırıldığı görülmektedir. Fakat adlandırmaların her üçü de Derman- Sparks ve A.B.C Task Force tarafından geliştirilip yazılı hale getirildiği yaklaşıma dayanmaktadır. Eğitimci ve çocuk gelişimi uzmanı olan Louise Derman-Sparks tarafından ayrımcılık ve ön yargı temalarını esas alan Ön Yargı Karşıtı Müfredat (Anti-Bias Curriculum) geliştirilmiş ve ABC Task

Force ile yapılan iş birliği sonucunda program/çalışma kitap haline getirilip basılmıştır (Derman-Sparks ve Edwards, 2010). Program tasarlanırken çokkültürlü eğitim bakışıyla ve bireysel farklılıklara değer veren yaklaşımla erken çocukluk dönemi temel alınarak oluşturulmuştur. Bu çalışmada da programdan söz edilirken Temel ve İmir (2019) ile Çapçı (2021) tarafından kullanılan “Ön Yargı Karşıtı Eğitim Programı” şeklinde ifade edilmesi tercih edilmiştir.

Derman-Sparks ve A.B.C Task Force programı “ön yargıları, stereotipleşmiş ayrımcılıkları ve bütün “izm”leri hedef alan aktif ve/veya aktivist bir yaklaşım” olarak tanımlamıştır. Bu programda toplumda var olan cinsel ayrımcılık, sosyo-kültürel ayrımcılık, ırkçılık, ön yargı gibi baskıyı sürdüren kurumsal davranışlara karşı her bireyin karşı bir duruş sergilemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Derman-Sparks ve Force, 1989). Ayrıca programı çocuklar için “her çocuğun kendini değerli hissettiği, benliğinin bütün parçalarının koşulsuz kabul edilip onaylandığı, kültürel sınırların aşılarda çocukların sevinçle akranlarından yeni şeyler öğrendiği, ayrımcılığa ve ön yargılara karşı meydan okumaları için tasarlanmıştır. Buna ek olarak erken çocukluk eğitim kurumlarının, ebeveynlerin, öğretmenlerin birlikte çalışıp gereken bilgi, beceri ve tutumların gelişmesini sağlamayı amaçlayan bir eğitim programı” olarak tanımlamaktadır (Derman-Sparks ve Edwards, 2010). Ön yargı karşıtı programının ortaya çıkması ve yaygınlaşma süreci dünyada meydana gelen göç ve küreselleşme hareketleriyle beraber toplumların çokkültürlü bir yapıya dönüşmesi ve çokkültürlü eğitimin ortaya çıkması ile gerçekleşmiştir (Çapçı, 2021). Küreselleşen dünyada farklılıkların bir arada yaşaması önemli bir problem halini almıştır. Bu problem eğitimcilere “Nasıl bir birey ve nasıl bir eğitim?” sorusunu sordurtmuştur. Böylece eğitimciler bu sorulara yanıt ararken toplumdaki bütün farklılıklara ön yargısız ve anti-ayrımcı yaklaşmayı sağlayan eğitim programı doğmuştur (KEDV, 2006).

Toplumlar farkında olarak ya da olmayarak, içinde barındırdığı bazı kesimlerin, grupların ve kültürlerin üstünlüğü konusunda çocuklara sayısız mesajlar göndermektedir (Bredenkamp, 2015). Bu mesajların doğru bir şekilde çocuklara ulaşmasında veya yanlış ulaşan mesajların düzeltilmesinde öğretmenin sınıftaki rolü önemlidir. Nitekim Derman Sparks ve Edwards (2010), ön yargı karşıtı eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenin sahip olduğu kilit rolü sık sık vurgulamaktadır. Öğretmenleri okul ve sınıf atmosferinin oluşmasından ve çocuklarla kurulan ilişkinin niteliğinden birinci dereceden sorumlu kişiler olarak görmektedirler. Bu nedenle öğretmenler, çocuklar arasında olumlu bir kimlik anlayışını desteklerken, baskın kültürden olmayanlara karşı özel haklara sahip

olma ve üstünlük duygularına katkıda bulunmaktan kaçınmalıdır. Bu bakımdan küçük çocuklarla çalışan öğretmenlerin amaçlarından biri de, çocukların olumlu bir kimlik gelişimini desteklemek ve kendine değer verme hissini geliştirmesine yardımcı olmak olmalıdır (Bredekamp, 2015).

Ayrımcılık ve ön yargı, çeşitliliğe sahip olan toplumların mutlu ve huzurlu bir biçimde birlikte yaşamasının önündeki en büyük engellerdir. İnsanlar ait oldukları toplumlar hakkında gerektiği kadar deneyim ve bilgiye sahip olduklarından dolayı ait oldukları toplumlara karşı pozitif tutum ve düşüncelere sahipken, farklı toplumlar hakkında yeterli deneyim ve bilgiye sahip olmadıkların da ise o toplumlara karşı ön yargı ve olumsuz tutumlar geliştirebilmektedirler. Bu nedenle farklı toplumlar hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olamayan insanlar o toplumlar hakkında dost-düşman, iyi-kötü gibi kalıplaşmış ön yargılar oluşturabilmektedirler (KEDV, 2006). Derman-Sparks ve Force (1989) bu eğitim programını tasarlayıp oluştururken bu kalıplaşmış ayrımcı ve ön yargıların önüne geçmek amacıyla erken çocukluk eğitimi temel alarak oluşturmuştur. Ön yargı karşıtı eğitim programının erken çocukluk düzeyinde tasarlandığı düşünüldüğünde çocukların yaşadıkları dünyada hâlâ bütün çocuklara eşit fırsatlar sunulmadığı sunucuna ulaşılabilir. Bu bakımdan ön yargı karşıtı eğitim programı bütün çocuklara farklılıklara saygı duymayı, kimlikleri ve renkleriyle gurur duymayı, adaletsizliği tanımayı, ayrımcılık ve ön yargıya karşı hareket etmeyi öğretmeyi amaçlamaktadır (Derman-Sparks ve Edwards, 2010; Escayg, 2019). Bu amaçla ön yargı karşıtı eğitim yaklaşımının temelini oluşturan ön yargı, ayrımcılık ve stereotipi kavramlarının içerik ve anlamlarını bilmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Üç Temel Kavram: Ön Yargı, Ayrımcılık ve Stereotip

İnsanların çoğu günlük hayatlarında “*o bir ...*” biçiminde kurduğu, duyduğu ya da şahit olduğu cümleler vardır. Bu cümleler tanıdık olsa da olmasa da günlük hayatta bulunan insanlara karşı kendiliğinden bir takım izlenim, yanlış tavır ve bilgilerden oluşmaktadır. Bu oluşturulan yanlış bilgi, tavır ve izlenimler çoğunlukla bir ön yargıya, stereotipe (kalıp yargı) ya da ön yargının davranışa dönüşmüş hali olan ayrımcılığa dayanmaktadır. Grup düşmanlıklarının kendi aralarında ilişkili ancak ayırt edilebilir üç bileşeni vardır. Bunlar “ön yargı”, “stereotip” ve “ayrımcılık” tır. Ön yargılar duygusaldır. Hedefe konulan gruba yönelik olumsuz duygulara “ön yargı” denir. Ayrımcılık ise

davranışsaldır. İnsanları, “sırf grup üyelikleri nedeniyle dezavantajlı duruma koyup o doğrultuda davranmaya *ayrımcılık*” adı verilir. Sonuncu bileşen olan kalıp yargı ise bilişseldir. Yani kalıp yargılar bir grubun üyelerinin yaygın özelliklerine ilişkin inanç olduğu söylenebilir (Büte, 2018).

Ön Yargı. Ön yargı kavramı alan yazında çoğunlukla kalıp yargılar ile karıştırılmaktadır. Bu kavramlar birbiriyle yakından ilişkili olmasına rağmen birbirinden farklı kavramlar olduğu aşikârdır (Göregenli, 2012). Ön yargı kavramı genel olarak “bir grubun üyelerine karşı, doğrudan veya dolaylı olarak bu gruba karşı bazı olumsuzluk veya antipati ima eden herhangi bir tutum, duygu veya davranış” olarak görülebilir (Brown, 2011). Başka bir ifadeyle ön yargı, bireyin başka bir bireye karşı aşırı genellediği bir düşüncenin bulunması halidir. Burada yapılan aşırı genelleme olumsuz bir anlam taşımaktadır (Hughes, 2016). Kavram olumsuz bir “*ön fikir*” anlamında da kullanılmaktadır. Bu bakımdan kişi başka bireylere yönelik sahip olduğu yargı ve fikirlerini bir adım öteye de taşıyabilir. Alan yazında bu noktada karşımıza “*ayrımcılık*” kavramı çıkmaktadır (Göregenli, 2012). Ön yargılar fikir ve yargıdan eyleme dönüştüklerinde ayrımcılık, şiddet gibi istenmeyen durumlar ortaya çıkabilmektedir (Hughes, 2016).

Stereotip (Kalıp yargı, Klişe, Basmakalıp Düşünce). Kavram etimolojik olarak ‘stereos (sağlam, dayanıklı, katı)’ ve ‘tupos (karakter, nitelik, tip)’ sözcüklerinden oluşmaktadır. Türkçeye kalıp yargı olarak çevrilen kavram, ilk olarak 1978 yılında matbaacılık dilinde kullanılmıştır. Matbaacılıkta metinlerin metal klişelerle bir defa oluşturduktan sonra istenildiği kadar basılmasını sağlayan, döküm vazifesi gören tekniğe verilen isimdir (Yapıcı, 2004). Kavram daha sonra sosyal psikoloji alanında da kullanılmaya başlanmıştır. Kavram bu alanda “*inanişların katılığı ve kolay değişmezliği*” üzerinde durmak için kullanılmıştır (Yzerbyt ve Schadron, 2016). Sosyal psikoloji alanında kullanılmasıyla birlikte günlük hayattaki kullanımı yaygınlaşan kavram aslında insanın kafasındaki imajlara işaret etmektedir. Nitekim Walter Lippman tarafından sosyal psikolojide ilk kez kullanılan kavram; “gruplar hakkındaki inançlar ve beklentilerden oluşan “*zihinsel temsiller*” olarak tanımlamıştır (Limon, Oral ve Antalyalı, 2018). Kalıp yargı; belirli bir gruba ya da objeye yönelik bilgi boşluklarını dolduran, bu yolla onlar hakkında karar vermeyi kolaylaştıran, daha önceden oluşturulmuş birtakım atıflar ve

izlenimler bütünü olarak zihninizde oluşturduğumuz imgelerdir (Göregenli, 2012). Kalıp yargı daha çok diğer insanları içine koyduğumuz kategorileri ifade etmektedir. Bu nedenle bu kalıp yargılara çoğunlukla azınlık gruplar, cinsiyet, yaş, milliyet, meslek grupları hedef olmaktadır (Büte, 2018).

Ayrımcılık. Ayrımcılığın Batı dillerindeki karşılığı: İngilizce de “*Discrimination*”, Almanca da ise “*diskriminierung*”; “*ayırılma, ayırma, bölme, fark gözetme*” anlamlarına gelen ve Latince olan “*discriminatio*” fiilinden türetilmiştir (Schulz, Strauss ve Basler, 1999). Kavram Türkçe incelendiğinde ise Türk Dil Kurumu Sözlüğü göre ayrımcılık kavramını; “*Ayrımcı olma durumu*” şeklinde tanımlamaktadır (TDK, 2023). Alan yazın incelendiğinde ise kavramın “*bireyin dini, cinsiyeti, ırkı, siyasi görüşü, engellilik durumu ya da farklı bir etnik kökene sahip olmasından dolayı başkalarından kötü muamele görerek haksızlığa uğraması*” biçiminde tanımlandığı görülmüştür (Göregenli, 2012; Koşan vd., 2018). Ayrımcılık kavramına hukuk dilinde bakıldığında ise “*bir özelliğine dayalı olarak bir kişiye keyfi ya da haksız bir davranışta bulunulması ve bu suretle mağdur edilmesi*” anlamına gelecek şekilde kullanılmaktadır (Kaya, 2010). Birleşmiş Milletler (BM, 1948) tarihte yaşanmış felaketlerden hareketle insanlar arasındaki ayrımcılığı ortadan kaldırmak için 1948’de İnsan Hakları Evrensel Bildirgesini imzalamıştır. Bildirgenin birinci maddesine göre; “*bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar. Akıl ve vicdana sahiptirler ve birbirlerine karşı kardeşlik zihniyeti ile hareket etmelidirler*” ilkesi ile aslında insanlar arasında ayrımcılığın ortadan kalması gerektiğini açıkça ifade etmektedir.

Turist/ Turistik Programı/Müfredatı (Tourist Curriculum) ve Renk Körü (Color Blindness) Kavramı. Ön yargı karşıtı eğitim programından turistik programla vurgulanan kavram farklı kültürlerle, ülkelere ve dinlere ait tatillerin, bayramların, yiyecek ve giyeceklerin basit bir sunumla bir günlüğüne eğitim ortamına sokulması ya da bu kültürel özelliklerinin sadece bir yüzünü tanıtılması anlamına gelmektedir (Derman-Sparks ve Force, 1989; Tarman ve Tarman, 2011; Temel ve İmir, 2019). Ön yargı karşıtı eğitim programlarında turistik programa karşı çıkmaktadır. Çünkü turistik programla diğer kültürlerle ait kültürel özelliklerin basit sunumlarla aktarılması çocuklarda tek taraflı bir görüntünün oluşmasına yol açabileceği gibi aynı zamanda çocukların bu kültürlerle yönelik ön yargı geliştirmelerine de neden olduğunu ifade etmektedir (Derman-Sparks ve

Force, 1989). Ön yargı karşıtı eğitim programı özü itibariyle çokkültürlü eğitimi temel almasına rağmen turistik program ile bu konuda birbirlerinden ayrıldıkları görülmektedir (Temel ve İmir, 2019). Çokkültürlü eğitim yaklaşımı çokkültürlü eğitim pedagojisinde “turist yanılgısı (tourist misconception)” durumunu savunduğu için ön yargı karşıtı eğitimden farklılaşmaktadır. Çünkü çokkültürlü eğitim yaklaşımının öncülerinden olan Banks, turistik programın yaklaşımda ilk aşama olarak katkılar yaklaşımını ele almaktadır. Bu yaklaşımla farklı kültürlerin tatilleri, kahramanları, kutlamaları ve tarihi olayları gibi kültüre özgü özelliklerle programın oluşturabileceğini savunur (Çapçı, 2021). Ön yargı karşıtı eğitim programı ise bu noktada çokkültürlü eğitim yaklaşımına karşı çıkmaktadır. Ön yargı karşıtı eğitim programı erken çocukluk eğitiminde turistik program yerine programın bütün çocukların gelişim alanlarında yer alması gerektiğini savunmaktadır. Ön yargı karşıtı eğitim programının sadece farklı kültürler hakkında ara sıra etkinlikler yaparak ve eğitimin bileşenlerini sürece katmaksızın başarılı olması mümkün görünmemektedir. Bu bakımdan ön yargı karşıtı eğitim programının verimli ve etkili olması için erken çocukluk programına tam anlamıyla nüfus etmesi gerekmektedir. Program ayrıca eğitimin bütün bileşenlerini (çocuklar, aileler, öğretmen, arkadaş grupları) sürece dâhil ederek ve her gün sınıftaki çocukların kültürel özelliklerini yansıtacak biçimde günlük planları şekillendirerek, destekleyici bir bakış açısıyla planlanmalıdır (Derman-Sparks ve Edwards, 2010).

Ön yargı karşıtı eğitim programı tartışmalarında vurgulanan kavramlardan bir diğeri ise “renk körü” kavramıdır. Renk körü kavramı; insanlar kararlar alırken, izlenimler oluşturulurken ve davranışlar canlandırılırken ırksal grup üyeliği ve ırk temelli farklılıkların dikkate alınmaması gerektiği inancına dayanmaktadır. Renk körlüğünün ön yargı ve ayrımcılığı önleyebileceği inancının altında kişiler ya da kurumlar ırkı fark etmiyorlarsa ırk ayrımcılığı yapamıyorlar mantığı yer almaktadır (Apfelbaum, Norton ve Sommers, 2012). Başka bir ifadeyle toplumdaki, sınıftaki farklılıklar hakkında konuşmak yerine bunu görmezden gelmenin, bununla ilgili konuşmamanın savunulduğu bir yaklaşımı ifade etmektedir. Okullarda farklı kültürel özelliklere sahip çocukların aynı eğitim ortamını paylaşması, farklı yaklaşımları ortaya çıkarmıştır. Ön yargı karşıtı eğitim yaklaşımında da “renk körü” kavramı eğitimciler/öğretmenler tarafından sık sık kullanılan kavramların başında gelmektedir. Öğretmenler, çokkültürlü ya da farklı etnik gruplardan gelen çocukların bulunduğu eğitim ortamlarında, bazen, kabul etmek yerine çocuklar arasındaki farklılıkları cüzi bir düzeye indirmeye çalışır. Öğretmenler, eğitim ortamlarındaki ön yargıyı köreltmek için gururla “Biz çocuklar arasındaki farklılıklar

görmüyoruz, biz burada renk körüyüz” şeklinde görüşlerini ifade etmektedirler. Fakat bu ifadeler çocukların alenen gördükleri ve yaşadıkları gerçeğini inkâr etmekten başka bir şey değildir. Çünkü öğretmenler eğitim ortamlarında farklılıklarla ilgili konuşmanın çocuklarda gereksiz bir şekilde dikkat çektiğini ve ön yargılara sebep olduğunu belirtmektedirler. Oysa ki öğretmenlerin takındıkları bu tutum, masum amaçlı olsa da aslında çocukların kimliğiyle ilgili hayati öneme sahip olan taraflarını reddederek tam tersi bir etkiye neden olmaktadır (Bredekamp, 2015; Derman-Sparks ve Edwards, 2010).

Renk körü kavramı da her çocuğun sahip olduğu kültürel özelliklerinin eğitim ortamında göz ardı edilmesi ve sınıfındaki herkesin sadece birey olarak ele alınması yönünde savlara sahiptir. Renk körü kavramı bu yönüyle çokkültürlülük/çokkültürlü eğitim yaklaşımından ayrılmaktadır. Çünkü çokkültürlü eğitim anlayışına göre çocukların sahip oldukları kültürel özelliklerinin eğitim sürecinde dikkate alındığı, eğitim sürecine dâhil edildiği ve bu özelliklerin eğitim ortamında temsil (kutlama, sergileme) edilmesini savunmaktadır (Richeson ve Nussbaum, 2004).

Ön Yargı Karşıtı Programın Amaçları. Ön yargı karşıtı eğitim programı, çocuklar arasındaki farkları gizlemeden, çocukların bu farklılıkların farkında olmalarını sağlayacak bir bilince sahip olmalarını sağlamaya çalışmaktadır. Program çocuklarda geliştirilmesi beklenen farkındalık ve bilinçle düşüncelerini hem kendi özellikleriyle hem de başkalarının özellikleriyle olumlu bir biçimde inşa etmek için çalışmaktadır. Program böylece çocukların toplumda bulunan farklı sosyal kimliklere sahip arkadaşlarına, akranlarına ve yetişkinlere karşı olumlu ilişkilerin kurulmasına, gelişimleri süresince sosyal ve eğitimsel anlamda daha güçlenmiş hissetmelerine olanak tanımaktadır. Bu bakımdan ön yargı karşıtı eğitim programı dört temel amaçtan oluşmaktadır. Bu dört temel amaç, çocuklarla ön yargı karşıtı eğitim uygulaması için bir çerçeve sağlar. Çocukların kimlik ve tutumları nasıl inşa ettiği hakkında bildiklerimize dayanan hedefler, her çocuk için güvenli, destekleyici bir öğrenme topluluğu oluşturmanıza yardımcı olur. Başkalarına karşı üstün hissetmeye ihtiyaç duymadan çocukların özgüvenli bir kimlik duygusu geliştirmelerini destekler. Ayrıca çocukların adalet ve adalet duygusunu; güçlendirme becerilerine ve kendileri ya da başkaları için ayakta durma yeteneklerine destek olur (Derman-Sparks ve Edwards, 2010; NAEYC, 2021).

Derman-Sparks ve diğerlerine (2015) göre ön yargı karşıtı eğitimin en genel amacı, erken çocukluk eğitimi alanında eğitici/kurum-aile/toplum işbirliğinin

güçlendirilmesiyle toplum ve ailelerde demokratikleşmeye katkıda bulunmak ve çocukların var olan haklarından eksiksiz bir şekilde yararlanmasyla potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerine destek olmaktır. Derman-Sparks ve ekibi tarafından geliştirilen modele göre ön yargı karşıtı programın dört amacı vardır. Bu dört amaç, çocuklara ön yargı karşıtı eğitim uygulaması için bir çerçeve sağlar (KEDV, 2006). Ön yargı karşıtı eğitim programının amaçları dişlileri olarak Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Ön Yargı Karşıtı Eğitim Programı Amaçlarının Dişlileri
Derman-Sparks ve Edwards, 2010, s.4.

Şekil 2’de her amaç hareket eden bir dişliye benzetilmiştir. Çünkü bu amaçların birbirine bağlı olarak çalıştığı düşünülmektedir. 1. Amaç çalışmaya başladığında bu diğer dişlileri de harekete geçirip çalıştıracaktır. Ayrıca bu amaçlar; çocuklar için sağlıklı, güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamının oluşmasına yardım eder. Programın amaçlarının tamamı ahenk içinde çalıştıklarında etkili ve verimli bir ön yargı karşıtı eğitim programı süreci işletilebilir.

Amaç 1: Kimlik. Öğretmenler, her çocuğun bilgili, kendine güvenen, kişisel ve sosyal kimlikler oluşturmasını besleyecektir.

Bu amaç, çocukların kendilerini başkalarından üstün hissetmelerine gerek kalmadan güçlü hissetmeleri ve kim olduklarıyla gurur duymalarını desteklemek anlamına gelir. Bu amaç çocukların kendilerinin ve diğerlerinin kim olduğunu tanımlamak için doğru ve saygılı bir dil öğrenecekleri anlamına gelir. Öğretmenler, çocukların kendi ev kültürü ve okul kültürü içinde gelişmelerine ve rahat olmalarına

destek olacaklardır. Amaç 1, çocukların okuldaki, evdeki ve topluluklardaki günlük yaşam deneyimlerine odaklanır. Erken çocukluk eğitiminin her çocuğun kişisel kimliğini beslemeye yönelik uzun vadeli taahhüdüne ek olarak, ön yargı karşıtı eğitim, çocukların sosyal (veya grup) kimliklerini beslemenin önemini vurgular. Sosyal kimlikler, içinde büyüdüğümüz ve yaşadığımız ve bireylerin diğer pek çok kişiyle paylaştığı toplumun önemli grup sınıflandırmalarıyla ilgilidir. Sosyal kimlikler cinsiyet, ırk, etnik, kültürel, dini ve ekonomik sınıf gruplarını içerir (ancak bunlarla sınırlı değildir). Bu amaca ulaşmak için yapılan çalışmalar, diğer üç amacın temelini hazırlar (Derman-Sparks vd., 2015; Derman-Spark ve Ramsey; 2005).

Amaç 2: Çeşitlilik ve Empati. *Çocukların farklı hayatlara sahip kişilerle empatiye dayalı rahatça ilişkiler kurmasını desteklemek.*

Bu amaca göre, çocukların insanların nasıl aynı ve farklı oldukları hakkında düşünebilmeleri söz sahibi olabilmeleri için rehberlik etme ve çocukların farklı geçmişlerden gelen insanlarla kolayca empati göstererek etkileşime girmesini teşvik etmek olduğu söylenebilir. İnsanlar aynı anda birbirlerinden aynı ve farklıdır. Yani bütün insanların birbiri ile farklı ve benzer yanları vardır. Bu gerçeklikten yola çıkarak, bütün insanlara adilce ve şefkatle yaklaşılması gerektiğini göstermesi açısından önemli bir kanıttır. Bu bakımdan bu amaç, tüm insanlara nasıl dikkatli ve adil davranılacağını öğrenmenin kalbidir (Duman, 2019; NAEYC, 2021; Temel ve İmir, 2019).

Bazı öğretmenler ve ebeveynler, çocukları insanlar arasındaki farklılıkları “fark etmeye” ve öğrenmeye teşvik etmeleri gerektiğinden emin değiller. Farklılıklar hakkında konuşmanın ön yargıya yol açacağından endişe ederek, yalnızca insanların nasıl aynı olduklarını öğretmenin en iyisi olduğunu düşünebilirler. Bu düşünce iyi niyetli olmakla birlikte, bu endişe, ön yargı kaynakları hakkında yanlış bir düşünceden kaynaklanmaktadır. Farklılıklar ön yargı yaratmaz. Çocuklar ön yargıyı, insan çeşitliliği hakkında bilgi sahibi olmaktan değil, tam tersi bilgi eksikliğinden doğan ön yargılardan öğrenirler. Ön yargı ve korkuyu öğreten, insanların farklılıklara verdiği tepkidir (NAEYC, 2021). Bu amaca rehberlik edecek ilkeler ise şu şekildedir:

- İnsanların birbirine benzedikleri gibi aynı zamanda insanların birbirlerinden farklı olduklarının vurgulanmasında dengeyi bulmak,
- Çocukların bildiklerinden ve yaşamlarındaki farklılıklardan başlamak,

- Çocukları yaşadıkları yerlerde bulunan farklı gruplarla karşılaşmasını ve tanışmasını sağlayarak, çocukların çeşitlilikle ilgili bilgilerini genişletmek,
- Turist Programdan (Tourist Curriculum) yaklaşımından uzak durmak

Biçiminde sıralanabilir (Derman-Sparks vd., 2015;Derman-Spark ve Ramsey; 2005).

Amaç 3: Adalet. *Çocukların ön yargı hakkında eleştirel düşüncelerini desteklemek.*

Bu amaç, çocukların doğuştan gelen empati ve adalet yeteneklerinin yanı sıra etraflarında olup bitenler hakkında eleştirel düşünme bilişsel becerilerini geliştirmekle ilgilidir. Çocuklar, kendilerine veya başkalarına karşı haksız ve gerçek olmayan (klişeler), düşünce ve yorumlar (alay, lakap) ile davranış ve eylemlere (ayrımcılık) yönelik tanımlamayı ve karşı koymayı bilemiyorsa, güçlü bir benlik kavramını oluşturamaz. Çocuklar bu nedenle başkalarına saygı da gösteremezler. Bu bakımdan çocuklarda eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmek, çocukların benlik duygusunu ve başkalarıyla ilişkiler kurma yeteneklerini güçlendirir. Bu amaca rehberlik edecek ilkeler ise şöyledir:

- Çocukların sahip oldukları ön yargı ve basmakalıp yargıları değerlendirmek.
- Çocukların sahip oldukları gerçek dışı ve yanlış olan fikirleri doğru olan fikirlerle nasıl karşılaştıracaklarına yardımcı olmak,
- Adalet duygusunu ve empati yeteneğini ortaya çıkaracak, destekleyecek etkinlikler gerçekleştirmek,
- Eleştirel düşünme becerilerini desteklemek,

Şeklinde sıralanmaktadır (Derman-Sparks vd., 2015;Derman-Spark ve Ramsey; 2005).

Amaç 4: Aktivizm. *Ön yargı karşısında kendisi ve başkaları için savunma yapabilmesini sağlamak.*

Bu amaçla çocuklara sosyal kimliğin herhangi bir yönüne dayalı olarak incitici ve haksız ön yargılı davranışlara karşı nasıl direneceklerini öğrenmeleri için araçlar sunulmaktadır. Bu ön yargılı davranış, kişinin kendisine veya bir başkasına yönelik olabilir. Zaten bu aktivist amaç; bir çocuk başka bir çocuğa ön yargılı davrandığında, bir yetişkin ön yargılı davrandığında veya çocuk kendisine karşı ön yargılı davrandığında gerçekleşmektedir. Hatta bu ön yargıların kaynağı televizyondan, filmlerden veya

kitaplardan bile çocuğa ulaşabilir. Bu amaçla, çocukların hayata bakış açısı, başkalarıyla olumlu etkileşimler ve çatışmaları çözme eğitiminde çocuğun gelişimini güçlendirir. Çocuğun sosyal kimliklerinin bazı yönleri nedeniyle alay etme, reddetme ve dışlama eylemleri bir tür saldırgan davranıştır ve fiziksel saldırganlık kadar ciddidirler. Eskiden söylenen “*sopalar ve taşlar kemiklerimi kırabilir ama sözler beni asla incitmez*” sözü aslında yanlıştır. Çünkü çocukların gelişen benlik duygusu, kimliğe dayalı olarak lakap takılması, alay edilmesi ve dışlamaktan zarar görür (Derman-Sparks ve Edwards, 2010).

Ön yargı karşıtı bir anlayış, öğretmenleri nazikçe ama kesin bir şekilde müdahale etmeye, ön yargılı davranışın hedefi olan çocuğu desteklemeye ve her iki çocuğun da diğer etkileşim yollarını öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle çocukların amaç 4'teki gelişimi, diğer üç hedefteki gelişimlerini daha da güçlendirmektedir. Bir çocuk ön yargı veya ayrımcılığın hedefindeyse, direnmesi ve değerli olduğunu bilmesi için araçlara ihtiyacı vardır (Amaç 1). Bir çocuk başka bir çocuk adına konuştuğunda, diğer insanların benzersiz duygularını anlamasını güçlendirir (2. Amaç). Çocuklara harekete geçmeleri için yardım edildiğinde, bu onların “haksızlık” ve “adalet” anlayışlarını genişletir (3. Amaç) (Derman-Sparks vd., 2015; Derman-Spark ve Ramsey; 2005).

İlgili Çalışmalar

Bu bölümde araştırmanın konusu kapsamında alan yazın taranarak yurt içinde ve yurtdışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Kozikoğlu ve Cavak (2023) öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik görüş, deneyim ve uygulamalarının araştırılması amacıyla yaptıkları araştırmanın çalışma grubu Van, Hakkâri, Kayseri ve Burdur illerinde görev yapan 28 öğretmenden oluşmuştur. Nitel yöntem kullanılan araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılan araştırmada, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin algıları farklı ırk, dil, din ve kültür kavramları üzerinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tamamına yakını çokkültürlü eğitimi yararlı bulduklarını ve öğretmenleri çoğu sınıflarında farklı kültürel farklılıklara sahip çocukları tercih ettiklerini, bu nedenle de çokkültürlü eğitimi gerekli gördüklerini

ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakını ise mevcut eğitim sisteminin kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler önerilerinde mevcut sistemin eksik ve yetersizliklerinin giderilmesi, tek tipçi bakış açısından uzaklaşılması ve tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde eğitim sistemin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ders kitapları ve eğitim programlarının kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada eksik kaldığı, baskın kültürün ağırlıkta olduğu farklılıkların ihmal edildiği bir eğitim sisteminin yeterli olmayacağı doğrultuda görüşlerini ifade etmişlerdir.

Çapçı ve Durmuşoğlu (2022) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının yaş, doğduğu/yetiştiği bölge, eğitim durumu, mesleki deneyim yılı, öğrenim hayatlarının geçtiği şehrin kültürel çeşitliliği, çok kültürlü eğitim alma ve sınıflarında farklı kültürden çocuk bulunma durumu gibi değişkenlerine göre belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın verileri 280 okul öncesi öğretmenine “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yeterlik algılarının yetiştigi/doğduğu bölge, eğitim durumu ve yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Tanış ve Özgün (2022), sığınmacı çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülükle ilgili deneyimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. 17 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla araştırmanın verileri elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sığınmacı çocuklarla iletişim problemi yaşadıkları, bundan dolayı da çocukların uyum döneminde zorlandıkları görülmüştür. Öğretmenler süreç içerisinde ihtiyaç duydukları araç-gereçlerin çoğunlukla okul idaresi ve merkezi yönetim tarafından karşılandığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar ışığında öğretmen adaylarının lisans dersleri, staj uygulamaları ve materyal hazırlama sürecinde çokkültürlülüğün dikkate alınması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Ateş (2021), okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubu Diyarbakır’da çalışan 23 oku öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Nitel yöntem ve olgu desen kullanılan araştırmanın verileri görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin çok azının sınıfındaki farklılıkları göz önünde bulundurarak sınıflarını düzenledikleri görülmüştür. Öğretmenler, eğitim planlarında farklılıklara saygı gibi konuları işlediklerini fakat pandemi nedeniyle öğretmenlerin farklılıklara ilişkin etkinliklerin azaldığı belirtilmiştir.

Ateş ve Şahin (2021) okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük ve uygulamaları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılan araştırmada, çalışma grubu ise Diyarbakır’da çalışan 23 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Veriler öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiş ve verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmenler sınıflarında çokkültürlülük açısından düzenleme yapan öğretmen sayısının çok az olduğunu, buna yönelik düzenleme yapmayan öğretmenlerin ise sınıflarındaki çocukların Diyarbakır ili veya çevresinden olmasını gerekçe gösterdikleri ve görev yaptıkları ilin kültürel çeşitliliğini göz ardı ettikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların tamamının planlarında farklılıklara saygı konusuna yer verdiği, pandemi nedeniyle öğretmenlerin çokkültürlülük ve farklılıklara saygıya yönelik faaliyetlerinin çeşitliliğinin azaldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler tümü kültürel konuların yüz yüze eğitimle ele alınmasının daha verimli olacağını vurgulamış ve bazı uygulamaların çokkültürlülük ve farklılıklara saygı eğitimiyle ilişkilendirmediğini belirtmişlerdir.

Çapçı (2020) öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamalarını ve çokkültürlü yeterlilik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma modelinde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubu Ankara’da çalışan nicel boyut için 280 nitel boyutu içinse 23 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Nicel veriler “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ile toplanırken, nitel veriler ise “Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları Öğretmen Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algı puanları ile yetiştikleri/doğdukları bölge, eğitim durumu ve yaş arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime karşı olumlu tutuma sahip olduklarını fakat sınıf düzenlemesi ve çokkültürlü eğitimin uygulanması aşamasında kendilerini yetersiz hissettikleri görüşünde oldukları görülmüştür. Bu bakımdan okul öncesi öğretmenleri, çokkültürlü eğitim yeterliliklerinin geliştirilip desteklenmesi noktasında önerilerde bulunmuşlardır.

Işıkçı Başkaya ve diğerleri (2020) erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin meslek hayatlarında sahip oldukları çokkültürlülük perspektiflerini, sınıflarında uyguladıkları çokkültürlü etkinlikler ile çokkültürlü ailelerle yaptıkları aile katılım uygulamalarını incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel yöntem kullanılan araştırmada, araştırmanın çalışma grubu ise İstanbul’da bulunan 7 öğretmenden oluşmuştur. Veriler “Demografik Bilgi Formu” ve “Görüşme Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre erken çocukluk öğretmenlerinin çokkültürlülüğe dair farklı ve benzer görüşlere sahip

oldukları görülmüştür. Öğretmenler çokkültürlülük ile ilgili farklı bakış açılarının çokkültürlü etkinliklerin uygulanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Karacabey, Ozdere ve Bozkus (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel yöntemde yapılan araştırmanın verileri “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu ise Şanlıurfa'da bulunan 248 öğretmeninden oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüş, öğretmenlerin tutumları cinsiyete, ana dile ve mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca edebiyat öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmüştür.

Bekir ve Bayraktar (2018) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlülük algıları ve çokkültürlülük algılarının bazı değişkenler açısından ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma Anakara bulunan 191 öğretmen adayıyla birlikte tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri “Genel Bilgi Formu” “Çok Kültürlülük Algı” ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçları; okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermiştir. Değişkenler açısından bakıldığında ise öğretmenlerin çokkültürlülük algısında sınıfları, ebeveynlerin öğrenim düzeyleri, farklı kültürlerden arkadaşına sahip olma ve yaşları değişkenlerine göre bir farklılaşmanın olmadığı fakat öğretmen adaylarının çokkültürlülük ile ilgili ders alma değişkenine göre ise anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Kimzan ve Arıkan (2018) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının çeşitli demografik değişkenler açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemiyle yapılan araştırmanın çalışma grubu 550 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri “Öğretmen Adaylarına Yönelik Çokkültürlü Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının anlamlı olduğu görülmüştür. Aday öğretmenlerin bu tutumlarının cinsiyetlerine göre, çokkültürlü eğitim ve toplumsal cinsiyet konularındaki çalışmalara katılıma göre, annelerin eğitim durumuna göre, farklı kültürel yaşantılara sahip olma ve herhangi bir farklılıklarından ötürü ayrımcılığa maruz kalma durumlarına göre anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının ders dışında etkinlik

yapma sıklıkları ve farklı kültürel gruplardan arkadaşlara sahip olma ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür.

Peköz ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algılarının belirlenmesini amaçlamıştır. Nicel yöntemle yapılan araştırmanın çalışma grubu 132 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmanın verileri “Çokkültürlülük Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının sınıf düzeylerine, cinsiyetlerine, farklı kültürlerden arkadaş sahibi olmalarına ve ilgili konuda eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü, yaşamlarını en uzun süre geçirdikleri yer ve üniversitede aldıkları eğitimi yeterli bulma düzeyleri ile ilerideki sınıflarında kültürel çeşitlilikten doğan problemler ile başa çıkma yeterliliğine ilişkin görüşleri çokkültürlülük algı puanlarında farklılaşmalara yol açtığı görülmüştür.

Danacı Özözen, Eran, Çetin, Pınarcık ve Bahtiyar (2016) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik algısal olarak bilgi ve tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 91 okul öncesi öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin üniversiteyi okudukları bölge/şehir, boş zamanlarında yaptıkları etkinlikler, mesleki kıdem, okulun bulunduğu konum (merkez/köy) gibi durumlara göre çokkültürlü eğitime ilişkin bakış açıları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu bağlamda farkı değişkenler ele alınarak öğretmenlerin lisans eğitimi döneminde çokkültürlü eğitim uygulamalarına yönelik çeşitli etkinlikler yapmaları konusunda yönlendirilmelerinin farklı perspektiflere ilişkin bir eğitim iklimi oluşturmada katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Taştekin ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin algı ve tutumlarının incelenmesini amaçlamıştır. Karma modelde yapılan araştırmanın çalışma grubu ise nicel boyutta 252, nitel boyutta ise 11 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın verileri nicel boyutu “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği” kullanılırken, nitel araştırma içinse “Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlülüğe yönelik tutumları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin pozitif bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan bireysel

görüşmelerde ise öğretmenlerin yine pozitif bir algıya sahip oldukları fakat uygulama bağlamında yeterli olmadıkları görülmüştür.

Bulut (2015) tarafından araştırmada okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişiliklerinin çokkültürlü eğitim tutumlarına olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 174 okul öncesi öğretmeni ile 350 aday öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmanın verileri ise “Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği” ile “Çokkültürlü Kişilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenleri ile aday öğretmenler arasında çokkültürlü kişilikleri ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında pozitif bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özelliklerinin aday öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu görülmüştür.

Aktın ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada ise sosyal bilgileri eğitimi kapsamında okul öncesi sınıflarında çokkültürlü eğitim uygulamalarının bir boyutu olan birbirinden farklı kültürlerle yapılandırılan eğitim ortamlarında küçük yaştaki çocukların kültürleri nasıl öğrendiklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan araştırmanın çalışma grubu 13 çocuktan oluşmuştur. Araştırmanın verileri ise “Bakalım Neresi Sunumu”, “Gezelim-Görelim Drama Etkinliği” ve “Heykel Ol” etkinlikleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda ise bu dönemdeki çocukların kendi kültürleri ve farklı kültürlere ait bir unsuru öğrenmesinde kendi yaşantıları, bilgi iletişim teknolojisi ve yaşadığı yakın çevresinin etkili olduğu görülmüştür. Eğitim ortamlarında çocukların farklı kültürlere ait oyunlar, drama ve renkli sunumlar ile farklı kültürel rolleri uygulama ve farklı kültürden bireylerin yaşantısını anlama fırsatına ulaştıkları görülmüştür. Bu bakımdan hazırlanacak çokkültürlü öğrenme sınıflarında çocuklarda çokkültürlülüğe yönelik olumlu davranış, tutum ve becerileri kazandırmanın olası olduğu görülmüştür.

Çoban ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının bazı demografik özelliklere göre farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu 261 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın verileri “İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Demografik değişkenler açısından ise cinsiyet göre “siyasi görüş” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani kadınlar erkeklere göre daha hoşgörülüdür. Yerleşim türüne göre ise

büyük şehirde büyüyen adayların ilçede büyüyen adaylara göre “cinsel yönelim” konusunda daha toleranslı olduğunu göstermiştir.

Yurt Dışı Yapılan Çalışmalar

Suri ve Chandra (2021) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk eğitimi düzeyinde yerel kültürel değerlere ve karakter inşasına dayalı çokkültürlü eğitimi uygularken kullandıkları öğrenme stratejileri belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu Endonezya'nın Lampung kentinde bulunan 40 öğretmenden oluşurken, veriler ise öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin dört öğrenme stratejisi kullandığını ortaya koymuştur: Katkı öğrenme stratejileri, zenginleştirme öğrenme stratejileri, dönüşüm öğrenme stratejileri ve probleme dayalı öğrenme. Bu stratejiler, öğrencileri yerel kültürel değerlere ve karakter inşasına dayalı çokkültürlü eğitime yönelik olarak yetişkinlik hayatına hazırlamada bilgi ve analitik düşünme becerilerine ilişkin yenilikçi öğrenme deneyimleri yaratmak için öğretme ve öğrenme faaliyetlerini formüle etmek için bir mihenk taşı oluşturmıştır. Ayrıca çokkültürlü eğitimin yerel kültürel değerlere ve karakter inşasına dayandığı göstermiştir. Eğitimin erken yaşlarda verilmesi önemlidir. Çünkü öğrencilere etnik gruplar arası kültürel değerleri, dinde uyumu tanıtmakta ve hoşgörüyü teşvik etmektedir. Çalışma ayrıca öğrencilere çoğulculuğu ve çokkültürlülüğü tanıtmının, okullardaki öğrenciler arasında ve Endonezya'nın çeşitli toplumunda farklılıklara saygı ve takdiri teşvik etmek için mükemmel bir strateji olduğunu göstermektedir.

Ng, Chai, Chan ve Chung (2021) yaptıkları araştırmada azınlıklara Çince öğretiminde kültüre duyarlı öğretim metodunu kullanmada öğretmen yeterliliklerinin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın verileri 20 farklı anaokulunda görev yapan 43 okul öncesi öğretmeni ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilerek elde edilmiştir. Araştırma bulgularında azınlıkların bulundukları bölgelerdeki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocukların öğrenme gereksinimlerine ve öğrenme stillerine ilişkin daha duyarlı oldukları görülmüştür. Dolayısıyla bu bölgelerde çalışan öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerini uygulamada da daha yetkin oldukları tespit edilmiştir. Azınlık çocukların daha az olduğu bölgelerde çalışan öğretmenlerin ise Çince'nin öğretilmesi,

materyallerin tasarlanması ve derslerin planlanmasında yetersiz oldukları ve tek kültürlü bir anlayışa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Solehuddin ve Budiman (2019) tarafından Endonezya'nın Bandung'daki bir devlet üniversitesinde 2, 3 ve 4. Sınıf okul öncesi öğretmenliği eğitimi programına devam eden 123 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma karma araştırma modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel verileri “Çokkültürlü yeterlilik Ölçeği” kullanılarak elde edilirken araştırmanın nitel verileri ise odak grup görüşmesi gerçekleştirilerek elde edilmiştir. Araştırma, katılımcıların yüksek düzeyde çokkültürlü farkındalığa sahip olduklarını fakat çokkültürlü yeterliklerinin sınıf düzeylerine göre farklılık olduğunu göstermiştir. Bulgular öğretmen adaylarının lisans derslerine çokkültürlü ders içeriklerinin dahil edilmesini ve bu verilerin öğretmen adaylarına yönelik geliştirilecek eğitim programlarının tasarlanmasında yararlanması konusunda öneriler sunmuştur.

Abdullah ve Abdullah (2018) tarafından yapılan araştırma Malezya'daki okul öncesi öğretmenlerinin eğitimini ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma 267 özel ve devlet anaokulunda çalışan 1067 okul öncesi öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri elde etmek için Öğretmen Yetiştirme Çokkültürlü Eğitim Ölçeği ve Çokkültürlü Öğretim Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını göstermiştir. Ancak öğretmenlerden bazılarının çokkültürlü eğitimin temel ilkeleri hakkında yanlış bilgilere sahip oldukları görülmüştür. Çokkültürlü okullarda çalışan öğretmenlerin tek kültürlü okullarda çalışan öğretmenlere göre çokkültürlü eğitime karşı daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Djonko-Moore ve diğerleri (2018) tarafından ABD'de gerçekleştirilen ve erken çocuk öğretmenlerinin çokkültürlü öğretmen eğitimi, öğretmen yeterliliği, öğretmen memnuniyeti ve kültüre duyarlı öğretim uygulamaları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu 105 erken çocukluk öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri çokkültürlü öğretmen eğitimi, öğretmen yeterliliği, öğretmen memnuniyeti ve kültüre duyarlı öğretim boyutlarından oluşan anket kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarında öğretmen yeterliliği ve memnuniyetinin kültüre duyarlı eğitim üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Kültüre duyarlı öğretimin ise diğer üç boyut üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Çokkültürlü öğretmen eğitiminin ise herhangi bir boyut üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür.

Hong (2017) tarafından yapılan araştırma, Güney Kore'nin Seul kentinde anaokulu öğretmenlerinin ön yargı karşıtı eğitime ilişkin algılarını, inançlarını ve öğretim uygulamalarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın verilerini elde etmede yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma grubu ise 8 öğretmenden oluşmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenler iki gruba ayrılarak bir gruptaki öğretmenler diğer gruptaki öğretmenlere göre farklı kültürel özelliklere sahip sınıflarda daha fazla çalışma deneyimine sahiptir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin ön yargı karşıtı eğitime ilişkin algı ve inançlarının öğretmenlik deneyiminden etkilendiği görülmüştür. Her iki grup öğretmenler, ön yargı karşıtı müfredatı uygularken benzer öğretim yöntemlerini kullandıkları ve gruplar programı uygulamak için benzer zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu zorlukları; zaman, bilgi ve destek eksikliği olarak belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, politika yapıcıların öğretmenler için çeviri hizmetleri gibi etkili destek sistemleri sağlamayı düşünmesi gerektiğini ve kültürel olarak çeşitli sınıf ortamlarında ve kültürel olarak baskın sınıf ortamlarında ders veren öğretmenler için etkili öğretmen eğitimi programları sağlamak için daha fazla kaynak geliştirilmesi gerektiğini göstermiştir.

Brady (2014) yaptığı çalışmada çokkültürlü eğitimin öğretmen adayları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma modelde yapılan araştırmanın verileri nicel boyutta 76 öğretmene anket uygulanırken, araştırmanın nitel verileri için ise 11 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilerek elde edilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili olumlu tutuma sahip olduklarını fakat farklılıkları olan bireyleri kabul etmekle ilgili gelişime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, araştırmacı çokkültürlü eğitim sayesinde öğretmen adaylarının gelecekte farklılıkları olan öğrencilerle etkin bir şekilde çalışabileceklerini ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Nitekim araştırmanın nitel verileri de nicel bulguları desteklemiştir. Nitel verilerde öğretmenlerin çokkültürlü eğitim fikrine olumlu yaklaşıtlarını ancak kendi kültürlerinden farklı kültürleri kabul etme konusunda kendilerini geliştirebileceklerini ortaya koymuştur. Genel bulgular, çokkültürlü eğitimin öğretmenlerin farklı bir nüfusla daha etkili bir şekilde çalışmasına yardımcı olabileceğini göstermiştir.

Bodur (2012) tarafından yapılan çalışmada; öğretmen adaylarının kültürel ve dilsel açıdan farklı öğrencilere eğitim verme konusundaki inanç ve tutumlarını araştırmayı amaçlamıştır. Karma modelde yapılan araştırmanın nicen verileri

“Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği”, nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu nicel boyut için 88, nitel boyutu içinde 8 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulguları çokkültürlü eğitim alan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu ve bu olumlu tutumlarının kişisel deneyimlerden çok akademik hazırlığa dayandıklarını göstermiştir. Çokkültürlü eğitim dersleri alan öğretmen adaylarının başka dilleri veya İngilizce alan stajını tamamlayanların kültürel ve dilsel açıdan farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilere nasıl yardımcı olacakları konusunda daha derin bir anlayışa sahip oldukları görülmüştür.

Karupiah ve Berthelsen (2011) tarafından yapılan araştırmada; öğretmenlerin çokkültürlü eğitim anlayışlarını ve erken çocukluk eğitimindeki önemine ilişkin algılarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri 58 okul öncesi öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Öğretmenler çokkültürlü eğitimin sınıflarındaki önemini ifade etmelerine rağmen, sınıflarında çokkültürlü eğitime ilişkin uygulamalar yapma konusunda zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Määttä (2008), İsrail’deki öğretmenlerin temel eğitimde çokkültürlü eğitimi nasıl algıladığını ve farklı kültürlerden gelen çocuklara eğitim-öğretim için kendilerini yeterli görüp görmediklerini demografik (cinsiyet, yaş, öğretim deneyimi, göçmen çocuklarla eğitim deneyimi ve yurtdışı deneyimi) değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu 143 öğretmenden oluşmuş olup, araştırmanın verileri ise öğretmen yeterlik algıları ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen çocuklara eğitim-öğretim vermekte kendilerini yeterli görmedikleri görülmüştür. Demografik değişkenler açısından öğretmen yeterlilikleri incelendiğinde ise göçmen çocuklarla çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin kendilerini daha yetkin gördükleri görülmüştür. Cinsiyet, yaş, yurtdışı ve öğretim deneyimlerinin öğretmenlerin yeterlik algılarına olan etkisi ise bulunamamıştır. Ayrıca öğretmenler lisans döneminde aldıkları dersleri eleştirmiş, aldıkları derslerin çokkültürlü sınıflarda çalışmak için yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

Walters (2007), araştırmada ABD’nin Teksas eyaletinde okul öncesi öğretmenlerinin birbirinden farklı kültürel özellikleri taşıyan öğretmenlerin demografik değişkenlere bağlı olarak dil farkındalığı, etnik kökenler, kişilerarası ve sosyal becerilere yönelik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 220 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verilerini ise “Teachers' Perception of Student Success in Kindergarten Survey” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada beş yıl ve üzeri

alışan okul öncesi ğretmenlerinin dil farkındalığı alt boyutunda algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 36 yaşı ve üzeri etnik azınlıktan olmayan öğretmenlerin sınıfında bulunan çocuklara göre kendilerini dil farkındalığı, sosyal beceriler ve kişilerarası beceriler konusunda düzenledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Connolly ve Hosken (2006) tarafından yapılan çalışmada atölye ve tiyatro çalışmaları ve öğretmenleri acılığıyla alt ve yedi yaşındaki çocukların çeşitliliğe ve farklılıklara yönelik farkındalıklarını ve saygılarını artırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin liderliğinde yapılan çalışmada öğretmenlerden alınan nitel geri bildirimler son derece olumlu ve destekleyici olduğu görülmüştür. Araştırmanın ocukların tutumları ve farkındalıkları üzerindeki etkisinin olumlu etkiler olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, programın çocukların çeşitlilik konusundaki genel farkındalıklarını ve dışlanma durumlarını fark etme becerilerini artırdığı görülmüştür. Programın ocukların ırksal farklılıklarına yönelik tutamları üzerinde de herhangi bir etkinsin olmadığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla araştırmanın bu alanda yapılacak çalışmalar için bu tür çalışmaların artması ve kapsamlarının artması gerektiği vurgulanmıştır.

Alan yazına bakıldığında okul öncesi dönemde okkltrllk ve çokkültürlü eğitimle ilgili çalışmaların çeşitli değişkenlerle incelendiği görülmektedir. Bu araştırmalar hem nitel hem de nicel çalışma desenindedir. Nitel araştırmaların çoğunlukla öğretmenlerin okkltrllk, çokkültürlü eğitim ve uygulamalarına yönelik olduğu, nicel araştırmaların ise genellikle çokkültürlü tutum ve yeterlik algıları konusuna yoğunlaştıkları görülmüştür. Bu konuyla ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında ise çalışmaların daha eskiye dayandığını, bu alanda geliştirilmiş ölçeklerin ise daha fazla olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde Araştırmanın Modeli, Çalışma Grubu, Verilerin Toplanması, Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Uygulama Süreci/İşlem Aşmaları, Geçerlik, Güvenirlik ve Etik, Araştırmacının Rolü ve Verilerin Analizi başlıklarına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Araştırma Modeli

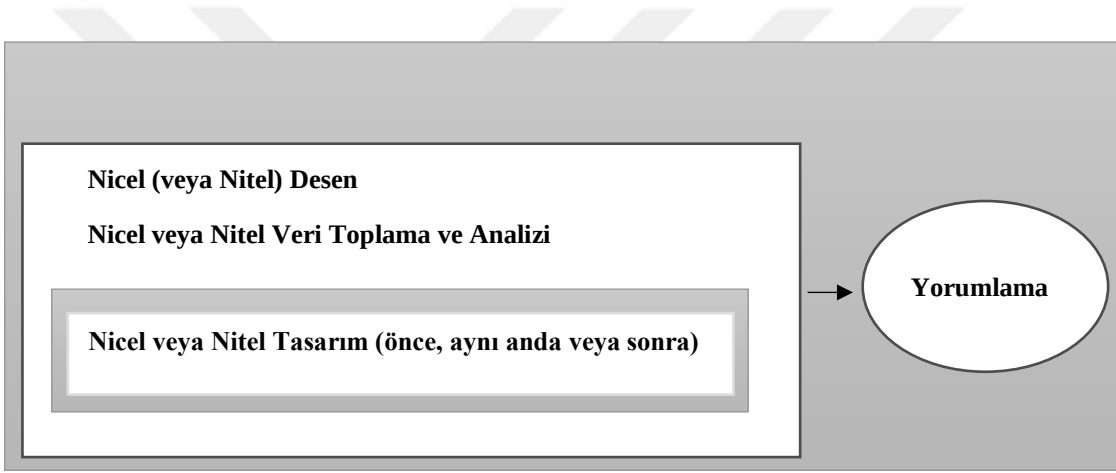
Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi'nin okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüş ve yeterlik algılarına etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada karma araştırma modeli kullanılmıştır. Karma araştırma modeli, araştırma problemlerini anlamak için hem nitel veriler (açık uçlu) hem de nicel verilerin (kapalı uçlu) toplandığı iki veri setinin birbiriyle bütünleştirildiği yöntemdir. Karma yöntem bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkaran ve farklı bilim alanları (sosyal, sağlık, davranış bilimleri) tarafından da kullanılan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2021; Edmonds ve Kennedy, 2016; Teddlie ve Tashakkori, 2020). Başka bir deyişle, bu araştırma nitel ve nicel yöntem ve yaklaşımlarının birlikte kullanılarak bilgilerin toplandığı, analizler yapıldığı, sonuçların birleştirildiği, tahmin ve çıkarımlarda bulunduğu pragmatik felsefeye dayanan bir araştırma yöntemidir (Creswell ve Plano Clark, 2020). Ayrıca karma araştırma modeli araştırmaları, teorik ve felsefi temeller, nicel ve nitel veriler toplama ve bu iki veri çeşidini bütünleştirme gibi farklı araştırma modellerinin kullanımını da kapsayan bir araştırma yöntemi olmanın (Creswell, 2021) yanı sıra karma araştırma modelinin nitel ve nicel yaklaşımlarının bir kombinasyonu olduğu da söylenebilir (Teddlie ve Tashakkori, 2020). Dolayısıyla karma araştırma modelinin kullanılmasındaki temel amaç “istatistiki verileri (nicel veri), deneyimler ve hikayelerle (nitel veri) bütünleştirip araştırma problemini daha iyi anlamasını” sağlamak olduğu söylenebilir (Creswell, 2021: 2). Creswell ve Plano Clark (2020) nicel ve nitel yöntemleri birlikte kullanmanın olgu ve olayları anlamada etkili olacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda karma araştırma modelinin asıl amacı ve başlıca

ilkesinin "*nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanımının araştırma problemlerinin tek başına kullanılan herhangi bir yöntemden çok daha iyi anlaşılmasını sağlamak*" olduğunu belirtmektedirler. Nitekim olgu ve olaylar çok yönlü ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduklarından dolayı problemleri tek bir bakış açısıyla çözmek yeterli olmamaktadır.

Karma araştırma modelinin desenleri birbirine birçok yönden benzedikleri gibi birbirinden küçük farklarla da ayrılmaktadır. Bir araştırmada herhangi bir deseni uygulamaya karar verildiğinde aynı zamanda bu araştırmaya diğer desenlerden de birçok unsuru barındırabilmektedir. Bu bakımdan karma araştırma modelinin desenlerini birbirinden ayırt etmede, "*öncelik*" ve "*zamanlama*" kavramlarına dikkat etmek gerekmektedir. Desenler öncelik açısından incelendiğinde; nicel boyuta öncelik verilen, nitel boyuta öncelik verilen ve nitel ve nicel boyutun her ikisine de aynı derece öncelik verilen araştırmalar şeklinde olabilmektedirler. Zamanlama bakımından incelendiğinde ise; eş zamanlı nicel ve nitel veri toplama, sıralı nicel ve nitel veri toplama, sıralı nitel ve nicel veri toplama ve çok aşamalı veri toplama zamanlama türleri şeklinde gerçekleşebilir (Creamer, 2020).

Bu araştırmada karma araştırma modellerinde gömülü (iç içe) desen kullanılmıştır. Gömülü (embedded) karma araştırma modelinde nicel ya da nitel yaklaşımlardan birinin baskın olduğu ve ikinci yaklaşımın baskın yaklaşıma gömülü veya baskın yaklaşımın içinde gizli olduğu araştırma desendir (Christensen, Johnson ve Turner, 2020; Doyle, Brady ve Byrne, 2009). Gömülü desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak, sıralı olarak ya da her ikisi de bir arada toplanabilir (Creswell ve Plano Clark, 2020). Bu çalışmada gömülü desende öncelik açısından nicel boyuta öncelik veren, zamanlama konusunda ise sıralı nicel ve nitel veri toplama türü kullanılmıştır. Alan yazında iç içe karma model (Creswell ve Plano Clark, 2020) olarak da söz edilen bu desende, araştırmacı tarafından bir veri kümesi, başka bir veri kümesinin içine yerleştirilir (Gültekin, Bayır Gürdügün ve Yaşar, 2020). Zira nicel yöntemin ağırlıklı olarak kullanılacağı bu araştırmada nitel yöntem, nicel verileri desteklemek ve tamamlamak adına deneysel araştırmanın içerisine gömülmüştür. Bu karma araştırma modelinde de destekleyici aşama genel deseni geliştirmek amacıyla eklenir. Daha doğrusu bir tasarımın amacı diğer tasarımın verilerini desteklemektir (Gökçek, 2019). Çalışmanın araştırma problemleri, araştırmanın dayandığı kuramsal temeller ve hem nicel hem de nitel paradigmayla izah edilebilir araştırma sorularından dolayı, nicel öncelikli bu araştırmada

gömülü (iç içe) karma araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada bu modelin kullanılma nedeni okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü paylaşım atölyesine katılımının çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüş, yeterlik algıları ile kavram haritası üzerindeki etkisinin nicel olarak ölçülmesi ve buna ek olarak katılımcıların süreçteki görüşleri ve deneyimlerine yer vermek amacıyla destekleyici nitel verilerin kullanılması ihtiyacına dayanmaktadır. Nicel ve nitel verilerden oluşan gömülü karma desende nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiş, bütünleştirme aşamasında ise, nicel verilerle bu verileri açıklayan ve geliştiren nitel veriler yorum ve sonuç kısmında birlikte değerlendirilmiştir/tartışılmıştır. Alan yazında yaygın olarak kullanılan gömülü karma desenin gösterimi Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Gömülü Karma Deseni Tasarımı

Creswell ve Plano Clark, 2020, s.78.

Araştırmanın Nicel Boyutu

Nicel araştırmalar, araştırmacının farklı ölçme araçlarıyla sayısal veriler elde etmesini ve bu verileri çeşitli yöntemlerle analiz ederek nesnel sonuçlara ulaşmasını amaçlayan araştırma türüdür. Nicel araştırmada; olaylar ve olgular, nesnel bir duruma getirilerek sayısal ifadelerle dökülür ve bu yöntem, nesnelliğin en yüksek olduğu araştırma türüdür (Karasar, 2023). Nicel araştırmalar istatistiksel verileri toplamaya ve bunları insan grupları arasında genellemeye ya da belirli bir fenomeni açıklamaya odaklanır. Nicel araştırmalar ya deneysel ya da betimseldir. Deneysel bir araştırma nedensellik kurarak

uygulama öncesi ve sonrası ölçümlerle birden fazla ölçümün yapıldığı araştırmalardır (Drummond, 2019).

Araştırmanın nicel boyutunda zayıf deneysel desenlerden olan tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında da son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Bu araştırmada öğretmenlerle Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi'ni gerçekleştirmeden önce öğretmenlere “Çokkültürlü Eğitim Ölçeği”, “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ve “Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası” ön test olarak uygulanmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerle “Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi” gerçekleştirdikten sonra “Çokkültürlü Eğitim Ölçeği”, “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ve “Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası” son test olarak bir kez daha uygulanmıştır. Desende tek gruba (G) ait ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın (O_1-O_2) anlamlılığı test edilmiştir (Büyüköztürk, vd., 2020). Desen Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Deneysel Deseni

Grup	Ön test	Uygulama/işlem	Son test
G	O_1	X	O_2
	Çokkültürlü Eğitim Ölçeği Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası	Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi (müdahale)	Çokkültürlü Eğitim Ölçeği Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası

Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s. 208.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın nicel verilerinin elde edilmesinde kullanılan araştırma deseni gösterilmiştir. Uygulamanın etkisi tek grup üzerinde yapılan müdahaleyle test edilen ve tekrarlı ölçümlerle elde edilmiştir.

Araştırmanın Nitel Boyutu

Nitel araştırma, olayların ve olguların kendi doğal ortamında bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya konmasına dair bir sürecin izlendiği araştırmadır. Nitel araştırmalar bir alanın ya da toplumsal yaşamın bir kesitiyle uzun süreli ve yoğun bir etkileşim süreci ile

gerçekleştirilir. Bahsi geçen süreçler toplumların, grupların, birey ve örgütlerin güncel yaşamlarını yansıtmaktadır (Miles ve Huberman, 2015). Nitel araştırma birçok bilim alanında kullanıldığı gibi eğitim gibi uygulamalı alanlarda da yoğun şekilde kullanılmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda, nitel araştırma modelinin fenomenoloji (olgubilim) deseninden yararlanılmıştır. Araştırmacı fenomenoloji deseninde farkında olduğu fakat ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığı olguya odaklanır. Fenomenoloji çalışmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacı süreçte insanların fenomeni nasıl betimledikleri, nasıl yargıladıkları, hakkında ne hissettikleri, nasıl betimledikleri, nasıl anlamlandırdıkları ve nasıl anımsadıkları ile ilgilenirler (Patton, 2014). Bu çalışmada fenomenolojik desenin kullanılmasının nedeni içinde yaşanan toplumun sahip olduğu çokkültürlü yapısında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinden sonra öğretmenlerle yapılmış olan odak grup görüşmesiyle öğretmenlerin olguya, kavrama ve atölye uygulamasına yönelik değerlendirmeleri kayıt altına alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” ve “maksimum çeşitlilik örnekleme” kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme araştırmacının son derece özel ve ulaşılması güç bir nüfusun olası tüm olayları belirlemek amacıyla geniş bir yöntemler yelpazesi olarak kullanıldığı rastlantısal olmayan bir örneklemdir (Neuman, 2013). Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde ilk olarak ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme; araştırmanın çalışmak istediği, ilgilendiği evrenin özelliklerini belirleyip bu özelliklere ait katılımcıları bulmasıdır (Christensen vd., 2020; Patton, 2014). Bu bağlamda ölçüt örneklemin “çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak” tanıdığı söylenebilir (Balcı, 2013; Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmanın örnekleme 126 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Bu öğretmenlerin belirlenmesi ve çalışmaya dahil edilmesinde aşağıdaki ölçütlerden yararlanılmıştır:

- Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda okul öncesi öğretmeni olarak çalışma deneyimine sahip olması,
- Türkiye'nin çokkültürlü yapısından kaynaklı olarak, APA'nın (2002) çokkültürlülük tanımındaki alt boyutlarından en az üç tema ile (iki dillilik, göçmen/mültecilik, engellilik, sosyo-ekonomik durum, etnik yapı, inanç, cinsiyet, dini tercihler ve diğer kültürel özellikler) çalışma deneyimine sahip olması,
- Öğretmenlerin çevrimiçi/uzaktan yapılan paylaşım atölyesindeki oturumlara katılabilmesi için internete, bilgisayara veya telefona sahip olması

Araştırmada çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan 44 öğretmeni belirlemek için ise yine ölçüt örneklemden yararlanılmıştır. Buna göre 126 okul öncesi öğretmenine öncelikle ön testler uygulanmıştır. Buna göre örneklem ölçütüne uyan 44 gönüllü öğretmen atölye uygulamasına dahil edilmiştir. Atölye uygulama grubundaki 44 öğretmenin belirlenmesinde heterojen gruplar oluşturmak amacıyla en alt ve en üst puan aralığında olan öğretmenler seçilmiştir. Dolayısıyla ön test sonuçlarına göre atölye çalışmasına katılmak için ölçeklerden en alt (n=22) ve en üst (n=22) puan aralığında puan almış olma ölçütü kullanılarak atölyeye 44 gönüllü öğretmen belirlenmiştir. Atölyenin çalışma grubu için belirlenen 44 öğretmenin çokkültürlülüğün alt boyutlarından en çok özel gereksinimli, iki dillilik ve göçmen/mülteci temalarında çalışma deneyimine sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 2

Çokkültürlü Paylaşım Atölyesine Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	29	65.9
	Erkek	15	34.1
	Toplam	44	100.0
Yaş Aralığı	20-25	4	9.1
	26-30	14	31.8
	31-35	13	29.5
	36-40	12	27.3
	41+	1	2.3
	Toplam	44	100.0
Anadili	Türkçe	23	52.2
	Kürtçe	20	45.5
	Arapça	1	2.3
	Toplam	44	100.0
Yurt Dışında Bulunma Durumu	Evet	7	15.9
	Hayır	37	84.1
	Toplam	44	100.0
Çok Kültürlülükle İlgili Eğitim Alma Durumu	Evet	9	20.5
	Hayır	35	79.5
	Toplam	44	100.0
İlköğretimi Okuduğu Yer	İl	26	59.1
	İlçe	12	27.3
	Köy	6	13.6
	Toplam	44	100.0
Ortaöğretimi Okuduğu Yer	İl	30	68.2
	İlçe	13	29.5
	Köy	1	2.3
	Toplam	44	100.0
Üniversiteyi Okuduğu Yer	İl	14	31.8
	İlçe	1	2.3
	Büyükşehir	29	65.9
	Toplam	44	100.0
Öğrenim Hayatının Geçtiği Yer	Tek kültürlü/Homojen	16	36.4
	Çok kültürlü/Heterojen	28	63.6
	Toplam	44	100.0
Öğrenim Durumu	Lisans	34	77.3
	Lisansüstü	10	22.7
	Toplam	44	100.0
Mesleki Deneyim	1-3 yıl	9	20.5
	4-6 yıl	9	20.5
	7-11 yıl	15	34.0
	12+	11	25.0
	Toplam	44	100.0
Yaşadığı Yerleşim Yeri	Köy-kasaba	1	2.3
	İlçe	6	13.6
	İl	15	34.1
	Büyükşehir	22	50.0
	Toplam	44	100.0
Çalıştığı Okul Türü	Bağımsız anaokulu	29	65.9
	Anasınıfı	15	34.1
	Toplam	44	100.0

Tablo 2’de araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 44 öğretmene ilişkin demografik bilgiler görülmektedir. Katılımcıların 15’i (%34.1) erkek, 29’u (%65.9) ise kadındır. Katılımcıların 4’ü (%9.1) 20-25, 14’ü (%31.8) 26-30, 13’ü (%29.5) 31-35, 12’si (%27.3) 36-40 ve 1’i (%2.3) 41 ve üzerinde yaş aralığındadır. Katılımcıların anadilleri dikkate alındığında 23’ünün (%52.2) Türkçe, 20’sinin (%45.5) Kürtçe, 1’inin (%2.3) ise Arapça olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların 7’si (%15.9) yurt dışında bulunmuş, 37’si ise (%84.1) yurt dışında bulunmamıştır. Öte yandan katılımcıların 9’u (%20.5) çokkültürlülükle ilgili eğitim almış, 35’i ise (%79.5) çokkültürlülükle ilgili eğitim almamıştır.

Katılımcıların ilköğretimi okudukları yere bakıldığında 26’sının (%59.1) illerde, 12’sinin (%27.3) ilçelerde, 6’sının (%13.6) ise köylerde okudukları görülmüştür. Katılımcıların 30’unun (%68.2) illerde, 13’ünün (%29.5) ilçelerde, 1’inin (%2.3) ise köylerde ortaöğretimi okudukları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların üniversiteyi okudukları yere bakıldığında, 14’ünün (%31.8) illerde, 1’inin (%2.3) ilçelerde, 29’unun (%65.9) ise büyükşehirlerde öğrenim gördükleri anlaşılmıştır. Genel olarak katılımcıların 16’sının (%36.4) tek kültürlü yerlerde, 28’inin (%63.6) ise çok kültürlü yerlerde öğrenim hayatlarının geçtiği öğrenilmiştir. Öte yandan katılımcıların 34’ünün (%77.3) lisans mezunu, 10’unun ise (%22.7) lisansüstü düzeyde öğrenim gördüğü belirtilmiştir.

Katılımcıların mesleki deneyimleri incelendiğinde 9’unun (%20.5) 1-3 yıl, 9’unun (%20.5) 4-6 yıl, 15’inin (%34.0) 7-11 yıl ve 11’inin ise (%25.0) 12 yıl üzerinde deneyime sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların 1’inin (%2.3) köy veya kasabalarda, 6’sının (%13.6) ilçelerde, 15’inin (%34.1) illerde ve 22’sinin ise (%50.0) büyükşehirlerde yaşadıkları anlaşılmıştır. Öte yandan katılımcıların 29’unun (%65.9) bağımsız anaokulunda, 15’inin ise (%34.1) anasınıfında çalıştığı belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda paylaşım atölyesine 44 öğretmen katılmıştır. Atölyeye katılan öğretmenlerden gönüllü olanlar maksimum çeşitlilik örneklemini kullanılarak belirlenmiştir. Bu bakımdan maksimum çeşitlilik örnekleminde küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme dahil edilen katılımcıların probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmak son derece önemlidir (Merriam, 2018; Patton, 2014).

Odak Grup Görüşmesine Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Odak grup görüşmesinde okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüş, öneri ve deneyimlerini belirlemek isteyen bir araştırmanın ya da araştırmacının çalışma grubunu ülkenin farklı bölgelerinde çalışan öğretmenlerden oluşturması önemlidir. Bu bakımdan maksimum çeşitlilik örnekleme kapsamında çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan 44 öğretmenden gönüllü ve uygun olan 21 öğretmen odak grup görüşmesinin çalışma grubuna dahil edilmiştir. “Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi” uygulamasından sonra öğretmenlerin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi/değerlendirilmesi amacıyla odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinin genellikle 6-10 kişilik gruplar şeklinde yapılmasının daha etkili olacağı ifade edildiğinden (Glesne, 2020; Merriam, 2018) belirlenen öğretmenler üç gruba ayrılarak her grup yedi kişi olacak şekilde düzenlenmiştir. Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde; katılımcıların 13’ü (61.9) kadın, 8’i (38.1) ise erkektir. Katılımcıların 5’i (%23.8) 26-30 yaş, 4’ü (%19.0) 31-35, 11’i (%52.4) 36-40 yaş ve 1’i (%4.8) ise 40 ve üzerinde yaş aralığındadır. Katılımcıların anadilleri dikkate alındığında 12’sinin (%57.1) Türkçe, 8’nin (%38.1) Kürtçe, 1’inin (%4.8) ise Arapça olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların 5’i (%23.8) yurt dışında bulunmuş, 16’sı ise (%76.2) yurt dışında bulunmamıştır. Öte yandan katılımcıların 3’ü (%14.3) çokkültürlülükle ilgili eğitim almış, 18’i ise (%85.7) çokkültürlülükle ilgili eğitim almamıştır. Katılımcıların ilköğretim eğitimin aldıkları yere bakıldığında 10’nun (%47.6) illerde, 9’nun (%42.9) ilçelerde, 2’sinin (%9.5) ise köylerde okudukları görülmüştür. Katılımcıların 13’ü (%61.9) illerde, 8’i (%38.1) ise ilçelerde ortaöğretim eğitimini aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların 8’nin (%38.1) illerde, 1’inin (%4.8) ilçelerde, 12’sinin (%57.1) ise büyükşehirlerde üniversite öğrenimlerini tamamladıkları bilgisi elde edilmiştir. Genel olarak katılımcıların 8’inin (%38.1) tek kültürlü yerlerde, 13’ünün (%61.9) ise çok kültürlü yerlerde öğrenim hayatlarının geçtiği öğrenilmiştir. Öte yandan katılımcıların 14’ünün (%66.7) lisans mezunu, 7’sinin ise (%33.3) lisansüstü düzeyde öğrenim gördüğü belirtilmiştir. Katılımcıların mesleki deneyimleri incelendiğinde, 4’nün (%19.0) 4-6 yıl, 11’inin (%52.4) 7-11 yıl ve 6’sının ise (%28.6) 12 yıl üzerinde deneyime sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların 2’sinin (%9.5) ilçelerde, 8’inin (%38.1) illerde ve 11’inin ise (%52.4) büyükşehirlerde yaşadıkları anlaşılmıştır. Öte yandan katılımcıların 11’inin (%52.4) bağımsız anaokulunda, 10’nun ise (%47.6) anasınıfında çalıştığı belirlenmiştir.

Çalışma grubunda bulunan katılımcılardan 6'sının alanda öğretmen olarak çalıştıktan sonra şimdi müdür ve müdür yardımcısı olarak çalışmaya devam ettikleri belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacıyla nicel ve nitel olmak üzere farklı araçlardan yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Katılıcı Davet Mektubu ve Öğretmen Kişisel Bilgi Formu (EK-1)”, “Çokkültürlü Eğitim Ölçeği (EK-2)”, “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (EK-3)”, “Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası (EK-4)”, odak grup görüşme soruları (EK-5), araştırmacıya mektuplar (EK-10), araştırmacı günlüğü ve gözlem notları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler, araçların kullanım amacı, uygulandığı katılımcılara ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Nicel Veri Toplama Araçları

Öğretmen Kişisel Bilgi Formu. Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan katılımcı öğretmenlere ilişkin bir takım demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Formda araştırmaya katılan öğretmenlerin e-posta, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim, çalıştıkları okul türü, öğrenim gördükleri, yaşadıkları ve çalıştıkları yerleşim birimlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır (EK-1). Bu formdan elde edilen bilgiler çalışma grubu başlığı altından betimlenmiştir.

Çokkültürlü Eğitim Ölçeği. Ölçek Başarır (2012) tarafından öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte araştırmacı tarafından katılımcıya uygulanmadan önce “*farklı*”, “*çokkültürlülük*” ve “*çokkültürlü eğitim*” ile ilgili kısa bir bilgi yer almaktadır. Ölçek 26 madde ve 3 boyuttan meydana gelmekte, ölçek maddeleri ise 5’li likert tipi formunda oluşturulmuş olup katılımcıların “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” ifadelerini kapsayacak şekildedir. Ölçek geliştirilme sürecinde üç farklı üniversitedeki öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuş olup ölçeğin son hali 26 madde ve 3 boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin

26 maddesinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları “çokkültürlü sosyal yeterlik” boyutunda 924, “öğretim programı reformu” boyutunda 875, “eğitimde eşitlik ve mükemmellik” boyutunda ise 929 ve ölçeğin tamamı içinse 922 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerinin boyutlara göre dağılımına bakıldığında çokkültürlü sosyal yeterlik boyutu 9 madde, öğretim programı reformu boyutu 4 madde ve eğitimde eşitlik ve mükemmellik boyutu ise 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen en düşük puan 26, en yüksek puan ise 130’dur. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında çokkültürlü sosyal yeterlik boyutunda en düşük puan 9, en yüksek puan 45; öğretim programı reformu boyutunda en düşük puan 4, en yüksek puan 20; eğitimde eşitlik ve mükemmellik boyutunda ise en düşük puan 13, en yüksek puan ise 65’tir (Başarır, 2012), (EK-2).

Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği. Çokkültürlü öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilere hitap edecek şekilde bir eğitim ortamı düzenlemesidir. Ayrıca bu süreçte öğretmen öğrencilerin öğrenmelerini desteklerken kendisine de faydalı olacak bilgi, beceri ve yeterlilikleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda (Başbay ve Kağnıcı, 2011) tarafından geliştirilen “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” öğretmenlerin çokkültürlü yeterlilik algılarını ölçmektedir. Ölçek, farklı kültürel özelliklere sahip öğrenciler açısından öğretmenler tarafından eğitim ve öğrenme ortamının düzenlenmesi, öğretmenlerin öğrencilerin kültürlerinin farkında olması ve öğrencilerin kültürel özellikleriyle ilgili bilgi sahibi olması önemlidir. Ölçek maddeleri 5’li likert tipi formunda şeklinde oluşturulmuş ve katılımcıların “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” ifadelerini kapsayacak şekilde belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin bu kültürel özellikleri eğitim ortamına aktarması için gerekli becerilere sahip olmasını kapsayacak şekilde farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde Eğitim Bilimleri ile Psikoloji uzmanından görüş alınmıştır. Ölçek 41 madde ve 3 boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin 41 maddesinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları, “Farkındalık” boyutunda 85; “Bilgi” boyutunda 87; “Beceri” boyutunda 91; ölçeğin tümü için ise 95’tir. Ölçek maddelerinin boyutlara göre dağılımına bakıldığında ise farkındalık boyutu 16 madde, bilgi boyutu 9 madde ve beceri boyutu 16 madde olmak üzere ölçek toplamda 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen en düşük puan 41, en yüksek puan ise 205’tir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında farkındalık boyutunda en düşük puan 16, en yüksek puan 80; bilgi boyutunda en düşük puan 9, en yüksek puan 45; beceri ve

farkındalık boyutlarında en düşük puan 16, en yüksek puan ise 80'dir. Puanların yüksek puana yaklaşması, çok kültürlü farkındalık, bilgi ve beceri algılarının yüksek olduğuna işaret etmektedir (Başbay ve Kağnıcı, 2011), (EK-3).

Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası. Toraman ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen çokkültürlü eğitimi kavram haritası 39 kavramdan oluşmaktadır. Kavram haritasının geçerlik ve güvenirliği, biri çokkültürlü eğitim alanında doktora yapmış, diğerleri doktora öğrencisi olan 7 uzmanın görüşü alınarak yapılmıştır. Bu uygulamaya ek olarak, kavramların birbirleri için kullanılıp kullanılmadığını, kavramlarla ilgili herhangi bir yanlış anlama olup olmadığını ve her kavramın açık olup olmadığını belirlemek için bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama Ankara ve İstanbul'da 130 ilkokul öğretmenine uygulanmıştır. Katılımcıların kavramlar arası ilişki kurmalarına yardımcı olmak için kavram haritasında 14 kavram verilmiş, geriye kalan 25 kavram ise boş bırakılmıştır. Her ifade bir kez kullanmak koşuluyla her boşluk 1 puan olarak değerlendirilmiştir. Haritadan alınabilecek en yüksek puan ise 25'tir, (EK-4).

Nitel Veri Toplama Araçları

Odak Grup Görüşmesi. Son test uygulamasının ardından belirlenen öğretmenlerle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi atölye uygulaması sonunda öğretmenlerin atölyeye ve atölye sürecine, çokkültürlülük, çokkültürlü eğitime yönelik görüşleri, beklentileri ve deneyimlerine ilişkin derinleşmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinin amacı, belirlenen bir konuda katılımcıların farklı bakış açılarına, deneyimlerine, eğilimlerine algılarına, ilgilerine, tutumlarına, yaşantılarına, düşüncelerine ve alışkanlıklarına ilişkin derinlemesine çok boyutlu ve detaylı bir şekilde nitel bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır. Bu bakımdan katılımcıların görüşlerinin ortak bir noktada/paydada toplanması bilginin açıklanması veya aktarımı değil, algıların ortaya çıkması amacını taşımaktadır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011).

Nitel modelin bir veri toplama yöntemi olan odak grup görüşmesi, ilgili konuya dair bilgisi olan kişilerle görüşmelerin yapıldığı bir yöntemdir (Merriam, 2018). Patton (2014) odak grup görüşmesini bire bir yapılan görüşmelerin aksine görüşmeciler bir yandan diğer insanların söylediklerini duyarken onlara kendilerine has yanıtlar üretmek

yerine ilave yorumlar yapmak ve kendi aralarındaki yorumları duymak zorunda kalabildiklerini fakat görüşmecilerin tartışmaları sonucunda bir uzlaşma aranmadığı gibi mutlaka farklı fikirlerde olmalarının da gerekmediğini belirtmektedir. Buradaki temel amaç, görüşmecilerin olaylara farklı pencerelerden de bakabileceği bir durumda daha sağlıklı verilere ulaşmaktır. Odak grup görüşmeleri katılımcıların benzer ve birbirleriyle işbirliği içinde olduğu bağlamlarda bilgiye ulaşmada bu etkileşimden doğan avantajdan yararlanabilmek, bireysel görüşmelerde bilgi ve deneyimlerin paylaşılırken tereddütlü davranma olasılığını azaltmak için bu çalışmada tercih edilmiştir (Creswell ve Poth, 2017).

Odak grup görüşmesinde, yapılan araştırmanın amacı doğrultusunda gönüllülük ve uygunluğu olan katılımcılar görüşmeye dâhil edilmiştir. Odak gruplarda görüşmecinin dışında 6'dan 12'ye kadar katılımcının bulunması uygun kabul edilir. Görüşmede, bazen tartışma ve karşılıklı konuşma olduğu için genellikle video ya da ses kayıt cihazlarını kayıt için kullanılır. Bu sayede veri kaybının olması önlenmiş olur. Ayrıca görüşmeci, grup görüşmesindeki katılımcıların görüşlerinin net ve açık olmasını sağlayacak şekilde teyit amaçlı sorular yöneltilmelidir (Balci, 2013; Oral ve Çoban, 2020). Bu araştırma bağlamında gerçekleştirilmiş olan odak grup görüşmesinin işlev kazanması ve yürütülmesini kolaylaştırmak için de çalışma grubundaki katılımcı öğretmenleri uygun sayılara bölüp farklı gruplara ayrılarak gerçekleştirilmiştir.

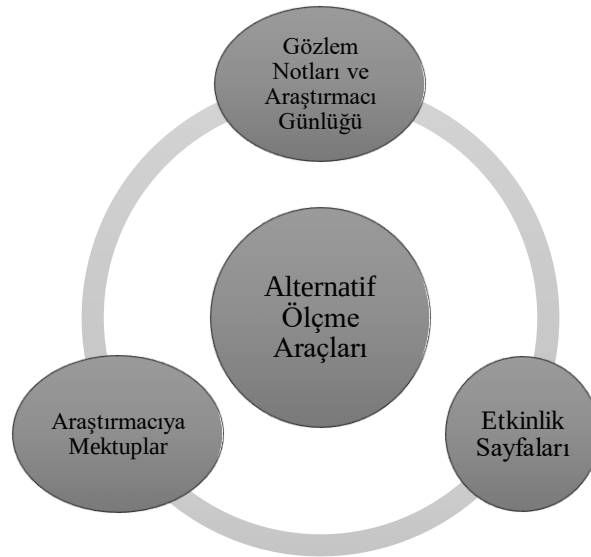
Odak grup görüşmesinin amacına hizmet etmesi için, araştırmacı tarafından katılımcılara rahat bir ortam tasarlayarak onların kendilerini rahat ifade etmeleri sağlanmalıdır. Bu sayede katılımcılar görüşlerini kendi sözcükleri ile dile getirerek duygularını, algılarını, iç görüşlerini ve inançlarını daha rahat ifade edeceklerdir (Glesne, 2020). Odak grup görüşmelerinde araştırmacı, görüşülen katılımcı grubunun bazı belirli temalar üzerinden tartışmayı yöneten ve tartışılan temada farklı bakış açılarını değerlendiren bir “moderatör” gibi davranır. Araştırmacı bu moderasyon ile görüşmenin ara sıra odağının hatırlatılması, bazı görüşmecilerin ortaya attıkları düşüncelerin tartışılması ve görüşmecilerin karşı çıktıkları ya da uzlaştıkları görüşlerin belirlenmesi gibi görevleri yürütür. Görüşmenin gücü, grup görüşme akışında görüşmecilerin diğer görüşmecilerin görüşlerine karşılık vermeye ve bunların yorumlamaya teşvik etmesinde yatar. Dolayısıyla araştırmacının daha nitelikli verilere ulaşabilmesini sağlayacak şekilde gelişir, sorgulanır ve kalite kazanır (Oral ve Çoban, 2020).

Odak grup görüşmeleri yarı yapılandırılmış görüşme şeklindedir. Diğer görüşme biçimlerinden farklı olarak araştırmacı soru sorarak direkt bir cevap arama amacıyla

değildir. Planlanmış soruların grup etkileşimini ve ortak fikir birliğiyle cevaplanması istenmektedir. Odak grup görüşmesinin bireysel görüşmelerden farklı bir şekilde ilerleyen bir uygulama şekli bulunmaktadır (Glesne, 2020). Bu araştırma bağlamında gerçekleştirilen odak grup görüşmesindeki soruların oluşturulmasında ise araştırmanın atölye uygulamasının içeriğine uygun ve araştırmanın kapsamına bağlı kalınarak, ilgili alan yazın incelenerek belirlenmiştir. Soru taslağında atölye uygulamasını değerlendirmek amacıyla 14, araştırma kapsamında ise üç genel soruya yer verilmiştir. Bu soru taslağı Okul Öncesi Eğitim Alanında 12 öğretim üyesine uzman görüşü için sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda bazı soruların tekrara yol açabileceği endişesiyle birleştirilmesi yönünde öneriler sunulurken bazı sorularda ise kelime ve ifadelerin değiştirilmesi yönünde görüş ve öneriler elde edilmiştir. Uzman görüşleri baz alınarak gerekli düzeltme ve birleştirmelerden sonra nihai odak grup görüşme formu 10 uygulama, üç ise araştırmanın genel kapsamını değerlendirmek üzere toplam 13 sorudan oluşmuştur (EK-5).

Alternatif (Tamamlayıcı) Ölçme Araçları

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçlarının yanında tamamlayıcı ölçme araçları da kullanılmıştır. Alternatif ölçme araçları, aslında sadece öğrenmelerin sonucuna ve bir anına dayanan ürünleri değil, öğrenme süreçlerini ve bu süreçte katılımcılar tarafından etkili/verimli bir biçimde kullanılan bilişsel süreçleri ortaya çıkarma amacıyla kullanılabilen yaklaşımları içermektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2012). Bu araştırmada özgün veri toplama araçları olarak “Çokkültürlü Eğitim Ölçeği”, “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği”, “Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası” ve “Odak Grup Görüşmesi” kullanılmakla birlikte veri çeşitliliğini artırmak ve zenginleştirmek amacıyla alternatif/tamamlayıcı veri toplama araçları olarak; araştırmacı günlükleri ve gözlem notları, “Araştırmacıya Mektuplar” ve etkinlik sayfalarından da yararlanılmıştır. Alternatif toplama araçları Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Alternatif/Tamamlayıcı Ölçme Araçları

Gözlem Notları ve Araştırmacı Günlüğü. Araştırmacı çalışmada katılımcı gözlemi gerçekleştirmiştir. Katılımcı gözleminde araştırmacı çalıştığı grubun bir parçası olur fakat araştırmaya katılan katılımcılar/kişiler araştırmacının araştırma yaptığının farkındadırlar (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Ancak katılımcı gözleminde araştırmacının gözlemci rolü çalışma grubu tarafından bilinir fakat araştırmacının bilgi toplayıcı rolü katılımcı rolünden önce gelmektedir (Merriam, 2018). Nitekim araştırmacı uygulama öncesi bütün katılımcı öğretmenlere kendisini tanıtarak, araştırmanın amacı ve kendisinin araştırmacı ve kolaylaştırıcı olmasının yanı sıra aynı zamanda gözlemci olduğunu da ifade etmiştir. Araştırmacı uygulama esnasında oturumla ilgili katılımcılara bilgilendirme sağladıktan ve soruları yönelttikten sonra uygulama esnasında önemli gördüğü gözlemlerini defterine not etmiştir. Her uygulama katılımcı öğretmenlerin bilgisi ve onayı dahilinde kayıt altına alındığı için uygulamadan sonra araştırmacı kaydın tamamını izleyerek/dinleyerek gözlem notlarını ayrıntılandırıp zenginleştirmiştir. Araştırmacı bu işlemi bütün durumların hemen sonrasında yaparak gözlemlerini unutmaksızın bilgisayar ortamında kayıt altına almıştır.

Araştırmacı, çalışmada gözlem notlarının yanında araştırmacı günlükleri de tutmuştur. Araştırmacı, günlüklerin öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçleri arasında ilişki kurulması için alternatif bir veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Araştırmacı günlüğü; araştırmacının kodlama sürecine, uygulama, kavram ve kategorilere yönelik not yazımı ve bu notların kendi içinde ve birbiriyle karşılaştırılması işlemine verilen isimdir (Ekiz, 2013; Neuman, 2007). Araştırmacı günlüğü, araştırmacının

araştırma sürecindeki; anlayışların, kararsızlıkların, düşüncelerin, yorumlarını, gözlemlerini ve duygularını yansıtan, araştırmayla kişisel bağını kuran, araştırma sürecini ve içeriğinin ham veri kaynağı olarak kaydedildiği önemli bir araçtır (Ersoy, 2015; Galili, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmalarda önemli bir yer tutan araştırmacı günlüğü yazımı, araştırma sürecinin başından sonuna kadar kodların ve verilerin analiz edilmesinde yardımcı bir araç niteliğindedir. Dolayısıyla araştırma süreci boyunca notlar almak, araştırmacıyı analizin içinde tuttuğu gibi fikirlerinin soyutlama düzeyinin artmasını da sağlamaktadır. Bu bakımdan araştırmacı günlükleri araştırmacının fikirlerini, karşılaştırmaları, bağlantılar yakalamasına ve takip etmesi gereken soru ve yönergelerin berraklaşmasına yardımcı olmaktadır. Araştırmacı bu günlükleri yazarken, yeni bakış açıları ve fikirler geliştirebilir; öncesinde fark ettiği önemli detayları ve noktaları somut hale getirebilir (Charmaz ve Belgrave, 2012; Lawrence ve Tar, 2013). Araştırmacı uygulama ve görüşme süresince oturuma dair gözlemlerini, deneyimlerini uygulamadan hemen sonra uygulama kayıtlarını izleyerek gözlemlerini günlükler şeklinde yazmıştır. Bu işlemi araştırmacı her grup ve oturum sonrasında uygulama grubu, uygulama tarihi ve uygulama oturumu başlıkları altında sürece ilişkin olarak gözlemlerine yönelik günlüğünü haftalık olarak düzenli bir şekilde yazmıştır. Bu yöntemle elde edilen verilerin diğer verilerin açıklanmasında destekleyici bir işleve sahip olacağı düşünülmüştür. Araştırmacının süreç içerisinde tuttuğu günlüklerle beraber öğretmenlerin çokkültürlü paylaşım atölyesindeki oturumlara ilişkin düşünce, gözlem ve görüşlerin kayıt altına alınması, atölye uygulama etkinliklerinin etkililiğine ve sürece yönelik verilerin elde edilmesi planlanmıştır. Yapılandırılmamış şekilde tutulan bu günlükler sekiz hafta boyunca her hafta yarım sayfa ile bir sayfa arasında değişmektedir. 50 sayfadan oluşan gözlem notları ve araştırmacı günlüğü araştırmacı tarafından aynı dosyada birleştirilerek kayıt altına alınmıştır.

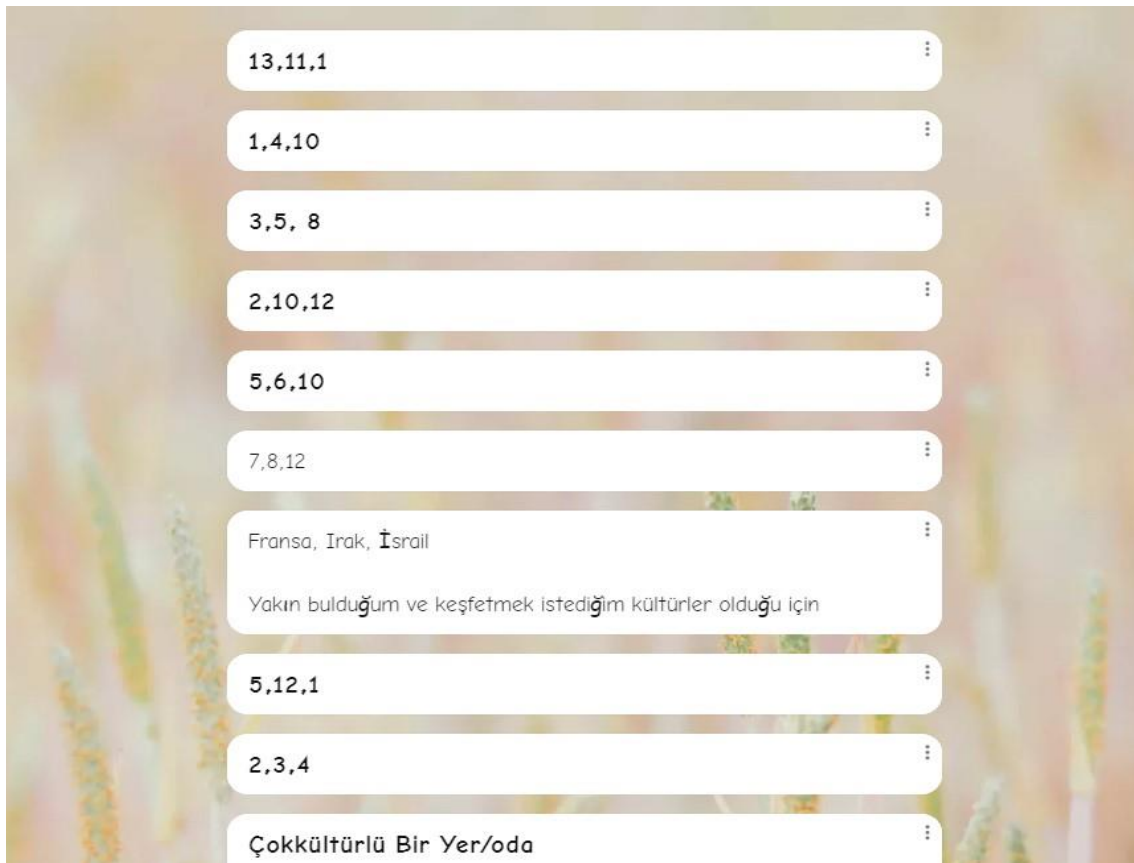
Araştırmacıya Mektuplar. Araştırmacıya mektuplar kısmında atölyenin uygulanması ve son testler kısmının ardından araştırmacı tarafından uzun yazılı metin şeklinde Google forms üzerinden katılımcılarla paylaşılmıştır. Araştırmacıya mektuplar bağlantı adresi Whatsapp üzerinden öğretmen uygulama gruplarından paylaşarak gönüllü ve istekli olan öğretmenlerin doldurulması istenmiştir. Mektupta çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenlerin paylaşım atölyesine ilişkin uygulama esnasında diğer katılımcılardan dolayı paylaşamadığı, araştırmacıya ilemediği veya o

esnada anımsayamadığı görüş, öneri ve beklentilerini genel bir çerçevede yazılı olarak araştırmacıyla paylaşmaları istenmiştir. Uygulamanın sonunda 30 öğretmen atölyeye yönelik duygu, düşünce ve görüşlerini paylaşarak araştırmacıya mektup göndermiştir (EK-10).

Etkinlik Sayfaları. Çokkültürlü paylaşım atölyesi gerçekleştirilirken bazı oturumlarda katılımcı öğretmenlerle Google forms, Jamboard, Padlet ve Whatsapp gibi uygulamalardan interaktif etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların paylaşım atölyesinde bulunan temalarla ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan etkinliklerde araştırmacı tarafından bu etkinlik sayfaları her oturumdan sonra ayrı ayrı toplanıp kayıt altına alınmış ve belgelenmiştir. Dijital ortamda belgelenen etkinlik sayfaları araştırmanın verilerini yorumlamada kullanılmak için kaydedilmiştir. Etkinlik sayfalarını her katılımcı bireysel olarak yanıtlamış ve tamamlamıştır. Örnek etkinlik sayfaları Görsel 1,2 ve 3'te verilmiştir.



Görsel 1. Beşinci Oturum Etkinlik Sayfası



Görsel 2. 14. Oturum Etkinlik Sayfası



Görsel 3. 16. Oturum Etkinlik Sayfası

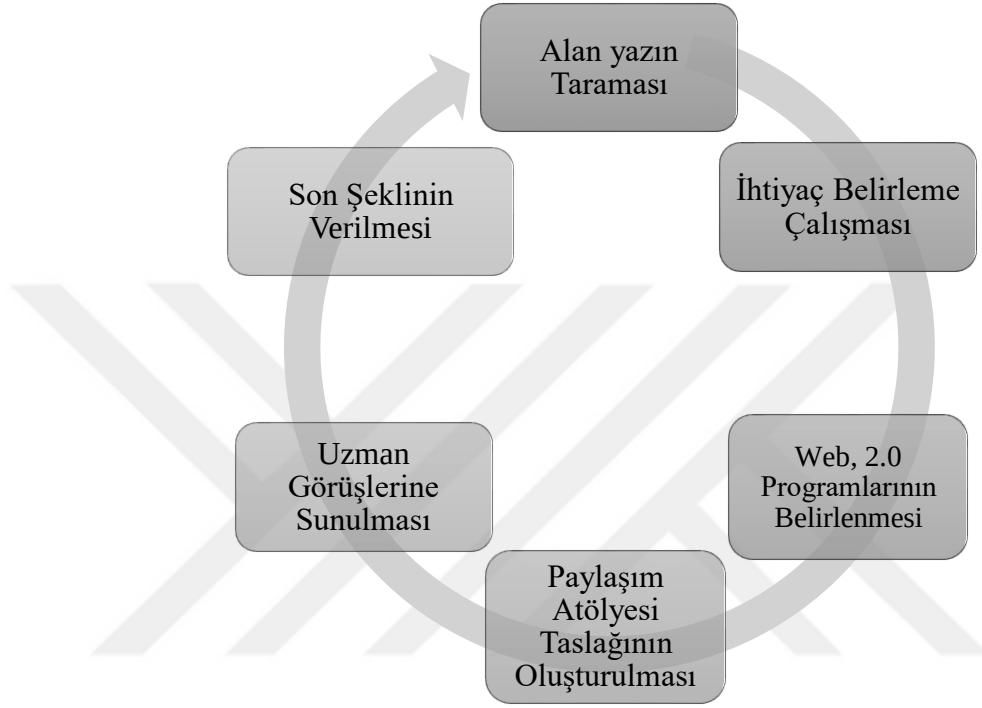
Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde önce Ankara Üniversitesi Etik Kurulu Komisyonuna izin başvurusu yapılmıştır. Ankara Üniversitesi Etik Kurulu Komisyonu 30/11/2022 tarihinde ve 050.04.04/737199 sayılı izin sayısına (EK-7) istinaden araştırma uygulanma süreci başlatılmıştır. Etik izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından oluşturulan “Katılımcı Davet Mektubu ve Öğretmen Kişisel Bilgi Formu (EK-1)” öğretmenlerle paylaşılmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna ulaşmak ve çalışmanın görünürlüğünü arttırmak için araştırmaya ilişkin duyuru afişi (EK-9) oluşturulmuştur. Duyuru afişi akademik danışmanın katkılarıyla alanda çalışan akademisyenlerle paylaşılmış ve bu akademisyenlerden kendi kişisel sayfalarında, sosyal medya hesaplarından ve mezun öğretmen gruplarında paylaşılması sağlanmıştır. Çalışma grubunu belirlemek amacıyla veri toplama araçları Google forms aracılığıyla öğretmenlerle paylaşılmış ve formlar 126 öğretmen tarafından yanıtlanmıştır. Veri toplama araçları; Çokkültürlü Eğitim Ölçeği (26 madde), Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (41 madde) ve Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritasından oluşmaktadır. 126 öğretmenden elde edilen ölçek puanları kapsamında en alt (n=22) ve en üst (n=22) puan alan 44 gönüllü öğretmen belirlenip “Çokkültürlü Paylaşım Atölyesine” dahil edilmiştir. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi sekiz hafta boyunca çevrimiçi olarak gerçekleştikten sonra Çokkültürlü Eğitim Ölçeği, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası son test olarak katılımcılara bir kez daha uygulanmıştır. Atölye sonrası uygulama sürecinde araştırmacı tarafından gözlemlenip uygun veri elde edileceği düşünülen gönüllü olan öğretmenlerden 21’i üç gruba ayrılarak her gruba ayrı ayrı atölye değerlendirmesi ve odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Geliştirilme Süreci

Araştırmacı tarafından ilgili alan yazın taraması gerçekleştirilerek 16 oturumdan oluşan “Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi” çokkültürlülük kavramı şemsiye kavram olarak belirlenerek oturumlar bu kavramın alt boyutlarını kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Ancak çalışmada nicel yapıdaki çokkültürlülük boyutlarının ele alındığı gibi çokkültürlülüğü etkileyen ve engelleyen önemli faktörlerden biri olan ön yargı ve ayrımcılıkla ilgili oturumlar da paylaşım atölyesine dahil edilmiştir. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin geliştirilme süreci; alan yazın taraması, ihtiyaç belirleme çalışması,

çevrimiçi kullanılacak programların belirlenmesi, paylaşım atölye taslağının oluşturulması, uzman görüşlerine sunulması, uzman görüşleri doğrultusunda paylaşım atölyesine son şeklinin verilmesi aşamalarından oluşmuştur. Paylaşım atölyesinin geliştirilmesine ilişkin aşamalar Şekil 5’te detaylı bir şekilde gösterilmiştir.



Şekil 5. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Geliştirme Aşamaları

Çokkültürlü paylaşım atölyesinin okul öncesi öğretmenlerin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüş ve yeterlilik algılarını desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Paylaşım atölyesi geliştirilmeden önce ilgili alan yazın taranarak İhtiyaç Analizi Formu (EK-6) hazırlanmıştır. Bu formla öğretmenlere yönelik hazırlanacak paylaşım atölyesinin öğretmen ihtiyaçlarına göre hazırlanması konusunda uzmanların görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen temaların/konuların öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun olması önemlidir. Çünkü herhangi bir konuda hazırlanacak atölyenin/programın hangi konuda neye ihtiyacı olduğunu belirlemeden yapılması istenilen sonuçlara ulaşılmasını engelleyebilir. Dolayısıyla öğretmenlere yönelik oluşturulacak olan paylaşım atölyesinin hazırlanmadan önce ihtiyaç belirlemenin yapılması yerinde olacağı düşünülmektedir (Ata, 2021). İhtiyaç belirleme formu okul öncesi eğitimi alanında en az doktor öğretim üyesi unvanına sahip yedi öğretim üyesinin

görüş ve önerileri doğrultusunda paylaşım atölyesinin hangi temalardan oluşması gerektiğine dair bilgi edinmek amacıyla kullanılmıştır. Formda çokkültürlü eğitimin bütün temalarının yanında çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimi dolaylı ya da doğrudan etkileyen ön yargı ve ayrımcılık temaları da forma eklenerek uzmanların bu konuda görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Formda ayrıca paylaşım atölyesinde bulunacak temaların hangi sıraya göre düzenlenmesi konusunda da uzmanların önerilerini paylaşmaları istenmiştir. Uzman dönütleri incelendiğinde, uzmanların tamamı okul öncesi öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik hazırlanacak olan bu atölyenin alana katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Çokkültürlü paylaşım atölyesinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin alt temalarından oluşturulması yönünde görüş ve önerilerini belirtmişlerdir. Uzmanlar çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili atölye oluştururken APA'nın (2002) yaptığı çokkültürlülük ve Banks'ın (2013) çokkültürlü eğitime ilişkin tanımlardaki temalardan yararlanılması gerektiğini önermişlerdir. Ayrıca alan uzmanlarının görüşlerinden faydalanılarak çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilişkili olan ve bu kavramları etkileyen önemli unsurlardan olan ön yargı ve ayrımcılık temaları da paylaşım atölyesine eklenmiştir. Uzman görüşlerinden sonra araştırmacı tarafından “Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin” taslağı oluşturularak tez izleme komitesi üyeleriyle paylaşılmıştır. Tez izleme komitesi üyelerinin atölye taslağına ilişkin görüş ve önerileri doğrultusunda taslak düzenlendikten sonra çokkültürlü paylaşım atölyesi uzman görüşlerine hazır hale gelmiştir.

“Çokkültürlü Paylaşım Atölye” taslağı okul öncesi eğitim alanında çalışan ve en az doktor derecesine sahip 13 alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların belirlenmesinde okul öncesi eğitim alanında çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin farklı temalarında araştırmaları olmasına özen gösterilmiştir. Uzmanların paylaşım atölyesine ilişkin görüş ve önerileri tamamlandıktan sonra tablolastırılarak tez izleme komitesi üyelerine sunulmuştur. Bu görüş ve öneriler tez izleme komite üyeleriyle birlikte değerlendirilerek “Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi” taslak olarak yeniden şekillendirilmiştir. Uzman görüşlerinden gelen dönütler, tez izleme komitesi üyeleriyle birlikte yapılan son inceleme ve değerlendirmede bazı temaların iki kez kullanımından kaynaklı tekrardan kaçınmak için tekrara düşmemek için her temanın bir kez kullanılmasına, bazı oturumların çok uzun olmasından dolayı atölye süresi içinde verimli olmayacağı endişesiyle süreçten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ayrıca 22 oturumdan oluşan atölye taslağının değerlendirmeler sonucunda 16 oturumdan oluşmasına karar verilmiştir. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin oturum temaları; iki dillilik/dil farklılığı,

göçmen/mülteci, sosyo-ekonomik düzey, ayrımcılık, ön yargı, özel gereksinim, cinsiyet, ırkçılık, kültürel farklılık başlıklarını temel almaktadır. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi için görüşlerine başvurulun uzmanlara ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Geliştirilme Sürecinde Görüşlerine Başvurulan Uzmanlara İlişkin Bilgiler

Görev Yeri	Unvanı	f
Gazi Üniversitesi	Profesör	1
Ankara Üniversitesi	Doçent	2
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Doçent	1
Çağ Üniversitesi	Doçent	1
Hacettepe Üniversitesi	Doçent	1
Siirt Üniversitesi	Doktor Öğretim Üyesi	3
Üsküdar Üniversitesi	Doktor Öğretim Üyesi	1
İstanbul Kültür Üniversitesi	2 Doçent 1 Doktor Öğretim Üyesi	3
Toplam		13

Tablo 3 incelendiğinde Gazi Üniversitesinden 1 profesör, Ankara Üniversitesinden 2 doçent, Van Yüzüncü Yıl, Hacettepe ve Çağ Üniversitelerinden 1 doçent, Siirt ve Üsküdar Üniversitelerinden 4 doktor öğretim üyesi ve İstanbul Kültür Üniversitesinden 2 doçent ve 1 doktor öğretim üyesinden çokkültürlü paylaşım atölyesine ilişkin uzman görüşleri alınmıştır.

Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi

“Bireylere değer vermemizin nedenlerinden biri, tümünün aynı olması değil, hepsinin farklı olmasıdır.” Zygmunt Bauman; Azınlığın Zenginliği Hepimizin Çıkarına Mıdır?

Çokkültürlü toplumlarda çokkültürlü eğitim önemlidir. Çünkü okul öncesi yıllar, küçük çocukların toplumlarının ahlaki değerlerini ve etik standartlarını edindikleri kritik bir dönem olduğundan, çokkültürlü eğitim ilk yıllarda başlatılmalıdır. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimi teşvik etmek amacıyla uygun bilgi, beceri ve tutumlarla donatılması oldukça önemlidir (Phoon vd., 2013a). Günümüzde iletişim ve ulaşım teknolojisinin ilerlemesiyle beraber, dünya farklı etnik köken ve ırklardan insanların, kültürlerin, inançların ve farklı dilleri konuşan insanların birlikte yaşadıkları bir toplum halini almıştır (KEDV, 2006). Bu toplumların dil, din, kültür, cinsiyet ve köken olarak homojen bir yapıya sahip olması günümüz dünyasında pek mümkün

görünmemektedir. Bu bakımdan farklı kültürel özelliklere sahip insan ve grupların oluşturdukları okullarda erken çocukluktan itibaren farklılıklara saygı ve kültürel çeşitlilik konusunda kabulü artırma ve adil, demokratik sınıflar oluşturma konusunda okul öncesi öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Yapılan araştırmalar çocukların erken yaşlardan itibaren insanların toplumun sahip oldukları bu farklılıkların farkında olduklarını göstermektedir (Derman-Sparks ve Ramsey, 2005; Koşan vd., 2018; Lin vd., 2008; Ramsey, 2018a). Bu bakımdan toplumun farklı kesimlerinin bir araya geldiği okullarda çalışan öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin olarak yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olmaları, birlikte barış ve huzur içinde yaşayacak nesillerin oluşturulmasında kilit bir role sahiptir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim konusunda farkındalıklarının artırılıp desteklenmesi yararlı olacaktır. Çünkü çeşitliliğin ve farklılığın sınıf ortamına yansımaları ancak okul öncesi öğretmenlerinin desteklenmesi ile kalıcı olabilecektir.

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenleri ile Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinde yer alan etkinlikleri gerçekleştirerek, atölye çalışmasının okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri, yeterlik algıları ve çokkültürlü kavram haritası üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı katılımcı öğretmenlere Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi uygulanmadan önce “Çokkültürlü Eğitim Ölçeği”, “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğini” ve “Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritasını” ön test olarak uygulamıştır. Araştırmacı, öğretmenlere “Çokkültürlü Paylaşım Atölyesini” gerçekleştirdikten sonra daha önce uygulamış olduğu “Çokkültürlü Eğitim Ölçeği”, “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğini” ve “Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritasını” son test olarak bir kez daha uygulamıştır. Ölçekler son test olarak uygulandıktan sonra katılımcı öğretmenlerle odak grup görüşmesine geçilmiştir. Odak grup görüşmesinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çokkültürlü paylaşım atölyesine ve çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik görüş ve deneyimleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Genel Amaçları

1. Öğretmenleri Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinde kullanılan temel kavramlar hakkında bilgilendirmek ve öğretmenlere bu kavramların önemini açıklamak.
2. Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak.

3. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin önemine ilişkin öğretmenlerde farkındalık oluşturmak.
4. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarının gelişmesini sağlamak/desteklemek.
5. Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin yeterlik algılarını desteklemek.
6. Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin deneyimlerini paylaşmalarını sağlamak.
7. Öğretmenlerin çeşitlilik, kültürel farklılık ve farklılıklara saygı konusunda destekleyip bilinçlendirmek.
8. Öğretmenlerin ön yargı, ayrımcılık ve stereotiplere (kalıp yargı, klişe) karşı farkındalıklarını artırmak.
9. Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin farklı bakış açıları kazanmasını sağlamak.
10. Öğretmenlerin çocukların bireysel ve kültürel özelliklerine göre çocukları tanımlarını ve onlara destek olmalarını sağlamak.

Tablo 4

Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi Program Matrisi

Oturumlar		Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Amaçları									
Sıra No	Oturum Adı	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	Birbirimizi Tanımak							X		X	
2.	Konuşan Kalem	X	X						X		
3.	Ayrıcalık Yürüyüşü				X				X	X	
4.	Aynı Dünyayı Paylaşıyoruz		X				X				
5.	Ön Yargı Panosu						X	X	X		
6.	Dil Problemi			X				X			X
7.	Gökkuşağı			X	X					X	X
8.	...Gibi		X			X			X		
9.	Beyaz Dünyanın Kara Lekesi		X	X	X	X		X	X		
10.	Farklı ama Aynı			X					X	X	X
11.	Yaşayan Kütüphane		X		X	X			X	X	X
12.	Sınıftaki Yabancı			X		X		X		X	X
13.	Otizm Sınıfı		X					X	X		X
14.	Çokkültürlü Oda							X	X	X	
15.	Eğitim Ortamı ve Bireysel Farklılıklar			X	X	X					X
16.	Çokkültürlü Sınıf Mümkün mü?		X					X	X		X

Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Uygulama İlkeleri

- Çokkültürlü paylaşım atölyesindeki oturumlar ve temalar belirlenmeden önce okul öncesi eğitim alanında doktora derecesine sahip uzmanlardan “Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi İhtiyaç Belirleme Formu” kullanılarak oturumların ve temaların belirlenmesi sağlanmıştır.
- Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler araştırmacı tarafından karşılıklı beklenti ve sorumluluklar konusunda açıkça bilgilendirilerek, beklenti ve sorumluluklarda mutabık kalınmıştır.
- Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler belirlendikten sonra eğitimler/temalar/etkinlikler öğretmenlerin uygun oldukları zaman dilimlerine göre düzenlenmiştir.
- Çokkültürlü paylaşım atölyesi çevrimiçi (Zoom, Google meet vb.) ortamda gerçekleştirilmiştir.
- Oturumlar beş gruptan ve her grup en fazla 10 kişiden oluşmuştur. Her oturum ortalama 30 dakikadan oluşması planlanmıştır.

- Oturumlar katılımcı öğretmenlerden gerekli izinler alındıktan sonra video ve ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.
- Her oturumun başında katılımcılar oturumun amacı ve konusu hakkında araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Ardından oturum uygulanmıştır.
- Araştırmacı katılımcı öğretmenlere isimleri ile hitap etmiştir.
- Araştırmacı, şeffaf, farklı görüşlere saygılı ve interaktif bir çalışma ortamı yaratarak katılımcı öğretmenlerin kendilerini rahat bir şekilde ifade etmelerini sağlamıştır.
- Oturum süresince katılımcıların fikirlerini özgürce ifade edebildiği, deneyimlerini paylaşabildiği iletişim kanalları açık bulundurulmuştur.
- Her oturumun sonunda oturum değerlendirilmesi yapılarak bir sonraki oturuma geçilmiştir.
- Oturumlarda araştırmacı moderatör olarak tarafsız, saygılı ve sabırlı davranmıştır. Moderatör, katılımcı öğretmenlere karşı yönlendirici sorular ve çeldirici ifadelerden uzak durulmuştur.
- Oturumlarda katılımcılara yönelik araştırmacı tarafından sorular sorularak, öğretmenlerden konu bağlamında deneyimlerini paylaşmaları ve açıklayıcı örnekler verilmeleri istenmiştir.
- Araştırmacı katılımcılara karşı ön yargılarından arınmış ve duyarlı tepkiler göstermiştir.
- Oturumlarda tema dışına çıkılmamasına dikkat edilmiştir.
- Atölye oturumları önceden belirlenip katılımcı öğretmenlerle paylaşılarak, süre temanın içeriğine uygun olarak verimli bir şekilde kullanılmıştır.

Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Uygulama Süreci

- Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler belirlendikten sonra öğretmenlerin uygunluk durumuna göre gruplara ayrılarak, belirtilen zamanda belirli gruba uygulama gerçekleştirilmiştir.
- Katılımcı öğretmenlere atölye konusunda genel bir bilgilendirme sağlanarak, uygulama takvimi araştırmacı tarafından öğretmenlerle paylaşılmıştır.
- Atölye uygulaması haftada 2 oturum ve her oturum ortalama 30 dakikayla sınırlı tutulması planlanmıştır.

- Oturumlar araştırmacı tarafından katılımcı öğretmenlere bir gün ve uygulamaya bir saat öncesinden hatırlatılarak gerekli erişim adresleri kendileriyle paylaşılmıştır.

Çokkültürlü Paylaşım Atölye Oturumlarının Değerlendirilmesi

Atölye uygulaması öncesinde katılımcı öğretmenlere ön test olarak ölçekler uygulandıktan sonra Çokkültürlü Paylaşım Atölye uygulamalarına geçilmiştir. Atölye uygulamaları tamamlandıktan sonra ise katılımcı öğretmenlerle genel bir atölye değerlendirmesi yapılmıştır. Değerlendirmeden sonra katılımcı öğretmenlere son test olarak ölçekler tekrardan uygulanmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci bu şekilde tamamlanmıştır.

Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Örnek Olay. Örnek olay incelemesi tekniğinde bir konu hakkında hayali ya da gerçek bir durum grup içinde ele alınır. Örnek olay yöntemi yaşamdan alınan veya kurmaca sorunları öğrenme sürecini desteklemek ve bilgiyi yapılandırmak için kullanılan yöntemdir. Örnek olay yönteminde gerçekleri ve problemleri yansıtan hikâyeler etrafında düzenlenmiş uygulamalar olduğu söylenebilir (Savaş, 2017). Bu yöntemde katılımcılar örnek olayı okur, üzerinde birlikte tartışır. Anahtar noktalar küçük gruplar tarafından belirlenir ve gruba sunulur. Eğitimci katılımcıların anahtar noktalarından hareketle öğrenme noktalarını özetler. Örnek olay incelemesi tüm grubun birlikte tartışması ile devam eder (MEB, 2013b).

Soru- Cevap. Soru cevap, bireylerin anlama ve düşünme becerilerini açığa çıkarmak için kullanılan bir tekniktir. Bu teknik kullanılırken katılımcıların yaşantılarına uygun, bilgiye yönelik olmayan sorular sorulmalıdır. Sorular katılımcıların anlayabileceği düzeyde açık ve basit olmalı. Katılımcılara yönelik “evet ve hayır” biçimindeki kapalı uçlu sorulardan kaçınılmalı, bunun yerine “nasıl ve hangi” gibi açık uçlu sorular sorulmalıdır (Savaş, 2017). Katılımcılarla çalışırken onlara sorulan sorular davranışa yönelik olmalıdır. Sorular arasında yönlendirici sorular yer almamalıdır. Soru

cevap tekniğinin kullanılmasının bir amacı da katılımcıların öğrenme sürecine aktif/ etkin bir şekilde katılmalarını sağlamaktır (Er, 2016; MEB, 2013b).

Oyun. Oyun, kuralları olan ve çocuğun becerilerini ve zekâsını geliştirmeye destek olan etkinlikler bütünüdür. Oyun, çocukları eğlendiren bir etkinliktir. Dolayısıyla çocuk oyun oynarken eğlenmenin yanında çocuğun duygusal, sosyal, bilişsel, zihinsel ve dil gelişimine de destek olur (Bekmezci ve Özkan, 2015).

Kavram Karikatürü (Konuşma Balonu). İki ya da daha fazla karakterin günlük hayatta karşılaştıkları bir konu, olay veya kavram hakkında görüşlerini sundukları, üzerine tartıştıkları görsel bir araçtır. Kavram karikatürleri, bilimsel değerlendirmeler, öğretim ve öğrenim için kullanılan yaklaşımlardandır. Kavram karikatürleri her bir durumda birbirinden ayrı olarak değişik karakterler ve bu karakterler arasında olan konuşma ve tartışmaların gösterildiği, öğrenilenlerin bilimsel düşünce yapısına kavuşmalarını sağlamaya çalışan, çoğunlukla birden fazla doğru cevabı olan çizimlerdir (Birisci, Metin ve Karakas, 2010; Karakuş, 2019).

Anlatım. Anlatıcının merkezde olduğu ve dinleyicilerin pasif bir konumda olduğu geleneksel bir öğretim yöntemidir. Bu yönüyle anlatımın en eski öğretim yöntemi olduğu söylenebilir. Bu yöntemde daha çok anlatıcı dinleyicilere bilgi aktarma sürecini içermektedir. Bu nedenle bir konuşmacıdan çok sayıda dinleyici yararlanabilir. Bu yöntem dinleyiciler için etkinliklerin sunulmasında, dinleyicilerin güdülenmesinde, konu ve ünitelerin özetlenmesinde, anlatılması güç olan konuların anlaşılır konuma getirilmesinde ve ayrıntılı çalışılan bölümler arasındaki boşlukların doldurulmasında yaygın olarak kullanılan yöntemdir (Yıldızlar, 2012).

Sunuş. Sunuş yoluyla öğretim, yorumlayıcı ve açıklayıcı bir yaklaşımla genellemelerin ve kavramların öğretildiği bir öğretme yoludur. Bu stratejiyi, "bilgilerin çok dikkatli bir şekilde düzenlenip katılımcı tarafından alınmaya hazır bir durumda verilmesi süreci" biçiminde de ifade edebilir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi katılımcıdan/öğrenciden hareketle isimlendirildiğinde "alış yolu ile öğrenme" biçiminde de ifade edilebilir. Sunuş yoluyla öğretimde öğretmen (araştırmacı)-öğrenci (katılımcı) arasında yoğun bir öğrenme süreci yaşanır ve bu yöntemde öğretmen ve konu merkezdedir (Sönmez, 2019).

Video Gösterimi. Bazı oturumlarda araştırmacı tarafından öğretmenlere tema bağlamında ilgili video/lar izlettirilmiştir. Araştırmacı video gösterimi planlanırken katılımcıların dikkat sürelerini hesaba katarak video seçiminde bulunmuş bu nedenle de beş dakikayı geçmeyecek şekilde videolar seçilmiştir. Gösteri ortamı (çevrimiçi) araştırmacı tarafından önceden düzenlenip oluşturulmuştur. Gerekli iş ve işlemler, bağlantı adresleri gösteri öncesinden araştırmacı tarafından katılımcılarla paylaşılmıştır. Videolar temalar bağlamında seçilerek basit ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı, video gösterimi sonunda sorulara, tartışma ve değerlendirmeye yer vermesi gerekmektedir.

Tartışma. Tartışma yöntemi katılımcılarda düşünmeyi gerçekleştirmeye, davranış, tutum ve yargılarını yeniden gözden geçirmeye teşvik eden faydalı yöntemlerden biridir. Tartışma yönteminde, öğrenciler bir konuyu anlamadıklarında, eksik anladıklarında veya konuyu yeteri kadar kavrayamadıklarında konuyu daha iyi kavrayabilmeleri, anlayabilmeleri için kullanılan bir yöntemdir (Sarıgöz, 2013). Bu yöntemle katılımcı öğretmenlerin tema bağlamındaki görüşlerini ya da günlük yaşam deneyimlerini birbirleriyle paylaşmalarını sağlanarak katılımcıların özgür bir şekilde tartışmaları sağlanmalıdır.

Cümle Tamamlama. Araştırmacı tarafından katılımcılara oturumdaki konu ve kavramlara ilişkin olarak verilen/gönderilen formlardaki soruların tamamlanması istenir. Formlarda bulunan sorulardan bir kelime ya da bir cümlesi eksik bırakılarak katılımcılardan bu kelime ya da cümleleri bularak tamamlanmaları istenir (MEB, 2013b). Cümle tamamlama yöntemi, cümlelerin başındaki ifadeler öğretmenlere verilerek onlardan cümlelerin kalanını istedikleri şekilde tamamlamaları istenmiştir. Bu yöntem ile bireylerin duygu ve düşüncelerini yansıtmaya ya da çağrışımsal bir yolla ifade etmelerine olanak tanınmaktadır.

Kavram Haritası. Bireylerin anlamlı öğrenmeleri için konular arasında bağ kuran bir öğrenme stratejisidir. Kavram haritası, kavramların genelden özele doğru hiyerarşik olarak düzenleyerek tanımladığı bir tekniktir. Bu teknik, kavramlar ve bilgi arasındaki ilişkiyi görsel hale getirerek somut veriler sunmayı amaçlar (Taşpınar, 2017a). Kavram haritasıyla çokkültürlü eğitim kavramı geniş kavram başlığı olarak belirlenerek, bu

başlığın altındaki kavramların birbirleriyle ilişkilerini gösteren ve anlamlı öğrenme konuları arasında köprü kuran bir öğrenme-öğretme yöntemidir. Bu araştırmada da bu kavramlar şemsiye kavramlar olarak belirlendiği için çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin alt kavramlar verilerek katılımcılar tarafından bu kavramlar arasındaki bağlantıları bir şema üzerinde göstermeleri istenmiştir.

Senaryo. Farklı tema ya da başlıklara ilişkin olarak araştırmacı tarafından konu ile bağlantılı olarak oluşturulan senaryo örnekleri katılımcılara sunulmuştur. Bu senaryolarla katılımcı öğretmenlerin senaryolara ilişkin davranış ve seçimlerini ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Problem Çözme. Problem çözme, gerçek hayat problemlerinin araştırılması ve çözümü etrafında organize edilmiş ve bireylerin hem zihin hem de beceri yönünden aktif katılımlarını gerektiren tecrübeye dayalı öğrenmeyi temsil eder (Kılınç, 2007). Bu yaklaşım, aktif öğrenmeyi destekleyen, bilgi oluşumunu sağlayan, dersleri gerçek hayatla birleştirip öğrenciye gerçek deneyimler sağlar (İnaltekin, 2014). Bu bağlamda araştırmacı tarafından oluşturulan kavram haritası, örnek olay ve senaryolara ilişkin eksiklik, durum ve olaylara ilişkin katılımcılardan problem olan durumun belirlenerek, çözüm yollarının aranması ve problem durumunun aydınlatılmasını sağlamaktır.

Atölye uygulaması öğretmenlerle her hafta iki oturum/etkinlik gerçekleştirilecek şekilde planlanmıştır. Paylaşım atölyesine ait 3. ve 11. Oturumlar örnek olarak eklerde verilmiştir (EK-12). “Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi “ne ilişkin izlenice Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi İzlenesi

No	Alt Boyut	Oturum Adı	Yöntem ve Teknik	Materyal Doküman	Dakika
1	Tanışma, araştırmanın amacı ve içerik hakkında bilgilendirme	Birbirimizi Tanımak	Anlatım, Oyun	Sunum A4 kâğıdı	30
2	Atölyeyi oluşturan temel kavramlara ilişkin sunum ve bu kavramlara ilişkin öğretmen deneyimleri (Kültür, çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, ön yargı, ön yargı karşıtı eğitim, stereotipi, ayrımcılık).	Konuşan Kalem	Soru- Cevap Anlatım, Tartışma	Sunum	30
3	Çokkültürlü Eğitim	Ayrıcalık Yürüyüşü	Soru-Cevap Anlatım, Tartışma.	Kalem, Kâğıt	30
4	Çokkültürlük, çokkültürlü eğitim ve ön yargı karşıtı eğitim	Aynı Dünyayı Paylaşıyoruz	Soru-Cevap, Cümle Tamamlama, Kavram Karikatürü (Konuşma Balonu)	Google Form	20
5	Ön Yargılar	Ön Yargı Panosu	Soru-Cevap, Tartışma	Jamboard Uygulaması	30
6	Dil Farklılığı	Dil Problemi	Örnek Olay	-	30
7	Özel Gereksinimli Çocuklar	Gökkuşağı	Gösteri, Soru-Cevap.	Video	30
8	Cinsiyet	... Gibi	Örnek Olay, Cümle Tamamlama, Soru-Cevap	Google Form	30
9	Beyaz Dünyanın Kara Lekesi	İrkçilik ve Ön Yargı	Gösteri, örnek olay, soru- cevap	Video	30
10	Bireysel Farklılıklar	Farklı Ama Aynı	Soru- Cevap	Kitap	30
11	Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim	Yaşayan Kütüphane	Senaryo, Soru- Cevap	Sunum	30
12	Göçmen/Mülteci Çocuklar	Sınıftaki Yabancı	Örnek Olay, Soru-Cevap	-	30
13	Özel Gereksinimli Çocuklar Otizm	Otizm Sınıfı!	Gösterim, Soru-Cevap	Video	30
14	Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim	Çokkültürlü Bir Yer	Senaryo, Soru- Cevap	Padlet	30
15	Eğitim Ortamı ve Bireysel Farklılıklar	Eğitim Ortamı		Zürafa ve Fil öyküsü/senaryosu	30
16	Çokkültürlü Sınıf Mümkün mü?	Farklılıklar	Soru-Cevap, Tartışma	Jamboard	30

Değerlendirme Oturumu. Bu oturumun genel amacı çokkültürlü paylaşım atölyesinin sonlandırılması, son testlerin uygulanması ve odak grup görüşmesinin yapılmasıdır. Kapanış oturumunda son test ve odak grup görüşmesi gerçekleştirildikten sonra doldurulması tamamen gönüllülük esasına bağlı olan Araştırmacıya Mektuplar bağlantı adresi öğretmenlere gönderilerek, atölyeye veya araştırmaya ilişkin görüş ve önerilerini paylaşmak isteyen öğretmenlerin formu doldurmaları istenmiştir. Odak grup görüşmesinde ise katılımcıların paylaşım atölyesine yönelik görüş, öneri ve beklentilerini ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Görüşmede öğretmenlerin paylaşım atölyesine yönelik görüşlerinin yanında öğretmenlerin çokkültürlülük, çokkültürlü eğitime yönelik genel sorular sorularak, öğretmenlerin kavramlara, olaylara ve olgulara yönelik görüşleri de belirlenmeye çalışılmıştır.

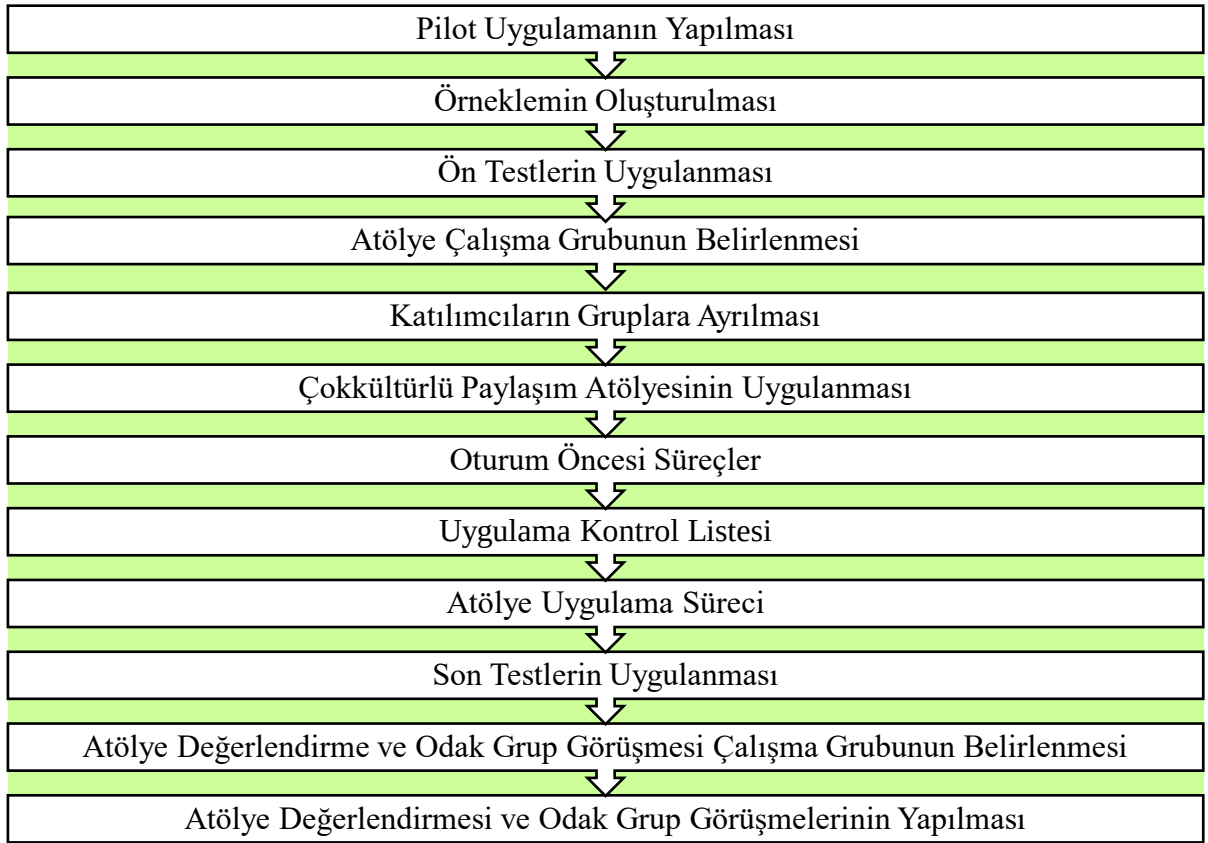
Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Uygulama Süreci/İşlem Aşamaları

Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi, alanda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüş ve deneyimlerini paylaşma ve öğretmenlerde farkındalık oluşturmak amacıyla çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitimin farklı alt temalarından oluşan *çevrimiçi bir atölyedir*. Bu amaçla çokkültürlü paylaşım atölye çalışmasının okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri ve yeterlik algıları üzerine etkisini ortaya koyması amaçlanmıştır. Çokkültürlü paylaşım atölyesi 16 oturumdan oluşmaktadır. Paylaşım atölyesinde bazı oturumların (1 ve 4 oturum) değerlendirilmesinin olmamasından dolayı bu oturumlarla birlikte iki oturum daha uygulanmıştır. Atölye uygulaması her hafta bir gün ortalama 30 dakika sürerek toplamda sekiz haftada tamamlanmıştır. Sekiz haftadan oluşan çokkültürlü paylaşım atölye sürecinin son oturumu değerlendirme oturumu olarak planlanmıştır. Bu oturumda paylaşım atölyesine katılan öğretmenlerin atölye içeriğine ve sürecine ilişkin genel bir değerlendirme yapılmış ve katılımcı öğretmenlere araştırmaya verdikleri destek ve katkılarından dolayı teşekkür edilmiştir.

Araştırmanın çevrimiçi uygulaması, süre sıkıntısı olmaması sebebiyle Google Meet uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı uygulamalara başlamadan önce Google Meet ile ilgili uzman bir kişiden destek almış, oturumların kayıt altına alınması konusunda kısa bir eğitim almıştır. Uzman kişi, öğretim teknolojileri ve uygulamaları konusunda doktora derecesine sahip olup, bir devlet üniversitesinde

Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalında doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı ayrıca mesleki gelişimi için “*Lions Quest SDÖ ve Düşünme Becerilerini Geliştiren Eğitim Programı*” ve “*Sosyal Güçlendirme için Spor ve Beden Hareketi-BOMOVU*” isimli atölyelere katılarak, doktora çalışmasıyla ilgili programın çevrimiçi kullanımı konusunda deneyim kazanmıştır.

Çevrimiçi paylaşım atölyesi uygulama süreci; pilot uygulamanın yapılması, örneklemin oluşturulması, ön testlerin uygulanması, atölye çalışma grubunun belirlenmesi, katılımcıların gruplara ayrılması, çokkültürlü paylaşım atölyesinin uygulanması, oturum öncesi süreçler, uygulama kontrol listesi, atölye uygulama süreci, son testlerin uygulanması, atölye değerlendirme ve odak grup görüşmesi, çalışma grubunun belirlenmesi ve atölyenin değerlendirilmesi ve odak grup görüşmelerinin yapılması ile uygulama süreci tamamlanmıştır. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Uygulama Süreci Aşamalarına ilişkin aşamalar Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Uygulama Süreci Aşamaları

Pilot Uygulamanın Yapılması

Araştırmacı çalışma grubuyla uygulamaya başlamadan önce altı gönüllü öğretmenle Google Meet üzerinden çokkültürlü paylaşım atölyesinin pilot bir uygulamasını bir hafta içinde bütün oturumları kapsayacak şekilde gerçekleştirmiştir. Pilot uygulamaya katılan bu öğretmenler araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmeyip analiz dışında tutulmuştur. Pilot uygulama araştırmacının oturumlara ve programlara (Google forms, Jamboard, Padlet) yeterliliği ve yetkinliği, uygulamanın süresi gibi konularda uygulama sürecinde araştırmacının karşılaşabileceği zorlukları öngörmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama Google Meet üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu çevrimiçi platformun tercih edilmesinin nedeni uygulamada zaman sınırlamasının olmaması, özel bir programı indirmeye gerek olmaması ve yaygın olarak kullanılan Gmail hesabı ile giriş yapılıyor olması etkili olmuştur.

Örneklemin Oluşturulması

Çalışma grubuna erişimde Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde okul öncesi öğretmenliği lisans programında görev yapan öğretim elemanlarıyla iletişime geçilerek araştırmanın duyuru metni ya da duyuru afişinin mezun öğrenci havuzlarında ve kişisel sosyal medya hesaplarında paylaşımları istenmiştir. Bu sayede dönüş sağlayan katılımcı öğretmenler araştırmanın amacı, süreci ve aşamaları hakkında bilgilendirilerek araştırma havuzuna dahil edilmiştir. Atölye uygulamasına başlamadan önce çalışma grubuna dahil edilmek üzere davet edilen öğretmenlere Google forms aracılığıyla “Çokkültürlü Eğitim Ölçeği”, “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır. Araştırmacı Google forms üzerinden ön testleri öğretmenlerle paylaştığında çokkültürlü paylaşım atölyesine katılmak isteyen gönüllü öğretmenlerin araştırmacı ile iletişime geçmeleri için araştırmacı ön test ölçeklerine e-posta adresini ve telefon numarasını eklemiştir. Ayrıca çokkültürlü paylaşım atölyesine katılmayı kabul eden öğretmenlerin ön testlerini belirlemek ve daha sonra aynı öğretmenlere son testleri uygulamak için ön test ölçeklerinin demografik bilgiler boyutundaki sorulardan bir tanesine katılımcının/öğretmenin e-posta adresini yazması/paylaşması zorunlu tutulmuştur. 126 öğretmen e-posta, sosyal medya ya da telefon aracılığıyla araştırmacıyla iletişime geçerek Çokkültürlü Paylaşım Atölyesine katılmayı kabul etmişlerdir.

Ön Testlerin Uygulanması

Araştırmacı, örneklem grubunda bulunan katılımcı öğretmenlerin e-posta adresleri aracılığıyla araştırmanın uygulamaları ve süreci hakkında bilgilendirme mesajı göndererek, en alt ve en üst puan aralığında ön test sonuçlarına sahip olan öğretmenleri çokkültürlü paylaşım atölyesine katılmaya davet etmiştir. En alt ve en üst puan aralığında ön test sonuçlarına sahip olan öğretmenler, çevrimiçi uygulanan çokkültürlü paylaşım atölyesinin çalışma grubuna dahil edilerek uygulamanın atölye çalışmasına katılım gösterecek nihai çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Atölye uygulamasına başlamadan önce çalışma grubuna dahil edilmek üzere davet edilen öğretmenlere Google forms aracılığıyla “Çokkültürlü Eğitim Ölçeği”, “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ve “Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası” ön test olarak uygulanmıştır.

Atölye Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken sekiz haftalık süreçte devamlılık ve aktif katılım gösterecek katılımcıların çevrimiçi uygulama sürecine dahil edilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmacı çevrimiçi uygulama sürecini hem ön testleri uygularken hem de bu katılımcıları uygulama grubuna alırken uygulama süreci, süresi ve devamlılığı/sürekliliği konusunda katılımcılar tekrar yazılı ve sözlü olarak bilgilendirmiştir. Çalışma grubundan ayrılma ve devamsızlıklara karşı 40 olarak belirlenen çalışma grubu sekiz kişi daha eklenerek 48 kişiden oluşturulmuştur. Fakat süreç içerisinde ön görülemez ayrılmalara karşı araştırmacı tarafından uygulamaya gönüllü olarak katılmak isteyen ve ihtiyaç halinde araştırmanın çalışma grubuna katılmayı kabul eden 12 kişilik yedek bir grup oluşturulmuştur. Bu grubun oluşturulmasının sebebi uygulama başladıktan sonra gruplarda ön görülemeyen ayrılmalara ve çalışma grubu yeterliliğinin sağlanamadığı durumlara karşı bir grubun hazır bulunulmasıdır. Bu amaçla belirlenen bu yedek grup, araştırmacı tarafından uygulama başında gruplarla devamlılık konusunda konuşulmasına rağmen sekiz katılımcı farklı gerekçelerle (uygulama süresinin çok uzun olması, saati denk getirememe, çocuklarının hastalanması, yoğunluk, başka projelerde çalışma gibi) araştırmanın çalışma grubundan izinsiz ayrılmışlardır. 12 kişiden oluşan yedek grup, gruplara dağıtıldıktan sonra ilerleyen süreçte sekiz katılımcı daha süreçte devamsızlık yapmış, dört oturumdan fazla devamsızlık yaptıkları için bu öğretmenlerde devamsız sayılmış ve araştırma dışında tutulmuştur. Süreç içerisinde uygulamadan ayrılan ya da dört haftadan fazla devamsızlık yapan öğretmenlerin verileri analizlere dahil edilmemiştir. Süreç içerisinde dört oturumdan fazla devamsızlık yapan bu öğretmenlere çıkarıldıkları söylenmediği için devamsızlık yapan öğretmenlerden bazıları oturumlara peyderpey katılmaya devam etmişlerdir. Sonuç olarak araştırmanın çalışma grubu 44 kişiden oluşmuştur.

Katılımcıların Gruplara Ayrılması

Araştırmacı, atölyenin uygulamasına katılmak isteyen öğretmenleri kurmuş olduğu Whatsapp grubuna ekleyerek araştırmanın katılımcı havuzunu oluşturmuştur. Araştırmacı, Whatsapp grubundan öğretmenlere araştırmanın uygulama günü ve saati konusunda görüş, öneri ve uygunluk durumlarını gruptan paylaşımlarını istemiştir. Gün ve saatlerin belirlenmesinde araştırmacı ve öğretmenler ortak karar vermişlerdir.

Öğretmenler uygulama günü konusunda hafta içi olacak şekilde birbirinden farklı günleri talep etmişlerdir. Saat konusunda ise neredeyse öğretmenlerin tamamına yakını yoğunluklarının daha az olduğu akşam saatlerinden olan 18:00 ile 21:00 arasındaki saatleri talep etmişlerdir. Araştırmacı, öğretmenlerden gelen bu talepleri değerlendirerek öğretmenleri hafta içi beş gruba ayırarak her grubun talep ettiği saat aralığına uygulama oluşturmuştur. Araştırmacı, her grup için yeniden farklı Whatsapp grupları oluşturarak öğretmenleri yeni oluşan beş farklı gruba dahil etmiştir. Araştırmacı araştırma sürecine ilişkin bütün duyuru ve paylaşımları devamında bu gruplar üzerinden gerçekleştirmiştir. Araştırmacı uygulama sürecine başlamadan önce ön testleri tekrardan bu gruplardan paylaşarak ölçekleri yani ön test uygulamasını içeren ölçme araçlarını yanıtlamayı tamamlamayan katılımcılardan araçları tamamlamalarını istemiştir.

Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Uygulanması

Araştırmanın çevrimiçi atölye uygulamaları 30.11.2022 ile 20.01. 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin uygulama takvimi Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi Uygulama Takvimi

Sıra No	Gruplar, Gün ve Saat										
	3		4		5		1		2		
	Oturumlar	Çarşamba 19:30	Perşembe 18:30	Cuma 20:00	Pazartesi 21:00	Salı 19:30					
		Uygulama Tarihi	Katılımcı Sayısı	Uygulama Tarihi	Katılımcı Sayısı	Uygulama Tarihi	Katılımcı Sayısı	Uygulama Tarihi	Katılımcı Sayısı	Uygulama Tarihi	Katılımcı Sayısı
1.	1,2 ve 3 Oturumlar	30.11.2022	7	01.12.2022	10	02.12.2022	7	5.12.2022	10	06.12.2022	10
2.	4,5 ve 6 Oturumlar	7.12.2022	5	08.12.2022	8	9.12.2022	6	12.12.2022	6	13.12.2022	7
3.	7 ve 8 Oturumlar	14.12.2022	6	15.12.2022	7	16.12.2022	5	19.12.2022	8	20.12.2022	9
4.	9 ve 10 Oturumlar	21.12.2022	7	22.12.2022	9	23.12.2022	6	26.12.2022	9	27.12.2022	10
5.	11 ve 12 Oturumlar	28.12.2022	6	29.12.2022	8	30.12.2022	5	02.01.2023	8	03.01.2023	8
6.	13 ve 14 Oturumlar	04.01.2023	6	05.01.2023	9	6.01.2023	7	09.01.2023	7	10.01.2023	9
7.	15 ve 16 Oturumlar	11.01.2023	7	12.01.2023	8	13.01.2023	6	16.01.2023	9	17.01.2023	10
8.	Değerlendirme Oturumu	18.01.2023				19.01.2023				20.01.2023	
	Odak Grup Görüşmesi			18.01.2023 7 kişi		19.01.2023 7 kişi		20.01.2023 7 kişi			

Araştırmacı okkltrl Paylaşım Atölyesine katılacak öğretmenleri talep ve uygunlukları doğrultusunda hafta içi pazartesi cumaya her güne 1-5 arası numaralar (isimlendirerek) vererek (rneğin pazartesi:1.Grup) Whatsapp grupları oluşturmuştur. Uygulama arşamba günü başladığı için üçüncü grupla uygulamaya başlanmıştır.

Araştırmacı pilot uygulamada oturumların süreleri konusunda deneyim sahibi olarak değerlendirmeleri olmayan oturumları zamandan kazanmak adına birlikte iki oturum daha gerçekleştirerek bazı buluşmaları  oturum olarak gerçekleştirilmiştir (rneğin,1 ve 4. oturumlar). İlk oturum olan tanışma etkinliğinde değerlendirme olmadığından ilk oturumla beraber ikinci ve üçüncü oturumda gerçekleştirilmiştir. Dördüncü oturum olan “Aynı Dünyayı Paylaşıyoruz” etkinliğinde ise yine değerlendirme olmadığından Google forms üzerinden öğretmenlere gönderilen cümle tamamlama formunun doldurulması ile oturum tamamlanmıştır. Bu nedenle dördüncü oturumla beraber beş ve altıncı oturumda gerçekleştirilmiştir. Fakat odak grup görüşmesi ve değerlendirme oturumları son haftanın (20.01.2023) yarıyıl tatiline denk gelmesinden dolayı atölye değerlendirme oturumları araştırmacı ve katılımcıların ortak kararı ile birleştirilmiştir. Paylaşım atölyesine katılan öğretmenlerin tamamına atölyeye ilişkin görüş ve önerilerini paylaşacakları “*Araştırmacıya Mektuplar*” formu gönderilerek atölyeyi Google formu üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir. 30 ğretmen formu doldurmuştur. Atölye değerlendirmeleri ise 3.ve 4. gruplarla 18.01.2023 tarihinde saat 17:30’da gerçekleştirilmiştir. 5. Grupla ise 19.01.2023 tarihinde, geriye kalan 1 ve 2. Gruplarla da 20.01.2023 tarihinde saat 20:00’de atölye değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Atölyenin diğer buluşmalarında haftada ikişer oturum uygulanarak tamamlanmıştır. Paylaşım atölyesinin uygulama iş akışı Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi Uygulama Akışı Zaman Çizelgesi

Haftalar	1	2	3	4	5	6	7	8
İşlemler								
Ön test								
Paylaşım atölyesi uygulama, Alternatif ölçme araçları (araştırmacı günlüğü, gözlem notları, etkinlik sayfaları)								
Son testler ve araştırmacıya mektuplar Odak grup görüşmeleri								

Oturum Öncesi Süreçler

Araştırmacı katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirdiği atölye uygulaması ve odak grup görüşmesi için öğretmenlerle önceden görüşerek onların uygunluk durumlarını göz önünde bulundurarak uygulama gruplarına özgü beş farklı Whatsapp grubu oluşturulmuştur. Gruplar öğretmenler tarafından talep edilen gün ve saatlere göre oluşturulmuştur. Araştırmacı her oturumdan bir gün önce öğretmenlere oturumu hatırlatma mesajı göndermiştir. Uygulama günü de gün içerisinde araştırmacı tarafından planlanan Google Meet uygulama bağlantı adresi Whatsapp grubundan paylaşılmıştır. Araştırmacı grupta bulunan öğretmenlere uygulamanın saati konusunda özellikle bilgilendirme yapmıştır. Katılımcıların atölyeyi unutma ihtimaline karşılık uygulamaya bir saat kala Whatsapp grubundan tekrar hatırlatma mesajı paylaşmıştır. Buluşma saatine 10 dakika kala ise araştırmacı Google Meet'e giriş yaparak erken katılım gösteren katılımcıları toplantıya kabul isteklerini onaylamıştır. Uygulama saatinde oturuma katılmayan öğretmenler için Whatsapp grubundan tekrar hatırlatma mesajı paylaşılmıştır. Uygulama saatinde toplantıya dahil olan öğretmenlerle beraber bazen beş bazen ise 10 dakika sohbet edilerek diğer katılımcıların oturuma katılması beklenilmiştir.

Araştırmacı çevrimiçi uygulanan atölye uygulamalarını hem katılımcı hem de araştırmacı açısından zamanı daha verimli kullanmak adına izlenecek videoları

uygulamadan 10 dakika önce öğretmenlerle paylaşarak öğretmenlerin videoları atölyeye izleyerek atölyeye gelmelerini sağlamıştır. Ayrıca Padlet, Jamboard ve Google forms gibi araçların kullanıldığı oturumlarda uygulama öncesinden araştırmacı tarafından ilgili Whatsapp gruplarından bağlantı adresleri paylaşarak uygulamaya katılımcı öğretmenlerin giriş yapmaları sağlanmıştır. Bu sayede uygulama esnasında oluşabilecek teknik aksaklıkların önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Uygulama Kontrol Listesi

Uygulama günü araştırmacı, uygulama öncesinde uygulayacağı oturumları belirleyerek uygulamanın ön hazırlığını yapmıştır. Böylece uygulama esnasında meydana gelebilecek aksaklıkların önüne geçilmiş, süreç kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğretmen tarafından oluşturulan kontrol listesi kullanılarak oturuma başlanır. Uygulama sonunda da kontroller yapılarak uygulama tamamlanılır. Araştırmacının süreci organize etmek için hazırladığı örnek kontrol listesi aşağıda Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Kontrol Listesi

Uygulama öncesi	Evet	Hayır
Uygulanacak oturumlar: 7 ve 8. Oturumlar		
Uygulanacak oturum adı ve teması: Gökkuşağı-Özel Gereksinimli Çocuklar		
Oturumda uygulamalar (Padlet, Jamboard, Google forms) var mı?		
Video var mı? Varsa bağlantı adresi verildi mi?		
Oturumda kullanılacak araç gereç var mı? Varsa katılımcılardan hazırlıklı gelmeleri sağlandı mı?		
Kayıtlar başladı mı?		
Oturum değerlendirmesi var mı? Varsa değerlendirme soruları hazırda bulunduruldu mu?		
Uygulama sonunda		
Kayıt durduruldu mu?		
Araştırmacı günlüğü ve gözlem notları tutuldu mu?		
Kayıtlar hızlı bir şekilde kontrol edilip ilgili grup kayıtlarına işlendi mi?		

Atölye Uygulama Süreci

Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin uygulanmasında araştırmacı katılımcı öğretmenlerin aktif olmasını sağlayacak şekilde etkileşime ve paylaşıma dayalı bir strateji kullanmıştır. Atölyedeki alt boyutların uygulanmasında tartışma, örnek olay, soru-cevap,

cümle tamamlama ve kavram haritası gibi yöntemlerden yararlanılmıştır. Atölyedeki temaları genel öğretim ilkelerinden yararlanılarak, yakından uzağa ve basitten karmaşığa ilkelerine göre planlanmıştır. Ayrıca alt boyutların yeterince açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Oturumlar araştırmacı tarafından katılımcı öğretmenlerin aktif olmasını sağlayacak şekilde organize edilerek kolaylaştırıcı rolüne uygun şekilde davranılmıştır. Araştırmacının ana rolü, paylaşım atölyesine katılan öğretmenlere kolaylaştırıcılık yaparak rehberlik etmektir. Böylece araştırmaya katılan öğretmenlerin aktif olarak fikirlerini ve deneyimlerinin paylaşılması sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı veri kaybının önüne geçmek için öğretmenlerle önceden görüşerek görüşmelerin kayıt altına alınacağını ve bu verilerin bilimsel amaçla kullanılacağı için kesinlikle üçüncü şahıslarla paylaşmayacağını/paylaşılmayacağını taahhüt etmiştir. Öğretmenlerin onayından sonra görüşmeler görüntü cihazı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin bütün oturum ve görüşmeleri Google Meet üzerinden video ile kayıt altına alınmıştır. Verileri kayıt altına almak için uygulama sırasında iki bilgisayar (Lenova ve Asus) ve bir ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Uygulamada hem araştırmacının hem de katılımcının ses ve görüntüsünü aynı anda kaydeden ses kaydedicisi (screen recorder) bilgisayarlara kurulumu sağlanarak verilerin güvenli bir şekilde kayıt altına alınması sağlanmıştır.

Bazı oturumlarda kullanılmak üzere ihtiyaç duyulan kâğıt ve kalem gibi materyaller oturum (örneğin 3. oturum) öncesinden araştırmacı tarafından Whatsapp gruplarından paylaşarak oturum öncesi temin edilmesi konusunda öğretmenlere hatırlatmalar yapılmıştır. Ayrıca uygulamada kullanılan Google web uygulamalarından olan ve ücretsiz olarak kullanılan Jamboard ve Padlet gibi programları öğretmenlerin telefon ya da bilgisayarlarına indirmeleri ve bu programlara üye olmaları için araştırmacı kurulan Whatsapp gruplarında bilgilendirmeler yapmıştır. Bu sayede öğretmenlerin oturumlara hazırlıklı gelmesi sağlanarak, uygulamadaki sürenin etkili ve verimli kullanılması sağlanmıştır. Buna rağmen tamamen ücretsiz olan Padlet ve Jamboard gibi Google web uygulamalarını indirmeyen veya üye olmayan katılımcılara yönelik araştırmacı tarafından Google Meet uygulama ekranı yansıtılarak katılımcıların görüş ve önerileri alınmaya çalışılmıştır. Ayrıca grupta birlikte yansıtılan ekranda görüş ve önerilerini grup önünde açıklamak istemeyen katılımcıların WhatsApp'tan araştırmacıya görüş ve önerilerini özel olarak da paylaşabileceklerini araştırmacı tarafından duyurulmuştur. Nitekim bazı katılımcılar oturumdaki alt boyutla ilgili görüş ve önerilerini bu şekilde araştırmacıyla paylaşmışlardır.

“Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi” başladıktan sonra ilerleyen haftalarda öğretmenlerde beliren motivasyon düşüklüğünün önüne geçmek ve öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak amacıyla araştırmacı danışmanla iletişime geçerek ne yapılması gerektiği konusunda fikir alışverişinde bulunmuştur. Öncelikle araştırmanın doğasına uygun, duyarlılık sahibi öğretmenlerin ekolojik farkındalıklarını pekiştirmek amacıyla Tarım ve Orman Bakanlığının “Geleceğe Nefes” kampanyası kapsamında atölye uygulamasına katılan her öğretmen adına bir ağaç sahiplenilerek, ülkenin farklı bölgelerinden sahiplenilen fidan sahiplenme sertifikası öğretmenlerle paylaşılmıştır. Daha sonra ise katılımcı öğretmenlerin hem devamlılığını sağlamak hem de motivasyonlarını yüksek tutmak adına belirlenen armağanlar öğretmenlerin adreslerine gönderilmiştir.

Kurulan Whatsapp grupları katılımcılar ile araştırmacı arasında önemli bir köprü oluşturmuştur. Araştırmacı uygulama öncesinde öğretmenlerin atölye çalışmasına sürekliliği ve paylaşım atölyesinin uygulama takvimi hakkında her gruptan bilgi paylaşımında bulunmuştur. Öğretmenlerin herhangi bir aksilikte yani oturuma katılmama durumunda araştırmacıyı bilgilendirmesini, uygulama ile ilgili yaşanacak bir aksilikte ise araştırmacının öğretmenleri Whatsapp gruplarından bilgilendirmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu bakımdan araştırmacı ve katılımcı öğretmenler arasında kurulan güçlü bir iletişim ile atölye uygulamasının sağlıklı bir şekilde tamamlanmasını sağlamıştır. Atölye boyunca katılımcılarla toplamda 30 saate yakın uygulama gerçekleştirilmiş olup toplamda 4 saate yakın ise odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların tamamı kayıt altına alınarak veriler güvenlik açısından iki bilgisayarda depolanmanın yanı sıra bir de harici harddiskte dijital olarak muhafaza edilmiştir. “Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi” iki aya yakın bir sürede tamamlanarak araştırmanın çevrimiçi uygulama kısmı tamamlanmıştır.,

Son Testlerin Uygulanması

Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi tamamlandıktan sonra araştırmacı katılımcıların Google forms üzerinden “Araştırmacıya Mektuplar” bağlantısından görüş, öneri ve beklentilerini yazıp tamamladıktan sonra araştırmacı araştırmanın son testlerini Whatsapp gruplarından paylaşarak öğretmenlerin testleri doldurmaları sağlanmıştır. Daha önce ön

test olarak uygulanan Çokkültürlü Eğitim Ölçeği, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası son test olarak uygulanmıştır.

Atölye Değerlendirme ve Odak Grup Görüşmesi Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Katılımcı öğretmenlere son test için ölçekler uygulandıktan sonra araştırmanın kavram ve olgularına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla çalışma grubunda bulunan öğretmenlerden gönüllü ve uygun olan, farklı bölgelerde ve çokkültürlülüğün farklı alt boyutlarıyla çalışma deneyimine sahip olan, uygulama süresince araştırmacının doygun veri elde edeceğini düşündüğü öğretmenlerden 21 kişi atölye değerlendirmesi ve odak grup görüşmesi çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Atölye Değerlendirmesi ve Odak Grup Görüşmelerinin Yapılması

Atölye çalışmasındaki oturumlar bittikten sonra araştırmanın veri toplama sürecinde son aşamaya geçilmiştir. Atölye uygulaması tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından oluşturulan değerlendirme soruları katılımcılara yöneltilerek öğretmenlerin paylaşım atölyesine ve çokkültürlülük ile çokkültürlü eğitime ilişkin görüş ve önerileri elde edilmeye çalışılmıştır. Atölye değerlendirmesi ve odak grup görüşmesine dahil edilen öğretmenler üç gruba ayrılmıştır. Bu gruplar yeni oluşturulan farklı Whatsapp gruplarına eklenilerek grubun uygun olduğu bir zamanda, ortak saatler belirlenerek atölye değerlendirilmesi ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Üç gruba ayrılan öğretmenlerle ayrı ayrı atölye değerlendirme ve odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşme formunda atölye sürecini değerlendirmesine yönelik 10 soru ve öğretmenlerin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüş ve deneyimlerini belirlemek amacıyla üç genel sorudan oluşmuştur. Araştırmacı, grupta bulunan öğretmenlere soruları yönelterek öğretmenlerin “Çokkültürlü Paylaşım Atölyesine” ilişkin görüşlerin belirlemenin yanında çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri ve deneyimleri belirlenmeye çalışmıştır. Atölye değerlendirme ve odak grup görüşmesi için beş gruptan seçilen öğretmenlerle farklı günlerde (18/19/20.01.2023) atölye değerlendirme ve odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. 30.11.2022 tarihinde başlamış olan Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi atölye

değerlendirmesi ve odak grup görüşmeleri de gerçekleştirildikten sonra veri toplama süreci de 20.01.2023 tarihinde tamamlamıştır.

Geçerlik, Güvenirlik Önlemleri ve Etik

Araştırmanın verilerinin toplanması amacıyla Ankara Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığından gerekli uygulama izni alınmıştır (30.11.2022; karar no: 737199) (EK-7). Araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturan; Çokkültürlü Eğitim Ölçeği, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritasını geliştiren araştırmacılarla iletişime geçilerek gerekli izinler alınmıştır (EK-8). Katılımcılara araştırmanın kapsamı, amacı, önemi ve uygulamasına yönelik bilgiler verilmiş, ardından gönüllülük ve gizlilik ilkeleri açıklanmıştır. Böylece ön testler Google forms olarak araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılarla paylaşılmıştır. Katılımcı öğretmenler ön testlerle birlikte “Araştırmaya Katılım Onayı (EK-11)” formunu da onaylayarak araştırmaya katılmıştır. Uygulama kısmında ise araştırmacılar bilgilendirilerek, atölye uygulamasının ses ve görüntülü olarak kayıt altına alınacağını ve bu videoların üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı ve araştırmanın amacı dışında kullanılmayacağı konusu taahhüt edilmiştir.

Araştırmanın Nitel Boyutu için Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma sonuçlarının güvenilir olması ancak tasarı ve uygulama süreçlerinde gösterilen dikkat ve özenle ilişkilidir. Nitel araştırma yöntemlerinde dikkat ve özene ilişkin standartlar, nicel araştırma yöntemlerine göre farklılık göstermektedir (Merriam, 2018). Nicel araştırmanın aksine nitel araştırma yöntemlerinde; iç geçerliliğin yerine inandırıcılık, dış geçerliliğin yerine aktarılabilirlik, iç güvenirliliğin yerine tutarlılık ve dış güvenirliliğin yerine ise onaylanabilirlik stratejileri almıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Dolayısıyla nitel bir araştırmada geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak için nitel araştırmanın doğasına uygun olarak “*inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenirlik ve doğrulanabilirlik stratejilerini uygulamayı*” önermişlerdir (Miles ve Huberman, 2015). Alan yazında nitel araştırma yöntemleri alanında çalışan başka araştırmacılar da nitel araştırma yöntemlerinde geçerlilik ve güvenirliliğin araştırmalar için vazgeçilmez bir öge olduğunu vurgulamışlardır (Creswell, 2013; Glesne, 2020; Merriam, 2018; Patton, 2014;

Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada nitel araştırma için geçerlik ve güvenirlik hususunda gerekli süreçler işletilmiş ve çeşitli stratejiler kullanılmıştır.

İnandırıcılık/İç Geçerlik. Nicel çalışmalarda iç geçerlik kavramına denk gelen inandırıcılık kavramı (Yıldırım ve Şimşek, 2016), çalışmada elde edilen bulguların gerçek dünyayla uyumlu olup olmadığıyla ilgilidir (Merriam, 2018). Creswell (2013) ise nitel araştırmalarda iç geçerliliği, bulguların araştırmacı tarafından bizzat kendisi tarafından alanda çalışmasıyla elde ettiğini elde edilen bu bulguların yoğun ve zengin bir dille betimlenerek yorumlandığının, yorumların doğruluk, kontrol ve denetimlerinden geçtiğinin ve çalışmanın ulaşıldığı sonuçlar itibarıyla doğru kabul edildiğinin ortaya konmasıdır. Başka bir ifadeyle inandırıcılık, araştırmacının araştırma bulgularının gerçeklikle ilişkili olduğunu ispatlayan, sonuçların benzer durumlarda olduğunu onaylayan ve bulguların birbirleriyle tutarlı olduğunu ortaya koyan kanıtlar sunma durumudur (Patton, 2014). Araştırmanın iç geçerliliğin sağlanabilmesi için araştırma sonuçlarının tutarlı, açık, net ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olması gerekmektedir. Araştırmalarda iç geçerliliğin sağlanabilmesi uzun süreli etkileşim, verilerin derin odaklı toplanması, verilerin çeşitliliği, uzman görüşleri ve katılımcıların teyidi gerekmektedir. Veri çeşitlenmesinde veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu kapsamda, bu çalışmada da verilerin çeşitliliği açısından görüşme, gözlem notları, araştırmacı günlüğü, araştırmacıya mektuplardan yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmacı görüşmeler sonunda kayıtları yazılı hale dönüştürerek görüşme kayıtlarını katılımcı öğretmenlerle paylaşarak katılımcıların verileri teyit etmesini istemiştir. Katılımcılar görüşme kayıtlarının yazılı halini düzenlemek istedikleri herhangi bir bölümün olmadığını ifade ederek araştırma verilerinin genel olarak uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Aktarılabilirlik/Dış Geçerlik. Dış geçerlik veya aktarılabilirlik, nitel araştırmalarda genellemenin temel amaçlardan biri olduğunu ortaya koyarak nicel çalışmaların aksine, dış geçerliliği ön plana çıkarır. Bu bakımdan dış geçerlik bir nitel araştırmanın ne ölçüde genellenebilir olduğuyla yakından ilişkilidir (Merriam, 2018). Buradaki amaç araştırma sonuçlarının okuyucuda araştırma sahası ile paralellik gösteren ortamlarla benzer sonuçların çıkabileceğini göstermektir. Bu durum Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından *“ölçüt örnekleme ayrıntılı betimleme teknikleri aktarılabilirliğin iki önemli yaklaşımı olarak ortaya koymaktadır”* şeklinde ifade edilmektedir. Bu

araştırmada çokkültürlü paylaşım atölyesine katılacak olan öğretmenler belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemiyle katılımcı öğretmenler çokkültürlü eğitimin en az üç alt (çeşitlilik) boyutuyla çalışma deneyimine sahip öğretmenler arasından belirlenmiştir. Belirlenen öğretmenlerle uygulanan “Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi” sürecinde araştırmacı gözlemlerinden elde edilen notlar aracılığıyla veriler araştırmacı tarafından çözümlendikten sonra bulgular bölümünde sade ve anlaşılır biçimde doğrudan ve ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir.

Tutarlılık/İç Güvenirlik. İç güvenilirlik veya tutarlılık, nitel araştırmalarda genellikle araştırma verilerinin birden fazla kodlayıcının cevaplarındaki tutarlılık ve kararlılık olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle araştırma sürecinde elde edilen verilerin toplanıp aynı sonuçlara ulaşp ulaşılmayacağına ilişkin işlemlerle ilgilidir (Merriam, 2018). Bu çalışma kapsamında araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla “kodlayıcılar arası görüş birliği” tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğe ilişkin Merriam (2018) tarafından önerilen adımlar; araştırmanın sonunda elde edilen verilerin tutarlılığını sağlamada üçgenleme, uzman incelemesi ve denetleme tekniğidir. Bu araştırmada toplanan veriler araştırmacı tarafından kodlanmış, ardından elde edilen tema ve kodların örtüşme durumlarını kontrol etmek amacıyla iki uzmandan destek alınmıştır. Uzmanların her ikisi de benzer konularda araştırma yapma deneyimine sahiptir. Uzmanlardan biri sınıf eğitimi alanında doktora derecesine sahipken diğeri ise okul öncesi alanında doktora derecesine sahip öğretim üyesidir. Araştırmacı uzmanların yazılı metinler üzerinde yapılan veri kodlarını birbiriyle karşılaştırılmıştır. Yazılı metinler uzmanlar tarafından dikkatlice incelenerek tartışılmış, tartışmalar sonucunda ortak tema ve kodlara (uzman incelemesi) son şekli verilmiştir. Metinlerin kodlamasında Barber ve Walczak (2009) görüşleri temel alınarak transkriptlerin %20’si uzmanlar tarafından kontrol edilmiştir. Miles ve Huberman (2015) tarafından belirlenen p (Uzlaşma Yüzdesi) = $\frac{Na}{Na + Nd} \times 100$ formülü kullanılmış ve yapılan hesaplamalar sonunda araştırmacı ve uzmanlar arasındaki uyum/uzlaşma %84 ile %88 arasında olduğu belirlenmiştir. Nitekim kodlayıcılar arası uyum için Miles ve Huberman güvenirliliğin %80 uyum değerinin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. (Miles ve Huberman, 2015). Bu işlemlerin ardından anlaşmaya varılan kodlar kullanılarak araştırmacı tarafından kodlama işlemine devam edilmiş ve analiz süreci tamamlanmıştır.

Doğrulanabilirlik/ Dış Güvenirlik. Araştırmanın dış güvenirliliğini veya doğrulanabilirliğini sağlamada katılımcıların görüşlerini doğru aktarma güvencesini vermek adına doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Böylece bulgulara araştırmacının görüşleri ya da ön yargıları yerine, katılımcıların kendi ifadelerine tutarlı ve objektif bir biçimde yer verilmiştir (Creswell ve Poth, 2017). Böylece çalışmanın bulgularını okuyan kişiye “Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin” öğretmenlerin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüş ve yeterlik algıları üzerindeki etkisi karşısındaki bulguları zihninde canlandırma imkânı sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalar yorumlamaya dayalı olduğundan araştırmacılar veri toplama sürecinin yanında katılımcılarla yaşanan deneyim, verilerin analizi ve anlamın ortaya çıkarmasında aktif yer almaktadır. Bu bakımdan araştırmacıların yanlışlıklarının, ön yargılarının, inançlarının, değerlerinin ve çalışma aşamasındaki yorumlarını etkileyebilecek kişisel geçmişlerinin araştırmacı tarafından paylaşılması beklenmektedir. Dolayısıyla özellikle nitel araştırmalarda araştırmacının kendisini “araştırmanın içerisine konumlandırması” gerekmektedir. Çünkü araştırmacının araştırmaya başlama, bilgiye ulaşma, analiz etme ve araştırmayı sonuçlandırma aşamalarını kendi deneyimleri, özellikleri ve geçmişleri doğrultusunda konuyu nasıl yorumladıkları ve araştırma sonunda hangi sonuçlara ulaştıkları bilgisini içermelidir (Creswell, 2021). Araştırmacı, rolü kapsamında yürütülen çalışmayla ilgili olarak ortaya koyduğu bilgiler aracılığıyla araştırmanın daha iyi anlaşılmasına katkı sağlar (Merriam, 2018). Bu nedenle araştırmacının sürece ilişkin deneyimlerinin ve rolünün kendisi tarafından paylaşılması araştırmada önemli bir veri setini oluşturmaktadır. Çünkü nitel araştırmalarda “*veri toplama araçlarından birisi de araştırmacının kendisidir*” (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmacın rolüne ilişkin Patton (2014, s. 566), araştırmanın inanılabilirliğini sağlaması için araştırmada bazı sorular hakkında araştırmacının bilgi vermesini önermiştir. Bu sorular: “*araştırmacı hangi deneyim, eğitim ve bakış açılarını alana getirmektedir? Araştırmayı kim, hangi şartlarda maddi olarak desteklemektedir? Araştırmacı, araştırma alanına giriş iznini nasıl almıştır? Araştırmacı, araştırma konusuna ve araştırma alanına hangi ön bilgileri getirmiştir?*” şeklinde ifade etmiştir. Nitekim Merriam’da (2018) bu soruların yanıtlarının bir birey olarak araştırmacının

sunduğu verilere dayalı olarak yorumlara nasıl ulaştığının okuyucu tarafından daha iyi şekilde anlaşılmasına katkı sunduğunu belirtmektedir.

Araştırmacı, orta sınıf bir ailenin son çocuğu olarak Hakkari’de dünyaya geldi. Okula başlayana kadar ana dili Kürtçeyi konuşan araştırmacı, bulunduğu bölgede okul öncesi eğitim yaygın olmadığı için Türkçeyle ilkokulda tanışmış, Türkçeyi burada öğrenmiştir. Abi ve ablaların desteğiyle ilkokulda kısa bir sürede Türkçe öğrenen araştırmacı doksanların sonunda bölgede yaşanan siyasi ve sosyolojik durumlardan dolayı ailesiyle birlikte şehir merkezine taşınmışlardır. Araştırmacı, ilkokulun geri kalanını, ortaokulu ve lise hayatını burada tamamlamıştır. Üniversite hayatına ise 2007 yılında Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programına yerleşen araştırmacı, 2011 yılında bu bölümden mezun olmuştur. Araştırmacı mezun olduktan üç ay sonra Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Van ili Gevaş ilçesine bağlı bir köy okuluna öğretmen olarak atanmıştır. Burada ana dili Türkçe olmayan çocuklarla çalışma deneyimine sahip olan araştırmacı iki dilli çocukların yaşadıkları ve karşılaştıkları sıkıntılara/sorunlara şahit olmuş, bununla ilgili alan yazın taraması gerçekleştirerek çocuklara daha fazla nasıl faydalı olunması gerektiğinin gayreti içinde olmuştur. İki yıllık mesleki deneyiminden sonra iki dillilik alanında çalışmak amacıyla 2014 yılında başladığı Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programında 2017 yılında *“Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi”* adlı tez çalışmasını başarılı bir şekilde savunarak mezun olmuştur (Düzen, 2017). Araştırmacı, Millî Eğitim Bakanlığında öğretmen, müdür ve müdür yardımcısı gibi farklı pozisyonlarda yedi yıl çalıştıktan sonra 2018 yılı sonunda Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. Araştırmacı Ankara Üniversitende Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programına 2018 yılında doktora programına başlamıştır.

Araştırmacının gerek çocukluğunda gerekse öğretmenlik yaptığı dönemde yaşadığı deneyimler doğrultusunda iki dillilik, çokkültürlük ve çokkültürlü eğitim gibi konulara daha ilgili ve duyarlı olmasını doğurmuştur. Lisans döneminde çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve iki dillilik konularına olan ilgisinin alanın duayenlerinden olan Prof. Dr. Fulya Temel’in bu konuda yapmış olduğu çalışmaları okuyarak konuya dair bilgiler sağlamıştır. Daha sonra öğretmen olarak iki dilli çocukların yoğun olduğu bir bölgeye atandığı için konuyla ilgili uygulama yapma şansına sahip olmuştur. Nitekim araştırmacının öğretmenlik sürecinde iki dilli çocukların, bu çocuklarla çalışan

öğretmenlere ilişkin gözlem ve görüşmeleri olmuştur. Bu gözlem ve deneyimler konuya ilişkin ilgisini daha da artırmıştır. Doktora eğitiminde gerek aldığı dersler gerekse seminer dersinde gerçekleştirdiği alan yazın taramaları sonucunda konunun kapsamına daha hâkim olmaya başladığını ve bu konuda bilimsel çalışmalar gerçekleştirerek alana katkıda bulunmaya çalışmaktadır. Nitekim araştırmacı bu sorumluluk bilinciyle toplumda bulunan dezavantajlı grupların eğitimine karşı sahip olduğu ilgi ve duyarlılıktan dolayı iki dilli çocuklarla ilgili bilimsel çalışmalar üretmenin yanında (Düzen ve Dinçer, 2021; Düzen ve Memduhoğlu, 2023) Suriyeli göçmen çocuklarla ilgili de araştırmalarda bulunmuştur (Mızıkacı vd., 2022; Mızıkacı vd., 2021). Araştırmacı bu süreçte çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin öncülerinden sayılan James Banks, Patrica Ramsey, Geneva Gay ve Louise Derman-Sparks gibi kuramcılarının eserlerini okuyarak kuramsal bir alt yapı kazanma gayretinde olmuştur. Bu kaynaklardan edindiği kuramsal alt yapı çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim konusunun farklı bakış açısıyla ele almasını sağlamıştır. Dolayısıyla araştırmacı doktora tez çalışmasını bu çerçevede dahilinde ele almayı tercih etmiştir.

Doktora sürecinin başında çokkültürlü eğitimin alt boyutlarından birisini oluşturan göçmen çocuklarla ilgili çalışmak isteyen araştırmacı, danışmanından bu konuda destek alsın da 2020 de bütün dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgının başlamasıyla bu çalışma grubuna ulaşma zorluğu ve Suriyeli göçmenlere yönelik ülke politikasının belirsizliği sonucunda araştırmacı tez danışmanı ile ortak bir karar dahilinde araştırmasını çokkültürlü eğitimin alt boyutlarını kapsayacak şekilde öğretmen bağlamında çalışmaya karar vermiştir. Araştırmacı iki dillilik ve göçmen çocuklarla yaptığı araştırmalarda bu konuların çokkültürlü eğitimin boyutlarından birer tanesini oluşturduğunu, dolayısıyla okul öncesi eğitimde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin bütün alt boyutlarını kapsayacak bir çalışmanın alanda önemli bir eksikliği gidereceğini düşünmüştür. Bu yüzden dezavantajlı çocukların eğitim süreçlerinde karşılaştıkları bu sorunları, öğretmenlerin bu çocuklara yönelik yaşadıkları yetersizliklere ilişkin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin bütün boyutlarını kapsayacak şekilde detaylı bir şekilde inceleme ihtiyacı, araştırmacıyı bu alanda çalışmaya ve araştırmaya yönlendirmiştir. Dezavantajlı çocukların eğitim ortamında yaşadıkları sıkıntılara ilişkin iki dillilik ve göçmen çocuklara yönelik eğitim ortamlarında yaptığı gözlemlerde öğretmenlerin bu konuda kendilerini oldukça yetersiz hissettikleri görülmüştür. Nitekim araştırmacının öğretmenlik deneyimlerinde bu eksikliği derinden hissetmiştir. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim bağlamındaki araştırması ise tez danışmanının da

önerisi ve yönlendirmesiyle bu çocuklarla çalışan öğretmenlerde farkındalık yaratarak öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi, beceri ve donanımlarını desteklemeye yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma karma modelde gerçekleşeceği için nicel ve nitel verilerden yararlanılmıştır. Karma yöntem kullanılan araştırmalarda veri analizi; nicel verileri nicel yöntemlerle analiz etmeyi, nitel verileri ise nitel yöntemlerle ayrı ayrı analiz etmeyi gerektirmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2020). Bu bakımdan araştırmanın yorumlama bölümünde nicel ve nitel veriler birlikte, değerlendirilip tartışılarak yorumlanmıştır.

Nicel Veriler

Araştırmanın nicel olarak elde edilen verileri kodlanarak SPSS 26 paket programına girilmiştir. Daha sonra SPSS paket programı aracılığıyla çözümlenerek analiz edilmiştir. Ölçek uygulamaları öncesinde her öğretmene kodlar/rumuzlar verilerek atölye çalışmasına katılan öğretmenlerin belirlenmesi sağlanmıştır. Daha sonra araştırmanın nicel verileri için “Çokkültürlü Eğitim Ölçeği”, “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ve “Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası” ön test olarak uygulanmıştır. Paylaşım atölyesine katılan öğretmenlerle uygulama gerçekleştirildikten sonra öğretmenlere ölçekler son test olarak tekrar uygulanmıştır. Son test uygulamasından sonra araştırmanın nitel verilerini elde etmek amacıyla öğretmenlerle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Atölye uygulamasına katılan 44 öğretmenden “Öğretmen Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilen verilere ilişkin SPSS paket programı kullanılarak frekans (n) ve yüzdelik (%) değerleri kullanılmıştır.

Atölye uygulamasına katılan 44 öğretmenden “Öğretmen Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilen verilere ilişkin SPSS paket programı yardımıyla frekans (n) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Nicel veriler analiz edilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmış ve histogramlar incelenmiştir (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016). Böylece hem ön-test hem de son-test puanları için ortalama, ortanca (medyan), mod, çarpıklık ve basıklık

katsayıları hesaplanarak değerlendirmeler yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020; Can, 2020; Kirk, 2008).

Araştırmanın nicel verileri tek gruplu ön test son test deseni için verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Bağımlı Örneklem t Testi kullanılmıştır. Normallik varsayımı karşılandığında Bağımlı Örneklem t Testi ile araştırmaya katılan grubun iki farklı ölçümü alınarak ön test ve son test ortalamalarının farkının anlamlı olup olmadığı kontrol edilmiştir (Can, 2020; Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk-Bökeoğlu, 2021; Taşpınar, 2017b). Ön-test veya son-test ölçümlerinden herhangi biri normal dağılımdan sapma gösterdiğinde ise parametrik olmayan bir test olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır (Balcı, 2013; Büyüköztürk, 2020). Örneklem sayısının az olması, verilerin en az aralık ölçeğinde olmaması (verilerin sıralama ölçeğinde olması) ya da ölçümler arası farkların dağılımındaki anormallikler nedeniyle test koşullarının sağlanamadığı durumlarda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin yapılması uygun görölmüştür (Can, 2020; Güçlü, 2020). Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda test sonuçları tablolar halinde yansıtılarak yorumlanmıştır.

Araştırmalarda manidar olduğu tespit edilen hipotezler için elde edilen sonucun pratik olarak anlamlılığı etki büyüklüğü ile ortaya konulabilmektedir. Böylelikle ölçümler arasında bulunan farklılaşmanın önemine ilişkin yorumlar yapılabilmek mümkün olmaktadır (Işık, 2014; Kılıç, 2014; Özsoy ve Özsoy, 2013). Etki büyüklüğü katsayıları verilerin elde edildiği örneklemin büyüklüğünden etkilenmemektedir. Bu nedenle örneklem üzerinde yapılan uygulamanın bireylerin puanları üzerinde ne derece etkili olduğu belirlenebilmektedir. İşareti önemli olmaksızın hesaplanan katsayıların 0.0-0,2 arasında olması durumunda küçük, 0.2-0.5 arasında olması durumunda orta ve 0.5'den büyük olması durumunda ise geniş (büyük) etki büyüklüğünün var olduğu şeklinde yorum yapılmaktadır (Erkuş, 2011; Green ve Salkind, 2010; Tan, 2016). Ayrıca yapılan bu araştırmada 0.001 manidarlık düzeyi dikkate alınmış ve analizler gerçekteştirilirken SPSS 26 paket programı kullanılmıştır.

Yapılan bu araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerden elde edilen puanların iç tutarlık anlamındaki güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır (Green ve Salkind, 2010; şencan, 2005). Çokkültürlü Eğitim Ölçeği, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası ile bu ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen puanların iç tutarlılığını tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa (α) güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa (α) güvenilirlik katsayısının hem likert tipi hem de 1-0

şeklinde puanlanan ölçme araçlarındaki maddeler için kullanılabileceği belirtilmiştir (Crocker ve Algina, 2006). Yapılan analizler sonucunda elde edilen değerlere ilişkin yorumlar Karagöz'ün (2016) açıkladığı ölçütlere göre yapılmıştır. Karagöz'ün (2016) açıkladığı ölçütlere ise 0.00-0.40 aralığında yer alan Cronbach Alfa (α) katsayısı güvenilir değil, 0.40-0.60 aralığında yer alan Cronbach Alfa (α) katsayısı düşük güvenilir, 0.60-0.80 aralığında yer alan Cronbach Alfa (α) katsayısı oldukça güvenilir ve 0.80 ile 1.00 aralığında yer alan Cronbach Alfa (α) katsayısı yüksek güvenilir şeklindedir.

Nitel Veriler

Atölye uygulamalarına dahil olan katılımcılarla yapılan görüşmelerde katılımcıların gizliliğinin sağlanması adına öğretmenlere K1, K2, K3 gibi kodlar verilerek isimlendirilmiştir. Ayrıca araştırmacı atölye uygulaması sonucunda katılımcı öğretmenlere çokkültürlü paylaşım atölyesini değerlendirmek amacıyla göndermiş olduğu “Araştırmacıya Mektuplar” adlı Google formu ile atölye sürecine ve içeriklerine ilişkin öğretmenlerden görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Formu doldurmak isteyen gönüllü öğretmenler arasından “Araştırmacıya Mektuplar” formunu 30 öğretmen yanıtlamıştır. Bu formda öğretmenlerin görüşlerini rahat bir şekilde ifade etmeleri için öğretmenlerle ilgili herhangi belirleyici/kişisel bir özellik istenmemiştir. Dolayısıyla formda 30 gönüllü öğretmene ait herhangi bir bilgi bulunamadığından bu 30 öğretmenin formları analiz edilirken bulgularda Ö1, Ö2, Ö3 gibi kodlar verilerek isimlendirilmiştir. Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinin korunması amacıyla kod isimler -benzetim yapılarak- verilmiştir. Fakat odak grup görüşmesinde yer alan 21 öğretmen aynı zamanda atölye değerlendirme süreçlerinde de yer almışlardır. Bu nedenle odak grup görüşmesine katılan öğretmenlere ilişkin doğrudan alıntılar yapılırken karışıklığa yol açmamak adına verilen kod isimlerinin yanına atölye değerlendirmesindeki kod numaraları da eklenmiştir (Örnek: Sevd-K5).

Araştırmada “Çokkültürlü Paylaşım Atölyesine” katılan 44 öğretmen ve atölye değerlendirmesi ile odak grup görüşmelerine katılan 21 öğretmenle yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından yapay zekâ destekli [Transkriptor](#) (sesi metne dönüştürme) uygulaması kullanılarak veriler Word programında yazıya aktarılmıştır. Elde edilen yazılı verilerin daha sonra araştırmacı tarafından ses kayıtları teker teker dinlenilerek kontrolleri sağlanmıştır. Araştırmacı görüşme verilerini,

ayrıca gözlem notlarını, araştırmacı günlüğü ve “Araştırmacıya Mektuplar” formundaki verileri düzenleyerek toplamda 150 sayfa yazılı veri elde etmiştir. Nitel veriler tüme varımsal bir yaklaşımla içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi kalıpların, temaların, ön yargıların ve anlamların tespit edilebilmesi için belirli bir materyalin dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik biçimde incelenmesi ve yorumlanmasıdır (Berg ve Lune, 2015; Neuman, 2013). Yıldırım ve Şimşek (2016) ise içerik analizini açıklarken aslında temel amacın toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak olduğunu ifade etmişlerdir. Dahası içerik analizinde yapılan işlem, birbirlerine benzeyen verilerin belirli tema ve kavramlar etrafında bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenerek yorumlamak olduğu da söylenebilir. Nitel araştırmanın verileri analiz aşamalarında araştırmacılar; verileri organize etme ve hazırlama, verileri kodlama, kodları bir araya getirerek temalara indirgeme, verileri şekiller, tablolar veya bir tartışma şeklinde sunma aşamalarını izlemelidir (Creswell, 2013; Miles ve Huberman, 2015; Neuman, 2013; Patton, 2014). Bu araştırmada elde edilen verilerin sunulmasında bu aşamalara dikkat edilmiştir. Elde edilen bulguların görselleştirilmesinde ise [Bubbls.us](https://bubbl.us/) uygulaması kullanılmıştır. Ortaya çıkan bulgular kod, kategori ve temalar Bubbls.us uygulaması kullanılarak sunulmuş ve çözümlenen veriler doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacı doğrultusunda nicel ve nitel verilerin analizinde elde edilen bulgular yer almaktadır. Veriler tablo, şekil ve doğrudan alıntılar yoluyla açıklanmaktadır.

4.1. Nicel Bulgular

Bu bölümde Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi'nin okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri, çokkültürlü yeterlik algıları ve çokkültürlü eğitim kavram haritası üzerindeki etkisi incelenmiş ve araştırmanın bu sorularına yanıtlar verilmektedir. Bulgular tablolastırılarak yorumlanmıştır.

4.1.1. Çokkültürlü Eğitim Ölçeği, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası için Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası tek boyutlu olduğundan Cronbach Alfa (α) güvenirlik katsayısı bütün maddeler için elde edilmiş, Çokkültürlü Eğitim Ölçeği ve Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği içinse bütün maddelerin yani toplam ölçek puanlarının yanı sıra alt boyutlarda da ayrı ayrı hesaplamalar yapılmıştır. Ayrıca 44 öğretmen için hem ön-test hem de son-testlerden elde edilen veriler kullanılarak Cronbach Alfa (α) katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan bütün Cronbach Alfa katsayıları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Çokkültürlü Eğitim Ölçeği, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası ve Alt Boyutları için Cronbach Alfa Katsayıları

	Ön-test (N=44)	Son-test (N=44)
	Cronbach Alfa	Cronbach Alfa
Çokkültürlü Eğitim Ölçeği (Toplam)	.987	.966
Eğitimde Eşitlik ve Mükemmellik	.974	.948
Çokkültürlü Sosyal Yeterlik	.962	.921
Öğretim Programı Reformu	.945	.854
Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (Toplam)	.914	.940
Farkındalık	.821	.813
Beceri	.817	.872
Bilgi	.878	.916
Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası	.721	.505

Tablo 9’da Çokkültürlü Eğitim Ölçeği, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritasının öğretmenlere iki kez uygulanması (ön-test, son-test) sonucunda hesaplanan toplam ve alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa katsayıları verilmiştir. Tablo incelendiğinde; Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçekleri için toplam ve alt boyutlarda hem ön-test hem de son-test puanları için elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarının 0.80’den büyük olması Karagöz’ün (2016) çalışmasında ortaya koyduğu ölçütlerle değerlendirildiğinde iki ölçekle elde edilen puanların yüksek güvenirliğe sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte tek boyutlu olan Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası için ön-test puanlarında hesaplanan güvenirlik katsayısının ($\alpha=0.721$) oldukça güvenilir olduğu, son-test puanlarında hesaplanan güvenirlik katsayısının ($\alpha=0.505$) ise iç tutarlılık anlamındaki güvenirliğinin düşük olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

4.1.2. Çokkültürlü Eğitim Ölçeği, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası İçin Betimsel İstatistikler

Araştırma kapsamında kullanılan Çokkültürlü Eğitim Ölçeği, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası ile elde edilen puanların dağılımlarını incelemek amacıyla ortalama, mod, medyan, standart sapma, varyans, ranj,

çarpıklık katsayısı, çarpıklık katsayısının standart hatası, basıklık katsayısı ve basıklık katsayısının standart hatası gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu üç ölçek kullanılarak öğretmenlerden elde edilen ön-test ve son-test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Çokkültürlü Eğitim Ölçeği, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası için Hesaplanan Betimsel İstatistikler

	Çokkültürlü Eğitim Ölçeği Ön-test	Çokkültürlü Eğitim Ölçeği Son-test	Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği Ön-test	Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği Son-test	Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası Ön-test	Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası Son-test
N	44	44	44	44	44	44
Ortalama	109.7273	121.1818	171.2500	180.2273	6.6818	8.8409
Ortanca	111.5000	126.5000	167.0000	184.5000	6.0000	9.0000
Mod	104.00	130.00	167.00	162.00	6.00	12.00
Standart Sapma	20.70542	9.72953	15.19811	18.24748	3.91047	3.26321
Varyans	428.715	94.664	230.983	332.970	15.292	10.649
Çarpıklık katsayısı	-2.793	-.799	.264	-.265	.735	-.226
Çarpıklık Std. Hata	.357	.357	.357	.357	.357	.357
Basıklık katsayısı	9.727	-.643	-.720	-1.114	.019	-.605
Basıklık Std. Hata	.702	.702	.702	.702	.702	.702
Ranj	104.00	33.00	58.00	66.00	16.00	13.00
Minimum Değer	26.00	97.00	143.00	139.00	1.00	2.00
Maksimum Değer	130.00	130.00	201.00	205.00	17.00	15.00

Tablo 10’da sunulan betimsel istatistikler dikkate alındığında; öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritasından elde ettikleri ön-test ve son-test puanları için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ile -1 aralığında, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğinden elde ettikleri ön-test ve son-test puanları için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise +1.5 ile -1.5 aralığında olduğu belirlenmiştir. George ve Mallery’e (2019) göre Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası ve Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğinin bu değerlerinin kabul edilebilir olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Ölçeğinden elde ettikleri ön-test ve son-test puanları için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının kabul edilebilir sınır aralık olan +2 ile -2 aralığında yer almadıkları görülmüştür. Ulaşılan bu sonuçlar Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası ile elde edilen ön-test ve son-test

puanlarının standart normal dağılımdan önemli sapmalar göstermediğini ortaya koymuştur (Pitch ve Stevens, 2016). Öte yandan Çokkültürlü Eğitim Ölçeğinden elde edilen ön-test puanlarının normal dağılmaması nedeniyle bu ölçek için parametrik olmayan Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası için ise parametrik tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir (Demir vd., 2016). Böylelikle ön-test veya son-test puanlarının herhangi birinin normal dağılmaması nedeniyle Çokkültürlü Eğitim Ölçeğinden elde edilen puanların analizi sürecinde parametrik olmayan tekniklerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritasından elde edilen puanların analizi sürecinde ise parametrik tekniklerden biri olan Bağımlı Örneklem t Testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

4.1.3. Çokkültürlü Eğitim Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi'nin okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerine etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi'ne katılan öğretmenlerin atölye öncesi ve sonrasındaki çokkültürlü eğitim ölçeği puanlarına ilişkin sıra farkları karşılaştırılarak ön-test ve son-test arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılaşma olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılarak incelenmiştir. Wilcoxon İşaretli Sıralar testinden elde edilen sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Atölye Öncesi ve Sonrasında Çokkültürlü Eğitim Ölçeği Puanları İçin Gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Son-test Ön-test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
<i>Çokkültürlü Eğitim Ölçeği</i>	Negatif Sıra	6	15.75	94.50	-4.004	0.000*
	Pozitif Sıra	32	20.20	646.50		
	Fark Olmayan	6				
	Toplam	44				

Negatif sıralar temeline dayalı; ***p<0.001

Tablo 11’de Çokkültürlü Paylaşım Atölyesine katılan okul öncesi öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Ölçeği ile tekrarlanan ölçümleri (ön-test-son-test) arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılarak belirlenmiştir (Field, 2009; Green ve Salkind, 2010; Howell, 2012). Elde edilen sonuçlar incelendiğinde; atölye çalışmalarına katılan öğretmenlerin yapılan uygulamalar öncesinden sonrasına Çokkültürlü Eğitim Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olduğu görülmüştür ($z = -4.004$, $p < .001$).

Parametrik olmayan bu teknikte ön-test ve son-test puanlarının sıralı düzeyde olduğu bilindiğinden sıra ortalaması ve sıra toplamaları da incelenmiştir. Böylece Çokkültürlü Eğitim Ölçeği ön-test puanlarının daha yüksek olduğu 6 öğretmenin, son-test puanlarının daha yüksek olduğu 32 öğretmenin ve ön-test ile son-test puanları eşit olan 6 öğretmenin var olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Çokkültürlü Paylaşım Atölyesine katılan 44 öğretmenin Çokkültürlü Eğitim Ölçeğindeki ön-test ile son-test puan ortalamaları incelendiğinde ise son-test puan ortalamalarının ($\bar{X}=121.181$) ön-test puan ortalamalarından ($\bar{X}=109.727$) daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü katsayısına göre ise ($r = |-0.43|$, $0.2 < r < 0.5$) öğretmenlerin çokkültürlü eğitim puanlarının gerçekleştirilen çokkültürlü paylaşım atölyesinin öncesinden sonrasına orta düzeyde bir gelişim gösterdiği belirlenmiştir (Field, 2009). Bu sonuçlara göre gerçekleştirilen Çokkültürlü Paylaşım Atölye uygulamasının okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim puanlarını yükseltme anlamında olumlu yönde bir etkisinin olduğu şeklinde belirlenmiştir.

4.1.4. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarına etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesine katılan öğretmenlerin atölye öncesi ve sonrasındaki Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği puanlarına ilişkin ortalamalar karşılaştırılarak ön-test ve son-test arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılaşma olup olmadığı Bağımlı Örneklem T testi kullanılarak incelenmiştir. Bağımlı Örneklem t testinden elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Atölye Öncesi ve Sonrasında Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği Puanları İçin Gerçekleştirilen Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

	Ölçümler	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Çokkültürlü Yeterlik	Son-test	44	180.227	18.247	43	-3.881	.000***
Algıları Ölçeği	Ön-test	44	171.250	15.198			

***p<0.001

Tablo 12’de Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi’ne katılan öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ile tekrarlanan ölçümleri (ön-test-son-test) arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olup olmadığı Bağımlı Örneklem t testi kullanılarak belirlenmiştir (Field, 2009; Green ve Salkind, 2010; Howell, 2012). Elde edilen sonuçlar incelendiğinde; atölye uygulamasına katılan öğretmenlerin yapılan uygulamalar öncesinden sonrasına Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olduğu görülmüştür ($t_{(43)} = -3.881$, $p < .001$).

Parametrik olan bu teknikte ön-test ve son-test puanlarının sürekli ve normal dağıldığı bilindiğinden puan ortalamaları dikkate alınmıştır. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi’ne katılan 44 öğretmenin Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğindeki ön-test ile son-test puan ortalamaları incelendiğinde son-test puan ortalamalarının ($\bar{X}=180.227$) ön-test puan ortalamalarından ($\bar{X}=171.250$) daha yüksek ve farkın 8.977 olduğu gözlemlenmiştir. Böylece yapılan iki ölçümdeki puan ortalamaları arasında önemli bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen Bağımlı Örneklem t Testi sonucuna dayalı olarak gerçekleştirilen Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algıları üzerinde ne kadar fark yarattığının belirlenmesi amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır ($r=|0.51|$, $0.2 < r < 0.5$). Hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları puanlarının gerçekleştirilen Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi’nin öncesinden sonrasına önemli (0.2-0.5) miktarda gelişim gösterdiği belirlenmiştir (Field, 2009). Bu sonuçlara göre gerçekleştirilen Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi çalışmalarının okul öncesi öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı puanlarını yükseltme anlamında olumlu yönde ve önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.5. Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim kavram haritası üzerinde etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesine katılan öğretmenlerin atölye öncesi ve sonrasındaki çokkültürlü kavram haritası puanlarına ilişkin ortalamalar karşılaştırılarak ön-test ve son-test arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılaşma olup olmadığı Bağımlı Örneklem t testi kullanılarak incelenmiştir. Bağımlı Örneklem t testinden elde edilen sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Atölye Öncesi ve Sonrasında Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası Puanları İçin Gerçekleştirilen Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

	Ölçümler	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Çokkültürlü Kavram	Son-test	44	8.840	3.263	43	-2.562	.014*
Haritası	Ön-test	44	6.682	3.910			

*p<0.001

Tablo 13'te Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi'ne katılan öğretmenlerin Çokkültürlü Kavram Haritası ile tekrarlanan ölçümleri (ön-test-son-test) arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olup olmadığı Bağımlı Örneklem t testi kullanılarak belirlenmiştir (Field, 2009; Green ve Salkind, 2010; Howell, 2012). Elde edilen bulgular incelendiğinde; atölye çalışmalarına katılan öğretmenlerin yapılan uygulamalar öncesinden sonrasına Çokkültürlü Kavram Haritasından aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olduğu görülmüştür ($t_{(43)} = -2.562$, $p < .001$).

Parametrik olan bu teknikte ön-test ve son-test puanlarının sürekli ve normal dağıldığı bilindiğinden puan ortalamaları dikkate alınmıştır. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesine katılan 44 öğretmenin Çokkültürlü Kavram Haritasındaki ön-test ile son-test puan ortalamaları incelendiğinde son-test puan ortalamalarının ($\bar{X}=8.841$) ön-test puan ortalamalarından ($\bar{X}=6.682$) daha yüksek ve farkın 2.158 olduğu gözlemlenmiştir. Böylece yapılan iki ölçümdeki puan ortalamaları arasında önemli bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen Bağımlı Örneklem t Testi sonucuna dayalı olarak gerçekleştirilen Çokkültürlü Paylaşım Atölye uygulamalarının okul öncesi

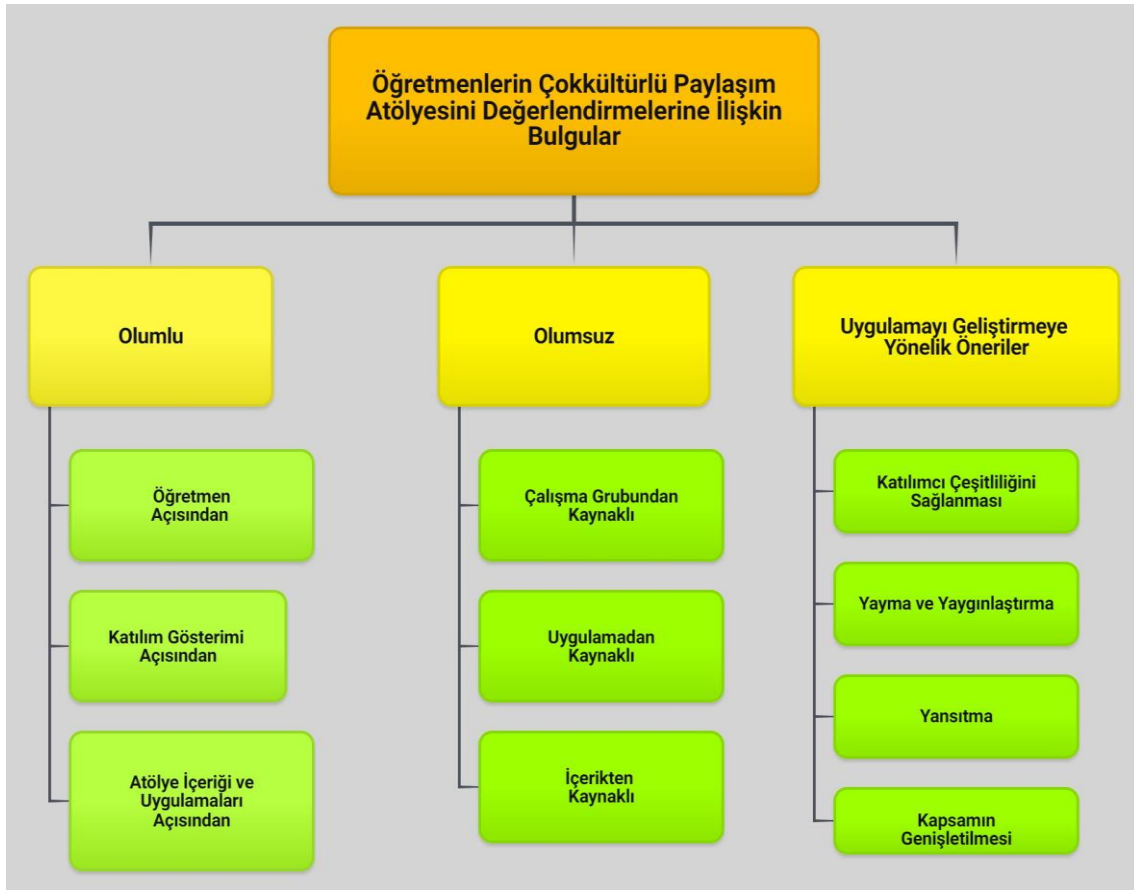
öğretmenlerinin Çokkültürlü Kavram Haritası puanları üzerinde ne kadar fark yarattığının belirlenmesi amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır ($r=|0.36|$, $0.2 < r < 0.5$). Hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin Çokkültürlü Kavram Haritası Puanlarının gerçekleştirilen Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi'nin öncesinden sonrasına yükselme gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgulara göre gerçekleştirilen Çokkültürlü Paylaşım Atölye uygulamasının okul öncesi öğretmenlerinin Çokkültürlü Kavram Haritasından aldıkları puanlarında artışta etkisi olduğu yönünde olumlu yönde bir etkisinin olduğu düşünülmektedir.

4.2. Nitel Bulgular

Bu bölümde atölyenin uygulama sürecinde kayıt altına alınan araştırmacı günlüğü ve gözlem notları, etkinlik sayfaları, “Araştırmacıya Mektuplar”, atölye değerlendirmeleri ve odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin çokkültürlü paylaşım atölyesine ilişkin değerlendirme oturumu, atölye sürecinde elde edilen dökümanlar (araştırmacı günlüğü ve gözlem notları, araştırmacıya mektuplar, etkinlik sayfaları) ve odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular yorumlanarak sunulmuştur. Araştırma verileri görselleştirilerek sunulmuştur.

4.3. Öğretmenlerin Çokkültürlü Paylaşım Atölyesini Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

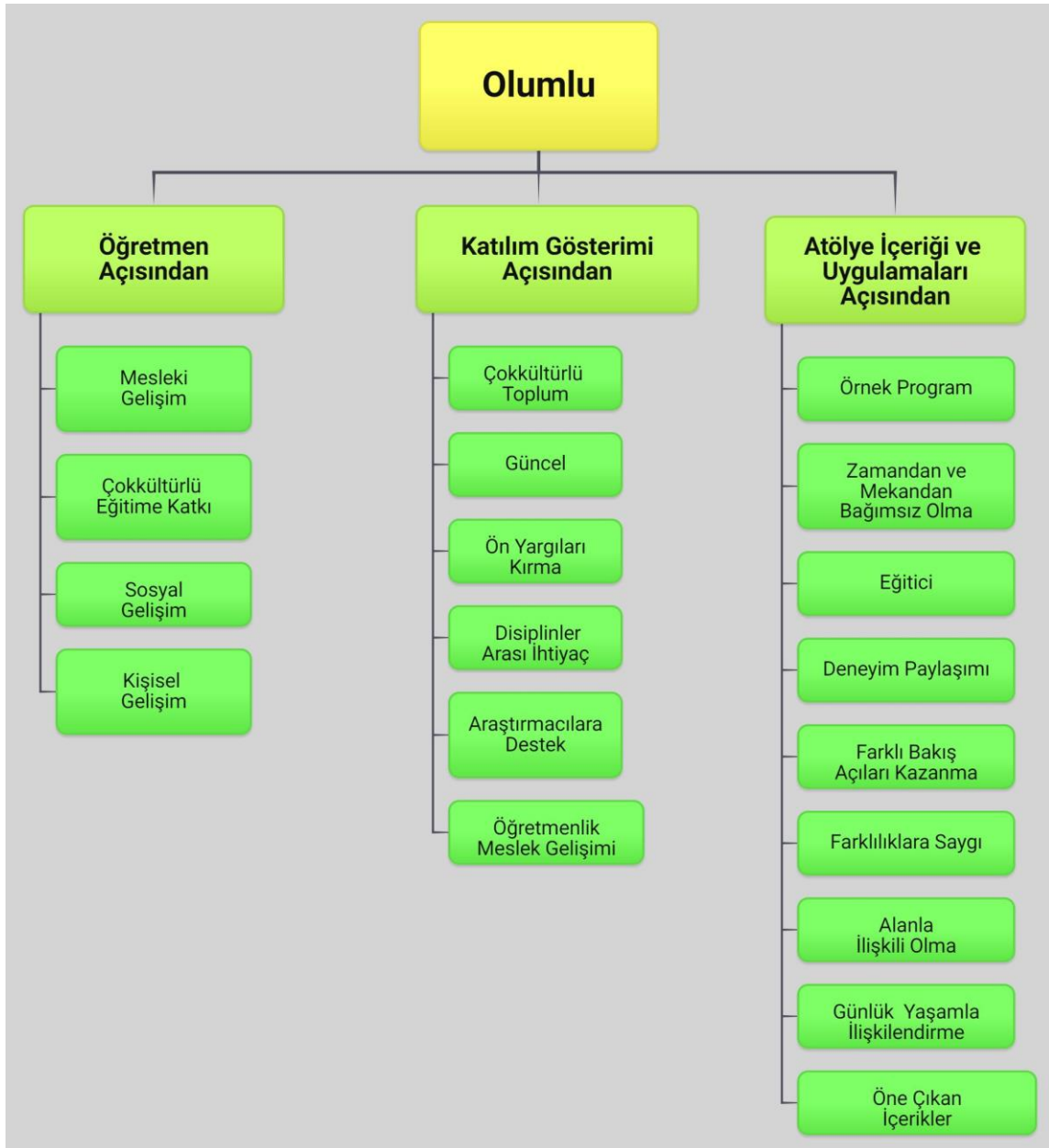
Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin Çokkültürlü Paylaşım Atölyesine ilişkin görüş ve deneyimlerinin belirlenmesine yönelik araştırma sorusunun yanıtına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular üç tema altında toplanmış ve temalar “Olumlu”, “Olumsuz” ve “Uygulamayı Geliştirmeye Yönelik Öneriler” başlıklarında belirttiği görülmüştür. Olumlu temasının altında öğretmen açısından, katılım gösterimi açısından ve atölye içeriği ve uygulamaları açısından üç alt tema; olumsuz temasının altında çalışma grubundan kaynaklı, uygulamadan kaynaklı ve içerikten kaynaklı üç alt tema; uygulamayı geliştirmeye yönelik öneriler teması altında ise katılımcı çeşitliliğinin sağlanması, yayma ve yaygınlaştırma, yansıtma ve kapsamın genişletilmesi olmak üzere dört alt temaya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü paylaşım atölyesini değerlendirmelerine ilişkin bulgular en genel biçimiyle Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Öğretmenlerin Çokkültürlü Paylaşım Atölyesini Değerlendirmelerine İlişkin Bulguların Tema ve Alt Temalara Göre Dağılımı

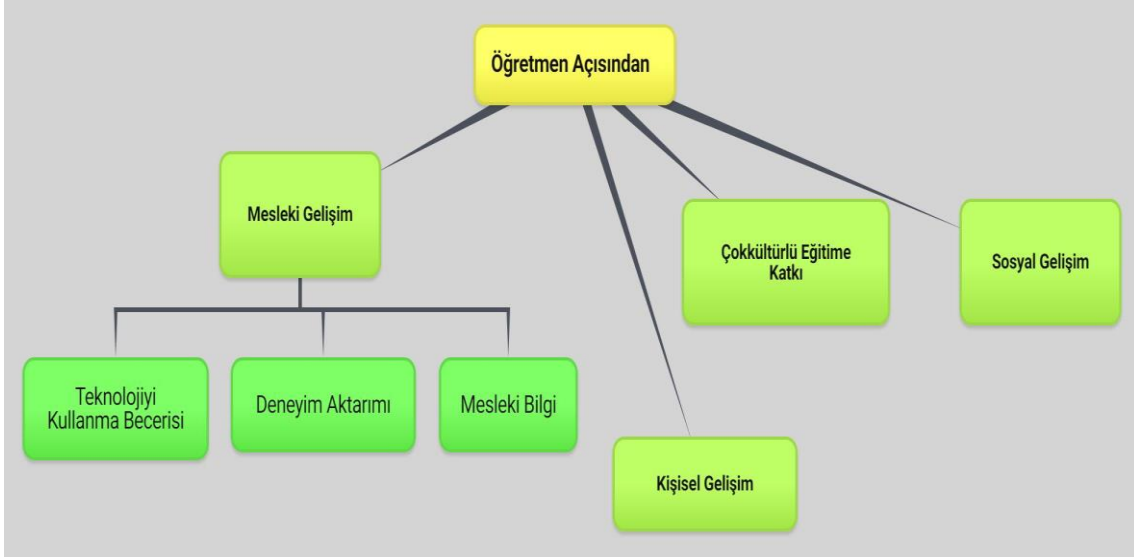
4.3.1. Olumlu

Olumlu teması altında öğretmenlerin çokkültürlü paylaşım atölyesini değerlendirmesine ilişkin görüşleri analiz edildiğinde öğretmen görüşlerinin üç alt tema ve 19 kategoriden oluştuğu görülmüştür. Öğretmen boyutu alt teması altında “mesleki gelişim, çokkültürlü eğitime katkı, sosyal gelişim ve kişisel gelişim” olmak üzere dört kategori tespit edilmiştir. Katılım gösterimi açısından alt teması altında ise “çokkültürlü toplum, güncel, ön yargıları kırma, disiplinler arası ihtiyaç, araştırmacılara destek ve öğretmenlik meslek gelişimi” olmak üzere altı kategori altında toplandığı görülmüştür. Son alt tema olan atölye içeriği ve uygulamaları açısından başlığında ise “örnek program, zamandan ve mekandan bağımsız olma, eğitici, deneyim paylaşımı, farklı bakış açıları kazanma, farklılıklara saygı, alanla ilişkili olma, günlük yaşamla ilişkilendirme ve öne çıkan içerikler” olmak üzere toplamda dokuz kategoriden oluşmuştur. Olumlu temasına ilişkin alt tema ve kategoriler Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Olumlu Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Alt Tema ve Katagorilere Göre Dağılımı

4.3.1.1. Öğretmen Açısından. Öğretmenlerle gerçekleştirilen çokkültürlü paylaşım atölyesinde olumlu teması ve öğretmenler açısından alt teması altında dört kategori ve üç alt kategori belirlenmiştir. Öğretmenler paylaşım atölyesinin “mesleki gelişimlerine, çokkültürlü eğitime katkı, sosyal ve kişisel gelişimlerine” olumlu bir katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Alt kategoriler ise mesleki gelişim kategorisi altında; “teknolojiyi kullanma becerisi, deneyim aktarımı ve mesleki bilgi” başlıklarından olmuştur. Öğretmen açısından alt temasına ilişkin katagori ve alt kategoriler Şekil 9’ da gösterilmiştir.



Şekil 9. Öğretmen Açısından Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Kategori ve Alt Kategorilere Göre Dağılımı

4.4.1.1.1. Mesleki Gelişim. Öğretmenler paylaşım atölyesinin mesleki gelişimlerine olumlu etkileri olduğunu ifade ederek, mesleki gelişim kategorisi altında “teknolojiyi kullanma becerisi, deneyim aktarımı ve mesleki bilgi” alt kategorilerine yönelik belirlemelerde bulunmuşlardır.

4.4.1.1.1.1. Teknolojiyi Kullanma Becerisi. Öğretmenler paylaşım atölyesine katıldıklarında mesleki gelişim açısından teknolojiyi kullanma becerilerini olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Özellikle atölyede kullanılan interaktif programlardan Padlet, Jamboard, Google Meet, Google forms gibi uygulamaları kullanmayı atölye uygulama sürecinde öğrenmiş olmalarının, mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirterek, bu teknolojik beceriyi mesleki yaşamlarının ilerleyen süreçlerinde de kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katıldıktan sonra meslek hayatında teknolojiyi kullanma becerisinin arttığını düşünen öğretmenlerden Sinan (K-10) öğretmen; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi’nden mezun olmuştur. Sinan öğretmen 36-40 yaş aralığında olup 12 yıldan fazla süredir alanda öğretmenlik yapmaktadır. Çokkültürlü bir bölgede üniversite okuyup yaşadığı için bundan dolayı da çokkültürlü eğitimin çoğu alt boyutuyla çalışma deneyimine sahip olduğunu ifade etmiştir. Atölyeyi değerlendirme oturumunda Sinan öğretmen (K-10) konuya dair görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Paylaşım atölyesinin içeriğinden bağımsız olarak belki sizin için içerik lazım, siz daha çok görüşlerimizle ilgileniyorsunuz fakat bu atölye bize online olarak çok

iyi etkinliklerin yapılabileceğini gösterdi. Mesela Zoom ya da Google Meet üzerinden bir araya gelmek teknolojiyi kullanma becerilerimizi de ister istemez geliştirdi. Pandemide online eğitimde ne kadar zorlandığımızı biliyoruz. Fakat atölyede teknolojiyi, online programları (Padlet, Jamboard, Google forms) kullanma becerilerimize katkı sağladığını söyleyebilirim.

Pandemi sürecinde okulların kapanmasıyla beraber online devam edilen eğitim-öğretim sürecinde EBA, Zoom, Google Meet gibi sanal ortamlarda ders yapma/verme konusunda bir çok zorlukla karşılaştığını söyleyen Sinem (K-21) öğretmen ise; Akdeniz Üniversitesi'nden mezun olmuştur. 30-35 yaş aralığında olan Sinem öğretmen 12 yıldan fazla süredir öğretmenlik yapmaktadır. Kocaeli de yaşayan Sinem öğretmen farklı kültürden çocuklarla çalışma deneyimine sahip olduğunu ifade etmiştir. İlk görev yeri olarak doğuda bulunan bir ilçeye atandığını dile getiren Sinem öğretmen (K-21), atölyeyi değerlendirme oturumunda konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Bir de şey düşündüm. Mesela keşke bu atölye uygulaması pandemi de olsaydı. Orda sizin sayenizde belki de bu teknolojik araçları, platformları daha kolay kullanmasını sağlayacaktık. Ben ilk defa böyle online bir araştırmaya dahil oldum fakat teknoloji becerileri kullanma kapasitem arttı diyebilirim. Artık bu sanal platformları ben de rahat kullanabilirim diye düşünüyorum. Bu araçları meslek yaşamımızda kullanmak çalışma hayatımızı da kolaylaştıracaktır. En basiti Zoom'u kullandım fakat sınırsız değildi. Google Meet sınırsız ve gayet verimli bir platform.

4.4.1.1.1.2. Deneyim Aktarımı. Atölye çalışmasına katılan öğretmenler ülkenin farklı bölge ve illerinden görev yapan öğretmenlerden oluştuğundan çalıştıkları ortam, coğrafya, aile, çocuk popülasyonu farklılık göstermektedir. Bu nedenle atölye çalışmasında birbirinden farklı deneyimlere sahip öğretmenler birbirleriyle kendi bakış açılarıyla deneyimlerini paylaşmışlardır. Atölye sürecinde farklı deneyimlere sahip öğretmenlerin birbirlerine deneyimlerini aktarmasının öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından çok verimli olduğunu belirten Şehnaz öğretmen (K-6); Ege bölgesinde bulunan bir büyükşehirde doğmuş, babasının tayini sebebiyle üniversite yıllarına kadar ülkenin farklı yerlerinde yaşamıştır. İstanbul'da bulunan bir devlet üniversitesinde okuyan Şehnaz öğretmen, lisans eğitimi bittikten sonra İstanbul'da evlenerek buraya yerleşmiştir. Şehnaz öğretmen 26-30 yaş aralığında olup beş yıldır özel bir eğitim kurumunda (anaokulu) öğretmenlik yapmaktadır. Şehnaz öğretmen, İstanbul'da çokkültürlülüğün farklı alt boyutlarıyla çalıştığını, fakat özellikle özel gereksinimli çocuklarla daha fazla çalıştığını ifade etmiştir. Şehnaz öğretmen (K-6) atölye değerlendirme oturumunda konuya ilişkin görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Bir de ben çokkültürlü eğitimin bütün boyutlarıyla çalışma deneyimine sahip değilim. Çoğu dezavantajlı gruplarla çalıştım fakat hepsiyle çalıştığımı söyleyemem. Fakat bu atölye farklı gruplarla çalışan meslektaşlarımızın deneyimlerini bizimle paylaşmaları, bizim onların deneyimlerinden yararlanması açısından da çok kıymetli. Ben şahsen arkadaşların deneyimlerinden çok şey öğrendiğimi söyleyebilirim. Atölyeye katılmanın mesleki anlamda beni geliştirdiğini düşünüyorum.

Benzer biçimde görüşlerini açıklayan Esma (K-4) öğretmen ise üniversiteyi İstanbul'da Marmara Üniversitesi'nde öğrenim görmüş, üniversite eğitimini tamamladıktan sonra ise Doğuda bulunan küçük bir ilde göreve başlamıştır. Altı yıldır öğretmenlik yapan Esma öğretmen 30 yaşlarındadır. Esma öğretmenin çalıştığı okulda iki dilli çocuklardan, özel gereksinimli çocuklara, Suriyeli göçmen/mülteci çocuklardan, sosyo ekonomik olarak dezavantajlı olan çocuklara kadar çokkültürlülüğün bütün alt boyutlarını okulunda bulmanın mümkün olduğunu Esma öğretmen belirtmiştir. Esma öğretmen atandığından beri Suriyeli çocuklarla çalışmaktadır. Esma öğretmen, okul öncesi eğitim alanından öğretmenlerin deneyimlerini dinlemenin önemli olduğunu, bu deneyimlerin konuyla ilgili meslektaşlardan gelmesinin ise kendisini daha da zenginleştirdiğini ifade etmiştir. Atölyeyi değerlendirme oturumunda Esma öğretmen (K-4) görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Hani hepimiz aslında bilgi bakımından belki belirli bir seviye, noktadayız zaten. Belki onun ilerisine gitmek çok kolay değildir. Fakat bu atölye çalışması kitapların kolay kolay veremeyeceği önemli bir şeyi verdi bize: O da deneyim. Herkes herkesle çalıştığı çalışma grubuna göre deneyimlerini paylaştı. Bu deneyimlerin okul öncesi alanında olması ise daha da önemli. Kendi meslektaşlarımızın deneyimlerini dinlemek beni çok geliştirdi. Okul öncesinde böyle bir çalışmanın olması çok sevindirici oldu benim için. O yüzden de atölye çok verimli oldu ve meslektaşlarımızdan farklı hikayeler dinledik.

4.4.1.1.1.3.Mesleki Bilgi. Öğretmenlerle gerçekleştirilen atölye sürecinde öğretmenler çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin olarak mesleki olarak yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve atölye aracılığıyla aslında bazı mesleki/temel kavramları öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Şehnaz öğretmen (K-6) atölyeyi değerlendirme oturumunda konuyla ilgili görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Hocam atölyeniz güzel ve verimliydi. Keyifli haftalar geçirdik. Benim kendim için içsel bir eleştiri yapmama sebep oldu. Çünkü çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkında bildiğimi zannedip bilmediğim konularda olduğuna denk geldim. Bazı kavramlara ilişkin bilgilerimin olmadığını gördüm. Şahit oldum sayenizde içsel bir eleştiri ve eksikliğini görmüş oldum. Çünkü verdiğim cevaplarda bazen

kısır döngüde kaldığımı fark ettim. Sanki bu konunun hep aynı taraflarını biliyormuşum gibi. Her sorunuza sanki bildiklerimden hep aynı şeyleri söyledim gibi hissettim. Kendi açımdan tabi. Bu konu hakkında yapabileceğimiz gerek etkinlikler olsun gerek farklı bakış açıları olsun hem farkındalığım artmış oldu hem de bu konuyla ilgili hem kendi eksiklerimi görebilmiş oldum. Bu konu hakkında bana ayna tuttunuz için de gerçekten çok teşekkür ederim.

Konuyla ilgili görüşlerini ifade eden Tayfun öğretmen (K-12) ise Şehnaz öğretmenle benzer görüşlere sahiptir. 39 yaşında olan ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nden mezun olan Tayfun öğretmen ilk görev yeri olarak Doğuda bir köye atanmıştır. Burada çokkültürlüğün farklı boyutlarıyla çalıştığını ifade eden Tayfur öğretmen birçok zorlukla karşılaştığını belirtmiştir. 12 yıldan fazladır alanda öğretmenlik ve müdür yardımcılığı görevlerini yaptıktan sonra şimdi batıda bir okulda okul müdürlüğü yapmaktadır. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin alt boyutlarını paylaşım atölyesinde öğrendiğini, çokkültürlü eğitimin kapsadığı alt boyutlarla ilgili olarak farkındalık kazandığını ifade eden Tayfun öğretmen (K-12) bu konuda görüşünü atölyeyi değerlendirme oturumunda şöyle ifade etmiştir:

Anlatılan konular, zaman zaman aşına olduğumuz konulardı, bildiğimizi düşündüğümüz konulardı. Fakat aslında atölye içerikleri sayesinde birçok bilgiyi öğrendik, farkındalığımız arttı. Bir okul öncesi öğretmeni olarak çokkültürlü eğitimin okul öncesi dönemle ilgili olduğunu, göçmenlik/mültecilik, özel gereksinimli bireylerin çokkültürlük/çokkültürlü eğitimin alt boyutları olduğunu bile atölye sayesinde öğrendim. Farklılık adına farkında olma adına bence paylaşım atölyesi çok faydalı oldu.

4.4.1.1.2. Çokkültürlü Eğitime Katkı. Öğretmenlerin çokkültürlü paylaşım atölyesine katılmalarının öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime katkı sağladığını belirtmişlerdir. 40 yaşlarında olan ve 12 yıldan fazladır bu alanda öğretmenlik yapan Fulya öğretmen (K-8) Erzurum Atatürk Üniversitesi'nden mezun olmuştur. Fulya öğretmen ülkenin farklı yerlerinde çalıştıktan sonra İzmir'e yerleşmiştir. Çokkültürlülüğün bir çok (dil, din, etnisite, özel gereksinimli, göç) boyutundaki çocuklarla çalışma deneyimine sahip olduğunu belirten Fulya öğretmen (K-8) atölye değerlendirme oturumunda bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Öncelikle atölye uygulamasının farklı kültürlerle, farklı gruplarla çalışan öğretmenler açısından çok faydalı olacağını düşünüyorum. Farklı kültürlerin, farklılıkların tanınması konusunda bu kavramların tanınmasına katkı sağlayacaktır. Güncel konu ve kavramlar fakat yeterince doğru bilinmiyor. Paylaşım atölyesinin buna çok katkı sağlayacağını düşünüyorum.

Köy okullarında çalışan ve dezavantajlı çocuklarla çalışma deneyimine sahip olan Hasan öğretmen (K-9) ise Erzurum Atatürk Üniversitesi'nden mezun olmuştur. Güneydoğuda bulunan ve çokkültürlü bir şehirde doğup büyüdüğünü ifade eden Hasan öğretmen, ülkenin farklı şehirlerinde çalışma deneyimine sahiptir. 40 yaşlarında olan Hasan öğretmen uzun yıllardır devlet okullarında öğretmen, müdür ve müdür yardımcılığı görevlerinde bulunmuş, hala bir anaokulunda okul müdürü olarak çalışmaktadır. Hasan öğretmen (K-9) atölye değerlendirme oturumunda bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Ben özel gereksinimli ve iki dilli çocuklarla çalıştım. Köy okullarında da çalıştım. Fakat bunların çokkültürlülükle ilgisini fazla kuramıyordum. Atölyeye katıldıktan sonra bende tam oturdu diyebilirim. Artık bu farkındalıkla hareket ediyorum. Dolayısıyla atölyenin öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitiminine olan etkisi gayet olumlu. Keşke ders olarak okutulsa bu atölye üniversitelerde.

4.4.1.1.3. Sosyal Gelişim. Öğretmenler çokkültürlü paylaşım atölyesine her hafta katılmanın kendilerini sosyalleştirdiğini, atölye aracılığıyla farklı illerden ve farklı görüşten meslektaşlarla bir araya gelmenin sosyal çevrelerini arttırdığını ifade etmişlerdir. Araştırmacıya Mektuplar formuna yazarak atölyeye ilişkin görüşlerini paylaşan öğretmenlerden Ö-22 görüşlerini şöyle açıklamıştır:

İki aya yakın bir sürede atölye çalışmasında birlikte olunca artık her hafta sanki bir kitap okuma grubum varmış gibi gün ve saate göre kendimi ayarlıyordum. Çünkü gerçekten bu süreçten çok keyif aldım. Çok güzel insanlar tanıdım. Meslektaşlarımızla buluşup alanımızdaki sorunları konuşmak bana çok entelektüel bir ortam gibi geldi. Geceler uzun, farklı illerden farklı görüşten insanlarla bir araya gelmek, tartışmak sadece mesleki olarak değil sosyalleşme açısından da bana çok iyi geldi. Gruptan kitap, film, belgesel gibi öneriler konuşulup paylaşıldı, öğretici ve keyifliydi.

Çokkültürlü paylaşım atölyesine ilişkin olarak Ö-22 ile benzer görüşlere sahip olan Serhat (K-7) öğretmen; Van Yüzüncü yıl Üniversitesi'nden mezun olmuştur. Meslekte beşinci yılını dolduran Serhat öğretmen 30 yaşlarındadır. Serhat öğretmen beş yıllık çalışma deneyiminde özellikle iki dillilik, özel gereksinimli ve göçmen çocuklarla çalışma deneyimine sahiptir. Dezavantajlı gruplara ilişkin duyarlılık sahibi olan Serhat öğretmen bir çok STK çatısı altında gönüllü olarak sosyal sorumluluk çalışmaları gerçekleştirmektedir. Serhat öğretmen (K-7) atölye değerlendirme oturumunda konuyla ilgili olarak görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Atölyenin içeriklerini çok beğendim. Özellikle yaşayan kütüphane uygulaması bence çok yerinde bir uygulama. Fakat atölye bir yerden sonra bizim içimizi döktüğümüz, sesimizi duyuracağımız bir sosyal alana döndü. Çünkü öğretmenler gerçekten çok yalnız bu konuda. Çalışmanız bize iyi geldi diyebilirim. Hepimiz sizin sayenizde farklı illerden farklı meslektaşlar tanıdık. Atölye çalışması biraz sosyalleşme platformu gibi de devam etti. Bu gruptan güzel insanlar tanıdım, güzel dostluklar kurduk.

4.4.1.1.4. Kişisel Gelişim. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler atölyenin mesleki gelişimlerinin yanında kişisel gelişimlerine de katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak görüşlerini paylaşan Gül (K-15) öğretmen; Lisans eğitimini Hacettepe Üniversitesi'nde tamamlamış ve 12 yıldır da İstanbul'da öğretmenlik yapmaktadır. 35-40 yaş aralığında olan Gül öğretmen İstanbul'da çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin neredeyse bütün alt boyutlarıyla çalışma deneyimine sahip olduğunu ifade etmiştir. Gül öğretmen (K-15) atölyeyi değerlendirme oturumunda görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Bende farkındalık vardı. Duyarlıyım zaten bu konulara aslında. Fakat kişisel gelişim anlamında da belirli bilgi, beceri ve donanımlara sahip olmak gerekiyor bence. Bu bakımdan atölye çalışması bakış açımı genişletip bende daha farklı pencereler açtı diyebilirim. Ayrıca uzun zamandır böyle etkili bir atölyeye katılmamıştım. Sizin çalışmanız bizim açımızdan bir güncelleme oldu diyebilirim. Ben İstanbul'da yaşıyorum ve ne yazık ki okul öncesi bağlamında buna benzer eğitimlere çok denk geledim. Sosyal medya hesabımdan bir arkadaşım paylaşmıştı. Sizinle iletişime geçip katıldığım için çok mutlu oldum. Kenim için hem mesleki hem de kişisel gelişim açısından çok faydalı bir çalışma oldu diyebilirim.

Çokkültürlü paylaşım atölyesine ilişkin olarak benzer görüşlere sahip olan öğretmenlerden Ö-6 ise “Araştırmacıya Mektuplar” formu aracılığıyla görüşlerini yazarak araştırmacıyla şöyle paylaşmıştır:

Yapılan çalışma mesleki hayatımızla karşılaştığımız sorunlarla baş edebilme, çıkabilecek sorunları önleme ve kişisel gelişimimize katkı sağlamış olmasından dolayı oldukça faydalı ve verimli bir çalışmaydı. Farklı bakış açıları kazandım, farklılıklarla ilgili farkındalığım arttı doğrusu. Bu nedenle sizin çalışmanız bize çok fazla katkı sağladı diyebilirim.

4.3.1.2. Katılım Gösterimi Açısından. Öğretmenlerle gerçekleştirilen çokkültürlü paylaşım atölyesinde veriler analiz edildiğinde olumlu teması ve katılım gösterimi açısından alt teması altında altı kategori tespit edilmiştir. Öğretmenler paylaşım atölyesine katılma gerekçelerini; “çokkültürlü toplum, güncel, ön yargıları kırma,

disiplinler arası ihtiyaç, araştırmacılara destek ve öğretmenlik mesleki gelişimi” şeklinde altı kategoride açıklamışlardır. Katılım gösterimi açısından alt temasına ilişkin kategoriler Şekil 10’da gösterilmiştir.



Şekil 10. Katılım Gösterimi Açısından Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Kategorilere Göre Dağılımı

4.4.1.2.1. Çokkültürlü Toplum. Öğretmenler çokkültürlü paylaşım atölyesine ilişkin görüşlerinin olumlu özelliklerine ilişkin bilgileri paylaşırken atölyeye katılım gösterme gerekçelerini bulundukları ülkenin ve toplumun çokkültürlü olması şeklinde ifade etmişlerdir. Toplumun çokkültürlü olduğundan dolayı atölyeye katılım gösterdiğini dile getiren Rasim (K-11) öğretmen; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi’nden mezun olmuştur. 12 yıldan fazla süredir öğretmenlik ve okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici olarak görev yapan Rasim öğretmen 36-40 yaş aralığındadır. Rasim öğretmen (K-11) atölyeyi değerlendirme atölyesinde deneyimlerini şu şekilde açıklamıştır:

Bizim gibi farklı kültürel özelliklere sahip toplumların bu farklılıklarını mutlaka eğitimlerine de yansıtmaları gerekmektedir. Sağlıklı bir eğitim sistemi ancak böyle başarılı olabilir. Eğitim sistemi toplumla uyumlu olması gerekiyor ki başarı sağlansın. Aksi taktirde bugün eğitim de yaşadığımız sıkıntıları yaşamaya devam ederiz. Çokkültürlü bir topluma tek tip bir eğitimi dayatmak sağlıklı değil. Bu bakımdan çokkültürlü bir toplumda çokkültürlü bir eğitimde kaçınılmazdır diye düşünüyorum.

Konuya ilişkin olarak Esmâ öğretmen (K-4) Rasim öğretmenle benzer görüşler paylaşmıştır. Esmâ öğretmen atölyeyi değerlendirme oturumunda görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Atölye çalışması okul öncesinde baya eksikliğini hissettiğimiz bir araştırma olmuş. Özellikle okul öncesi dönemde. O yüzden alana büyük bir katkınız olacağını düşünüyorum. Hepimiz şu anda farklı şehirlerden farklı okullardan katılıyoruz. Belki farklı etnik gruplardan, dini gruplardan, dünya görüşlerindeyiz. Bizler bu kadar farklıyken bir araya gelip oluşturduğumuz toplum nasıl aynı olsun. Haliyle aslında bir araya gelip oluşturduğumuz toplum rengârenk. Eğitimde bütün bu renkleri kapsamak zorunda.

4.4.1.2.2. Güncel. Öğretmenler, çokkültürlü paylaşım atölyesinde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim araştırma konusunun güncel ve pedagojik düzlemde tartışılıyor olması sebebiyle katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Sinan öğretmen (K-10); “...atölye konu itibarıyla güncel bir konu. Eğitimde güncel bir şekilde tartışılmaktadır. Atölyenin çerçevesi de iyi. Meslektaşlarımızla bir araya gelip tartışmak oldukça verimli oldu.” biçiminde görüşlerini dile getirmiştir. Konuyla ilgili görüşlerini paylaşan Zerya (K-1) öğretmen ise; 90’lı yıllarda küçük bir doğu kasabasında dünyaya gelmiş, daha sonra ailesiyle İstanbul’a taşınmıştır. Üniversiteyi İstanbul’da okuyan Zerya öğretmen, hala özel bir kurumda öğretmenlik yapmaktadır. Zerya öğretmen sosyal sorumluluk projelerinde gönüllü görevler alarak, erken çocukluk eğitiminin niteliğinin artırılması ve yaygınlaştırılması için çalışmalar yapmaktadır. Alanda yedi yıldan fazladır çalışan Zerya öğretmen 30 yaşlarında olup çokkültürlülüğün alt boyutlarının tamamıyla çalışma deneyimine sahip olduğunu ifade etmiştir. Zerya öğretmen; “...hem bizim alanımızla ilgili oldukça güncel bir konu hem de ele alınması gereken bir konu olduğunu düşündüğüm için” atölye uygulamasına katılım gösterdiğini belirtmiştir.

4.4.1.2.3. Ön Yargıları Kırma. Öğretmenler çokkültürlü paylaşım atölyesine katılmalarının amacı olarak sahip oldukları ön yargıları kırmayı hedeflediklerini belirtmişlerdir. Gülşen (K-13) öğretmen Marmara Üniversitesi’nden mezun olmuştur. Mezun olduktan sonra Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunan bir şehre atanan Gülşen öğretmen, yaşadığı kültürel farklılıklara rağmen burada evlenerek buraya yerleşmiştir. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin farklı alt boyutlarıyla çalışma deneyimine sahip olan Gülşen öğretmen 36-40 yaş aralığında olup 12 yıldan fazla süredir alanda

öğretmenlik yapmaktadır. Gülşen öğretmen (K-13) atölyeyi değerlendirme oturumunda görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Hocam bizim de ön yargılarımız var. Bizim de ön yargılarımızı kıracak, ortadan kaldıracak veya bir şekilde minimum düzeye indirecek eğitimlerin de verilmesi gerekiyor. Eğitim temelden başladığı için okul öncesi eğitimle, okul öncesi öğretmenlerinden başlanması elzemdir. Öğretmenleri farklı eğitimlerle desteklemek lazım. Atölyeyi de bu bağlamda değerlendirdiğim için katkısı olacağını düşündüm.

Gülşen öğretmenle benzer görüşlere sahip olan Zerya öğretmen (K-1) ise atölye değerlendirme oturumunda konuyla ilgili görüşlerini; *“Biz öğretmenlerin sahip oldukları ön yargılar maalesef birilerinin hayatına mal olabiliyor. Bu nedenle hem yeni araştırmaları takip etmek hem de konuyla ilgili ön yargılarımı en aza indirip kırmak adına burada olduğumu söyleyebilirim.”* biçiminde ifade etmiştir.

4.4.1.2.4. Disiplinler Arası İhtiyaç. Öğretmenler çokkültürlü paylaşım atölyesine ilişkin görüşlerini olumlu olarak açıklarken, atölyenin sadece eğitim alanıyla sınırlı kalmaması gerektiğini, aslında diğer alanlarda da çok fazla ihtiyaç olduğunu ifade ettiler. Bu ihtiyaca yönelik görüşlerini paylaşan Ceylin öğretmen (K-3); çokkültürlü ve çokdilli bir çevrede büyümüş, lisans eğitimini tamamladıktan sonra da doğup büyüdüğü yere öğretmen olarak atanmıştır. 10 yıla aşkın bir süredir çokkültürlü ve çokdilli bir bölgede çalışan Ceylin öğretmen çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin çoğu boyutuyla çalışma deneyimine sahiptir. 33 yaşında olan ve Mersin Üniversitesi’nden mezun olan Ceylin öğretmen (K-3) bu konudaki görüşünü atölyeyi değerlendirme oturumunda şöyle ifade etmiştir:

Biz burada eğitim ayağını konuştuk ama aslında sağlık, turizm, ekonomi ve diğer alanlarda da olabilir. Herhangi başka bir alanda da olabilir. Çünkü diğer alanlarda ihtiyaç fazla. Yani bunu aslında her alana yayabiliriz ve kesinlikle onlar da mesela bugün hastasına yaklaşan doktorun tavrı duruşuyla ya da bir hemşirenin bir hastaya yaklaşımı yine önemli olmaktadır. Yani bu kavramların bütün alanlarda yer alması gerçekten etkili olacaktır.

Disiplinler arası ihtiyaca yönelik benzer biçimde görüşlerini paylaşan Sevda öğretmen (K-5) Kars Kafkas Üniversitesi’nden mezun olmuştur. Lisan eğitimini Kars’ta tamamlayan Sevda öğretmen burada öğretmen olarak da üç yıl çalışmıştır. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu ifade eden Sevda öğretmen 31-35 yaş aralığında olup 12 yıldan uzun süredir alanda çeşitli rollerde (müdür,

halk eğitim, öğretmen) çalışmıştır. Şimdi devlete bağlı bir anasınıfında okul öncesi öğretmeni olarak çalışan Sevda öğretmen, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin çoğu boyutuyla çalışma deneyimine sahip olduğunu belirtmiştir. Sevda öğretmen (K-5) atölyeyi değerlendirme oturumunda konuyla ilgili görüşlerini şöyle belirtmiştir:

Bence atölyenin bu kapsayıcı boyutu toplumu ilgilendiren diğer bütün alanlarda da yapılması o alanlara da katkı sağlayacaktır. Meselenin önemli bir boyutu eğitim boyutu ilgilendiriyor. Fakat ayrımcı tutum ve ön yargılara diğer alanlarda denk geliyoruz. Evini yabancıya vermek istemeyen ev sahibi, kadın-erkek eşitsizliği gibi örnekler hayatımızda çok fazla. Bu nedenle diğer alanların buna benzer çalışmalara ihtiyacı olduğunu söyleyebilirim .

4.4.1.2.5. Araştırmacılara Destek. Öğretmenler çokkültürlü paylaşım atölyesine katılarak alanda çalışan araştırmacılara destek olmak istediklerini ifade etmişlerdir. Gülşen öğretmen (K-13) atölyeyi değerlendirme oturumunda konuyla ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Sizin atölye uygulamasına katılımcı bulmak için çok emek verdiğinizi biliyorum. Biz öğretmenler çoğunlukla aman katılsak ne olur katılmazsak ne olur diye düşünüyoruz. Çoğumuz alandan araştırma ve araştırmacılardan ümidimizi kesmiş durumdayız. Ben hem konuya olan ilğim hem de araştırmacılara destek sunmak adına atölyeye katıldım. Bundan da çok istifade ettim diyebilirim.

Araştırmacılar destek konusunda Gülşen öğretmenle benzer görüşlere sahip olan Nalan öğretmen (K-16) ise; Akdeniz Üniversitesi'nden mezun olmuştur. Nalan öğretmen lisans döneminde öğrenci değişim programları ile yurt dışına çıkmış ve altı ay boyunca eğitimine Avrupa'da bulunan bir ülkede devam etmiştir. Nalan öğretmen 36-40 yaş aralığında olup 12 yıldan uzun süredir öğretmenlik yapmaktadır. Nalan öğretmen (K-16) atölyeyi değerlendirme oturumunda görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Araştırma hayatımızda olan bir konu, atölyelerin/oturumların keyifli ve verimliydi. Fakat okullarda şahit oluyoruz. Araştırmacılar okul okul dolaşıp veri topluyorlar ve bu süreçlerde bir sürü zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bizim araştırmacılara destek olmamız gerektiğini düşünüyorum. Bu bakımdan şartlarım uygun olduğunca destek olmaya çalışıyorum

4.4.1.2.6. Öğretmenlik Meslek Gelişimi. Öğretmenler çokkültürlü paylaşım atölyesine katılarak, alanda çalışan okul öncesi öğretmenleri olarak mesleki gelişimlerine katkı sağladıklarını düşündükleri için atölyeye katılım gösterdiklerini de belirtmişlerdir. Araştırmacı da gözlem notlarında yer alan “*Çokkültürlü eğitim ya da ön yargı karşıtı eğitimin mümkün olabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu eğitimleri verebilecek*

yeterliliğe sahip olması gerekir. Atölyenin uygulamalı olması aslında bunun mümkün olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan paylaşım atölyesinin bu uygulamaları öğretmenleri mesleki açıdan oldukça geliştirmektedir” (Gözlem Notları, 26.12.2022, Tüm Gruplar) bir noktayı kayıt altına almıştır. Atölyeyi değerlendirme oturumuna katılan öğretmenlerden Gül öğretmen (K-15) ise gözlem notlarını destekleyecek biçimde görüşlerini açıklamıştır. Gül Öğretme konuyla ilgili görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Öğretmenler olarak farklılıklara sahip çocuklarla baş başa kaldığımızda aslında bu eğitimlerin ne kadar gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü bir öğretmen ne olursa olsun çocuğa katkı sağlamak zorunda. Bu açıdan atölye çalışmasının mesleki gelişimimize katkı sağladığını söyleyebilirim. Biz mesleki anlamda pas tutmuştuk. Atölye mesleki gelişim açısından bizde bir güncelleme sağlamış oldu.

4.3.1.3. Atölye İçeriği ve Uygulamaları Açısından. Öğretmenler çokkültürlü paylaşım atölyesine ilişkin değerlendirmelerinin olumlu temasının atölye içeriği ve uygulamaları açısından alt teması altında dokuz kategori belirlenmiştir. Öğretmenlerin atölye içeriği ve uygulamaları açısından görüşlerini; “örnek program, zamandan ve mekandan bağımsız olma, eğitici, deneyim paylaşımı, farklı bakış açıları kazanma, farklılıklara saygı, alanla ilişkili olma, günlük yaşamla ilişkilendirme ve öne çıkan içerikler” şeklinde dokuz kategori altında açıkladıkları belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerden elde edilen verilerin kategorilere göre dağılımı Şekil 11’de gösterilmiştir.



Şekil 11. Atölye İçeriği ve Uygulamaları Açısından Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Kategorilere Göre Dağılımı

4.4.1.3.1. Örnek Program. Uygulamaya katılan öğretmenler çokkültürlü paylaşım atölyesinin uygulamalarını, ülkenin çokkültürlü yapısına uygun olarak oluşturulacak olan okul öncesi eğitim programlarına örnek teşkil edebileceğini ifade ettiler. Zerya öğretmen (K-1) atölye değerlendirme oturumunda bu durumu şöyle ifade etmiştir:

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim bence ciddi bir konu. Bu nedenle bu konuda böyle bir çalışmanın yapılıyor olması ümit verici. Bu konunun benim önerime ya da vicdanıma kalmadan zorunlu olacak şekilde eğitim programında olması gerektiğine inanıyorum. Belki öğretmen eğitimlerinden başlanarak bu atölye yeni programların oluşturulmasında rehberlik edebilir.

Araştırmacı da gözlem notları arasında yer alan ve konuyla ilgili durumu şöyle kayıt altına almıştır:

Öğretmenlerin çoğunun özellikle 3. olan ‘Ayrıcalık Yürüyüşü’ ve 11. olan ‘Yaşayan Kütüphane’ oturumlarından çok etkilendikleri görüldü. Farklı gruplarda da olsalar öğretmenlerin çoğunun en beğendikleri oturumların özellikle bu oturumlar oldukları gözlemlendi. Öğretmenler, öğretmen yetiştirme programları ya da eğitim programlarının hazırlanmasında ve oluşturulmasında bu atölye içeriklerinden yararlanabileceğini ifade ettiler. Bu nedenle bu atölyenin oluşturulacak bir program için öncü bir rolü olabileceği” şeklindeki görüşleri de benzer bir durumu vurgulamaktadır (Gözlem Notları, 06.01.2023, Tüm Gruplar).

4.4.1.3.2. Zamandan ve Mekândan Bağımsız Olma. Öğretmenler, atölye uygulamalarının online-uzaktan olmasının kendileri açısından avantaj oluşturduğunu, yüz yüze olması durumunda farklı illerde ve farklı çalışma şartlarına sahip öğretmenlerle aynı zaman ve mekânda buluşmanın zor olduğunu ifade etmişlerdir. Atölyeyi değerlendirme oturumunda konuyla ilgili olarak Ceylin öğretmen (K-3) görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

Saat olarak atölyeniz yüz yüze değildi. Hani online olması gerçekten çok etkiliydi. Siz de biliyorsunuz daha önce konuştum sizinle. Yani normalde hafta içi benim başka kurslarım programları oluyordu. Normalde ilk görüştüğümüzde size katılamayacağımı ifade etmiştim. Çünkü yüzyüze biliyordum. Sonra siz online ve katılma saatlerinde esneklik sağlayınca katılmayı kabul ettim. Online olması büyük kolaylık. Saati gruptaki arkadaşlarla belirlememiz önemli. Yoksa farklı illerde çalışan gruptaki arkadaşlarla bir araya gelmek pek mümkün olmayacaktı.

Atölye uygulamasının zamandan ve mekândan bağımsız olması bağlamında Ceylin öğretmenle benzer görüşler paylaşan Serhat öğretmen (K-7) ise atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Online ve interaktif olması ilk başlarda bende bir soru işareti uyandırdı. Ama başladıktan sonra yanıldığımı gördüm. Online bir atölye olmasına rağmen çok

başarılı buldum. Onun için online olması bizim içinde çok iyi oldu. Çünkü bilgi insanın ayağına gelmiş, hatta ayağına değil bir de karşısına gelmiş uzanıp bilgiyi dinliyorsun. Yani bilgiyi almak çok güzel bir şeydi. Hiç tanımadığın meslektaşlarınla bir araya gelip tartışmak keyifliydi bence. Ben doğuda görev yapıyorum. Atölyelere hep katılmak istiyorum fakat yüz yüze oldukları için maalesef katılamıyorum. Online bir atölye deneyimi benim için iyi oldu.

4.4.1.3.3. Eğitici. Öğretmenler çokkültürlü paylaşım atölyesine ilişkin görüşlerini paylaşıırken mesleki bağlamda çok eğitici olduğunu, lisans sürecinde görmedikleri bilgi ve becerileri bu atölyede edindiklerini ifade etmişlerdir. Atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini paylaşan Hasan öğretmen (K-9) görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Benim için çok faydalı oldu. Bazı konularda hani diğer arkadaşların yorumları olsun düşünceleri olsun insanda bir farklılık yarattı. Yeni şeyler öğrendim atölyenizden. Ben açıkçası 10-15 yıllık öğretmenim bazı bilgileri bu atölyeden öğrendim. Kendi adıma çok istifade ettim diyebilirim.

Konuyla ilgili olarak görüşlerini paylaşan Cansu öğretmen (K-14) ise Ankara Gazi Üniversitesi'nden mezun olmuştur. İlk görev yeri olarak Van'a atanan Cansu öğretmen, burada evlenerek buraya yerleşmiştir. 12 yıldan uzun süredir öğretmenlik, müdür yardımcılığı, okul müdürlüğü yapan Cansu öğretmen 30-40 yaş aralığındadır. Hala bir okul öncesi eğitim kurumunda öğretmen olarak çalışan Cansu öğretmen, Türkçe bilmeyen velileriyle iletişim kurmak adına kendini ifade edecek kadar Kürtçe öğrenmiştir. Cansu öğretmen (K-14) atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Mesleki anlamda atölyenin bizlere çok şey kattığını, öğrettiğini söyleyebilirim. Belki lisans sürecinde böyle atölyeler derslerde yapılırsa hem daha öğretici hem de öğrenilen bilgiler daha kalıcı olacaktı. Atölye online olmasına rağmen bence çok öğretici oldu. Atölyenin içerikleri, kullanılan yöntem ve teknikler oldukça öğretici oldu diyebilirim.

4.4.1.3.4. Deneyim Paylaşımı. Öğretmenler paylaşım atölyesine farklı illerden katıldıklarından ve çokkültürlülüğün farklı alt boyutlarıyla çalışma deneyimlerine sahip olduklarından atölye uygulama sürecinde birbirleriyle deneyimlerini paylaşmaktan yararlandıklarını ifade ettiler. Konuyla alakalı olarak görüşlerini paylaşan Mesut (K-17) öğretmen; Mersin Üniversitesi'nden mezun olmuştur. 90'lı yılların başında doğudan Mersin'e taşınmış, sosyo-ekonomik durumları çok iyi olmadığı için hem çalışıp hem de eğitim hayatını devam ettirmek zorunda kalmıştır. Mesut öğretmen 35-40 yaş aralığında olup 12 yıldan uzun süredir alanda öğretmen, müdür yardımcısı ve müdür olarak görev

yapmaktadır. Mesut öğretmen (K-17) atölye değerlendirme oturumunda deneyim paylaşımı ile ilgili görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Merkezi bir okulda homojen bir sınıfla çalışıyorum. Ama atölyeniz ve oturumlarınız belki sonraki görev yeri konusunda bana zenginlik, deneyim kattı. Açıkçası bu atölye öncesinde böyle durumların olduğunun bile çok farkında değildim. Bazen medyada görünce abartıldığını düşünürdüm. Buradaki öğretmenler deneyimlerini anlatınca benim bir şey yaşamadığım anlaşıyor. Bu nedenle atölye süresince arkadaşların deneyimleri beni oldukça zenginleştirdi diyebilirim.

Deneyim paylaşımı konusunda Mesut öğretmenle benzer fikirlere sahip olan Hasan öğretmen (K-9) ise atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Atölyenin bize sağladığı önemli şeylerden biri de farklı illerden farklı çalışma gruplarıyla çalışan meslektaşların deneyimlerinden yararlanmak oldu diyebiliriz. İzmir’de çalışan arkadaşımızın farklı çalışma deneyimleri varken ülkenin güneyinde bulunan bir arkadaşımız daha çok mülteci/göçmen çocuklarla ilgili deneyimlerinden yararlandık. Benim deneyimlerim de muhtemelen diğer arkadaşlar için faydalı olmuştur diye düşünüyorum. Çünkü bende Urfa’da iki dilli çocuklarla çok fazla çalışma deneyimim oldu meslekte. Deneyimlerimi bu boyutta daha çok paylaştım.

4.4.1.3.5. Farklı Bakış Açıları Kazanma. Paylaşım atölyesine katılan öğretmenler, farklı illerden katılım sağladıkları ve farklı çalışma deneyimlerine sahip olduklarını, uygulama sürecinin interaktif ve tartışma eksenli olduğu için de farklı bakış açıları kazanmalarını olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılardan Gülşen öğretmen (K-13) atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Atölye farklı insanların olduğu ya da farklı din ırk ya da dezavantajlı gruplardan arkadaşların olduğu gruplar olduğu için farklı bakış açılarını da görebildik. Bu yönüyle güzeldi. Yani farklı şu anda mesela aramızda müdür olan, 15 yıllık öğretmen, 3 yıllık öğretmen olan arkadaşlar var. O yüzden farklı bakış açılarını da görmüş olduk.

Atölye uygulama sürecinde farklı bakış açıları kazandığını ifade eden Sinem öğretmen (K-21) ise atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Baktığımız zaman ve bunun dediğim gibi konuşuluyor olması akademik anlamda konuşuluyor olması beni mutlu etti. Atölyede gerçekten güzel geçti. Bence de farklı bakış açılarına denk gelmemiz şu açıdan iyi oldu. Ben bir şeyi aaa diyorum,

evet bu şekildedir. Bunu bu şekilde çözebiliriz diyorum ama bir başka arkadaşım ama bu yönüyle de baktığımızda bu böyle olmaz dediği zaman benim açımdan iyi olmuştu. Yani farklı bakış açılarından, durumların yorumlanması bana iyi geldi. Bu anlamda tek tek hepimizden söz hakkı talep etmeniz benim açımdan verimli olduğu gibi herkesin farklı bakış açılarını ortaya konmasını da sağladı.

4.4.1.3.6. Farklılıklara Saygı. Paylaşım atölyesine katılan öğretmenlerin çoğu Türkiye'nin farklı dil, din, ırktan meydana geldiğini, bu nedenle toplumda bulunan farklılıklara herkesin saygılı olması gerektiğini farklı oturumlarda ve farklı biçimde de olsa yoğun biçimde dile getirmişlerdir. Atölyedeki oturumların farklılıklara saygıyla ilgili içeriklerden oluştuğunu ifade eden katılımcılardan Zerya öğretmen (K-1) atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini aşağıda şöyle ifade etmiştir:

Farklılıklara saygı konusunda öğretmenlerden çocuğa, personelden aileye, idareden stajyere kadar hepsini kapsamaması gerektiğini ve tutarlı bir felsefeye oturtulması gerektiğini düşünüyorum. Önemli bir konu ve eğitimi etkileyen bir konu. Bu nedenle eğitimin bütün paydaşlarının üzerine düşen sorumluluğa uygun olarak hareket etmeleri önemlidir. Yoksa öğretmen değiştirebildiği kadar değiştirsin çocuğu, eğitimin diğer paydaşları rollerini yerine getirmese başarılı olmaz. Bu bakımdan atölye farklılıklara saygı konusunda öğretmenler açısından çok doyurucu olmuş. Bence farklılıklara saygı konusunda öğretmen eğitimleri çok önemli. Öğretmen de belki ondan sonra veliyi, idareyi ya da çevresini bu konuda aydınlatabilir, örnek oluşturabilir. Atölyenin farklılıklara saygı konusunda güzel içeriklere sahip olduğunu söyleyebilirim.

Farklılıklara saygı konusunda Zerya öğretmenle aynı paralellikte düşünen Ebru öğretmen (K-18) ise; Anadolu Üniversitesi'nden mezun olmuştur. 29 yaşında olan Ebru öğretmen altı yıldır okul öncesi öğretmeni olarak çalışmaktadır. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin birçok (dil, din, göç, özel gereksinimli, cinsiyet) alt boyutuyla çalışma deneyimine sahip olan Ebru öğretmen (K-18) ise atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Aslında hocam farkındalık açısından çokkültürlülük, çokkültürlü eğitime olumlu bakıyorum okul öncesi eğitimde. Tabii ki bu hani hocalarımızın da değindiği gibi öğretmenin farklılıklara ne kadar saygı göstermesiyle de ilgilidir. Mesela öğretmen donanımlı, işini seven, vs. bir sürü özelliğe sahip olabilir. Fakat farklılıklara sahip değilse çoğu şey çok anlamlı olmuyor. Öğretmen farklılıklara saygı gösterdiği sürece eğitimin çocuğa yansımaları olumlu olabilir. Aksi taktirde çocuğa saygı duyulmayan bir ortamda öğretmenin çocuğa bir şey öğretmesi zor. Dolayısıyla atölyenin öğretmen ayağına yönelik olması ve öğretmenlere yönelik içerikler hazırlanması kıymetli. Atölye sadece içerdiği bu temadan dolayı bile öğretmenlere çok fazla katkı sağlayacağını söyleyebilirim.

4.4.1.3.7. Alanla İlişkili Olma. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin okul öncesiyle bir ilgisinin olduğunu bilmediklerini, atölyenin okul öncesiyle ilgili olduğunu gördüklerinde ise şaşırdıklarını ifade ettiler. Bu bağlamda atölye çalışmasının okul öncesiyle ilişkili olmasına yönelik düşüncelerini paylaşan Ebru öğretmen (K-18) atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ben de bu çalışmanın okul öncesi alanında yapılmasının çok büyük bir farkındalık oluşturduğunu düşünüyorum. Aslında hepimizin bildiği konulardı evet ama kullanılan teknik ve yöntemler bizi farklı düşünmeye itti. Kullanılan hikâye özellikle mesela yani konuya çok uygundu. Hikayeler olsun, teknikler olsun, o basamak basamak ilerlediğimizde uygulama olsun sıkılmadan keyif alarak uyguladığımız bir atölye oldu. Daha önce okul öncesinde mümkün değildir diye düşünüyordum. Fakat atölyeden sonra aslından erken çocukluktan itibaren uygulanabilir olduğunu gördüm. Kısa bir öykü senaryo, video ile ya da gösterdiğiniz kütüphane gibi etkinliklerle sınıf ortamında rahatça yapabiliriz. Paylaşım atölyesinde bulunan içeriklerin de okul öncesiyle ilişkili olması benim açıdan çok verimli oldu. Hikâyeler, senaryolar, videolar okul öncesiyle ilgili olması belki okul öncesi eğitimde bunun ilki olabilir sizin çalışmanız.

Alanla ilişkili olma kategorisi bağlamında araştırmacının gözlem notlarında da katılımcılarla benzer görüşler vurguladığı görülmüştür. Araştırmacının gözlem notlarında;

Gruptaki öğretmenlerin çoğu atölyenin başlangıcında çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin okul öncesiyle alakasının bulunmadığını düşündüklerini, atölyeye katıldıktan sonra alanla olan ilişkisini fark ettiklerini paylaştılar. Öğretmenler alanla olan ilişkisini daha çok kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirdiklerini, bunun yanında çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim atölyesini okul öncesinde duyduklarında şaşırdıklarını ifade ettiler. Öğretmenlerden bazıları daha önce çokkültürlü eğitim atölyelerine katıldıklarını fakat okul öncesi bağlamında ilk defa böyle bir atölyeye denk geldiklerini belirtmişlerdir (Gözlem Notları, 02.12.2022, 5. Grup).

4.4.1.3.8. Günlük Yaşamla İlişkilendirme. Paylaşım atölyesine katılan öğretmenler atölyede gerçekleştirilen bazı içeriklerin günlük yaşamda karşılaştığımız durum ya da olaylarla ilişkili olduğunu ifade ettiler. Katılımcılardan Sevdâ öğretmen (K-5) atölye değerlendirme oturumunda bununla ilgili görüşlerini şöyle paylaşmıştır:

Hocam ben artık sınıfımda yaptığım bir etkinliği ya da arkadaş, öğretmen ortamında yaptığımız bir tartışmada atölyede yaptıklarımız aklıma geliyor. Bazen burada izlediğimiz ya da öğrendiğimiz uygulamaları yakın çevremle de paylaşıyorum. Aslında atölye hayatta ayrıntıları daha çok fark etmemizi sağladı

diyebilirim. Atölyenin sağladığı farkındalık günlük yaşamda birçok konuda da farkındalığımı arttırdı diyebilirim.

Konuyla ilgili benzer düşüncelere sahip olan Rasim öğretmen (K-11) ise atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini şöyle açıklamıştır:

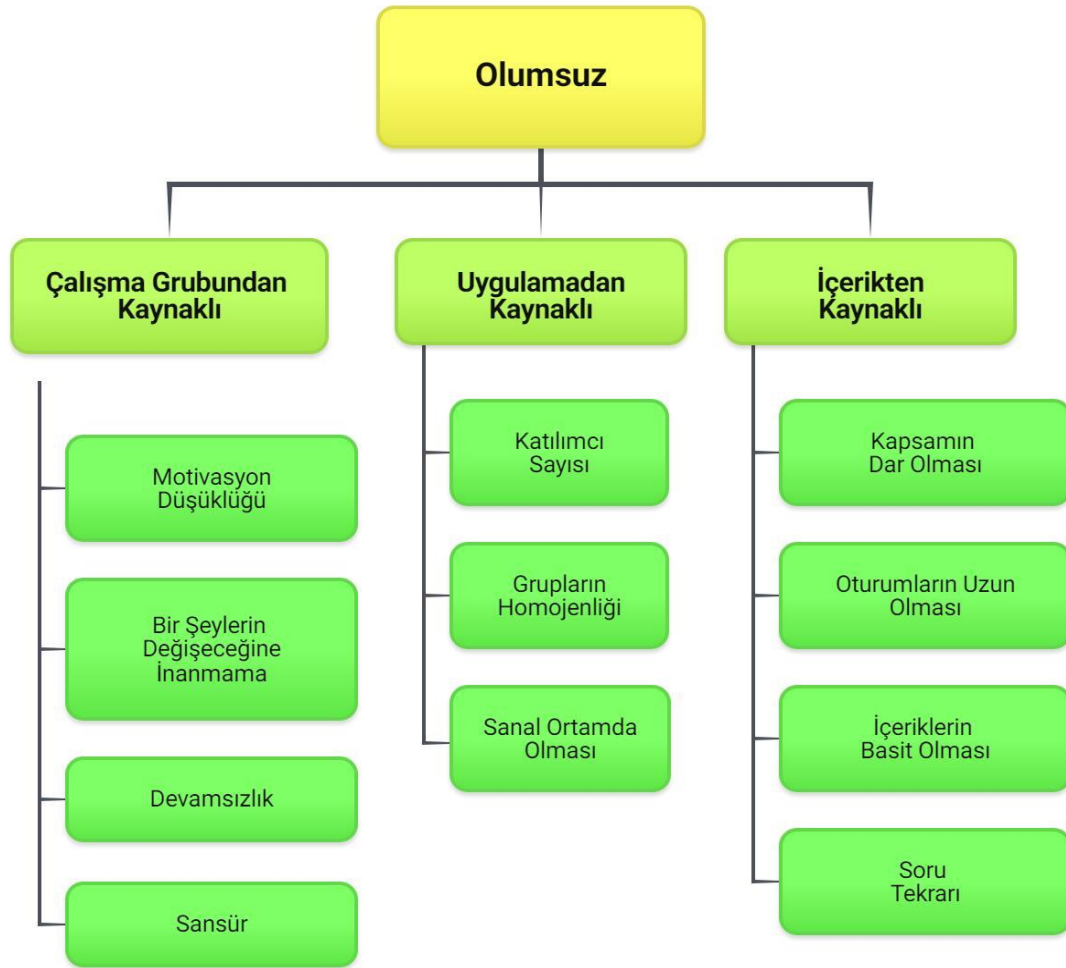
Atölyeden sonra birçok arkadaşım ile konuşurken de atölyeden öğrendiğim konuları kendilerine de aktarıyorum. Aslında bence çokkültürlülük atölyesi sadece buradaki kitleyle kalmadı. Benim nezdinde hepimiz birkaç kişiye dahi anlatmış olsak bir kelebek etkisi gibi atölyenin etkisinin artacağına inanıyorum. Geçen gün misafirlikteydim hocam, iki öğretmen arkadaş göçmen çocuklarla yaşadıkları sıkıntıları anlatıyordu. Benim aklıma ilk atölyeniz geldi. Onlara atölyenizden ve içeriklerinden bahsettim.

4.4.1.3.9. Öne Çıkan İçerikler. Atölye uygulamalarına katılan öğretmenler çokkültürlü paylaşım atölyesinde beğendikleri oturumları paylaşmış, araştırmacı katılımcıların beğendikleri oturumları gözlem notları ve araştırmacı günlüğünde kayıt altına almıştır. Atölye sürecinde öğretmen görüşlerinden öne çıkan oturumlar araştırmacının gözlem notları ve araştırmacı günlüğünde şöyle yer almaktadır:

Öğretmenlerin atölye uygulamalarına ilişkin olarak 5 grupta da en çok beğendikleri oturumların ‘Yaşayan Kütüphane’ ve ‘Ayrıcalık Yürüyüşü’ başlıklı 11. ve 3. Oturumlar olduğu görüldü. Öğretmenler bu iki oturumun yanı sıra ‘Çokkültürlü Bir Yer’, hikâye ve videolar ile çocuk kitaplarının tartışıldığı oturum olan 10. 12. 13 ve 14 numaralı oturumlara da yüksek katılım gösterdiler (Gözlem Notları ve Araştırmacı Günlüğü, 20.01.2023, Tüm Gruplar).

4.3.2. Olumsuz

Çokkültürlü paylaşım atölyesine ilişkin olarak öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmen görüşlerinin olumsuz teması altında üç alt tema ve 11 kategoriden oluştuğu görülmüştür. Çalışma grubundan kaynaklı alt teması altında “motivasyon düşüklüğü, bir şeylerin değişeceğine inanmama, devamsızlık ve sansür” olmak üzere dört kategoride tespit edilmiştir. Uygulamadan kaynaklı alt teması altında ise “katılımcı sayısı, grupların homojenliği ve sanal ortamda olması” olmak üzere üç kategoriden oluşmuştur. İçerikten kaynaklı alt teması altında ise “kapsamın dar olması, oturumların uzun olması, içeriklerin basit olması ve soru tekrarı” olmak üzere dört kategori tespit edilmiştir. Olumsuz temasına ilişkin alt tema ve kategoriler Şekil 12’de gösterilmiştir.



Şekil 12. Olumsuz Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Alt Tema ve Katagorilere Göre Dağılımı

4.3.2.1. Çalışma Grubundan Kaynaklı. Öğretmenler çokkültürlü paylaşım atölyesine ilişkin görüşlerinin olumsuz temasının ve çalışma grubundan kaynaklı alt teması altında dört kategori tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çalışma grubundan kaynaklı görüşleri; “motivasyon düşüklüğü, bir şeylerin değişeceğine inanmama, devamsızlık ve sansür” başlıklarında dört kategoriden oluşmaktadır. Çalışma grubundan kaynaklı alt temasına ilişkin kategoriler Şekil 13’te gösterilmiştir.



Şekil 13. Çalışma Grubundan Kaynaklı Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Kategorilere Göre Dağılımı

4.4.2.1.1. Motivasyon Düşüklüğü. Çokkültürlü paylaşım atölyesinin çalışma grubundan kaynaklı alt temasında öğretmenlerde gözlemlenen motivasyon düşüklüğü atölye uygulama sürecinde karşılaşılan olumsuzluklardan birini oluşturduğu görülmüştür. Öğretmenlerin atölye uygulamasının ilerleyen haftalarında yeterince istekli ve hevesli olmadıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacının gözlem notları arasında yer alan; “Katılımcıların atölye uygulamasına katılmalarına rağmen içeriklere yönelik isteksiz oldukları gözlemlendi. Araştırmacı onları tartışmalara katmasına rağmen çoğunlukla konuşmak istemediklerini ya da arkadaşlara katılıyorum şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görüldü” (Gözlem Notları, 14.12.2022, Tüm Gruplar). Bu konuyla ilgili olarak öğretmenlerden Pelşin öğretmen (K-19) ise büyükşehirde doğup büyümüş, lisans eğitimini Ankara Üniversitesinde tamamlamıştır. Pelşin öğretmen 30-35 yaş aralığında olup 11 yıldan uzun süredir ülkenin çeşitli bölgelerinde öğretmenlik yapmaktadır. Pelşin öğretmen lisans eğitimini tamamladıktan sonra doğuda bulunan ve iki dilli çocukların yoğun olarak yaşadığı bir köy okuluna atanmıştır. Merkezden uzakta bir köy okuluna atanana kadar durumu böyle hayal edemediğini ifade eden Pelşin öğretmen bu durumun motivasyonunun olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Nitekim Pelşin öğretmenin atölye değerlendirme oturumundaki görüşleri araştırmacının gözlem notları ile benzerlik göstermektedir. Pelşin öğretmen bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Akademiden okullara, öğretmenlere çok fazla araştırmaya katılım için teklif geliyor, araştırmacılar geliyor okullara sık sık. Fakat öğretmen arkadaşların bu konuda çok isteksiz, coşkusuz olduklarını söyleyebilirim. Sizin çalışma grubu oluşturma süreçlerinde de size destek olmak istedim fakat nerdeyse hiçbir öğretmen arkadaşım atölyeye katılmak istemedi. Ki grupta bulunan arkadaşlardan bazılarının motivasyonlarının çok düşük olduğunu gördük, zamanla atölyeden ayrıldıklarını da gördük.

4.4.2.1.2. Bir Şeylerin Değişeceğine İnanmama. Çokkültürlü paylaşım atölyesinin çalışma grubundan kaynaklı alt temasında öğretmenlerde görülen olumsuzluklardan biri de öğretmenlerde görülen bir şeylerin değişeceğine inanmama durumudur. Öğretmenler bilimsel bir araştırmaya katıldıktan sonra bir şeylerin değişebileceğine inanmamaktadır. Bu durumun katılımcı grubu olumsuz etkilediği söylenebilir. Hasan öğretmen (K-9) atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Öğretmenlerin bu atölyedeki performansları okuldaki ya da sınıftaki performansından farklı değildir. Kafası çok karışık. Yeni bir işe başlama, başarma hevesleri yok. Atölye sürecinde gözlemlemiştiniz sizde. Öğretmenlerin artık çok fazla inançları yok. Herkes şunu ortaya koyuyor, yaptığımız bu şey bize ne getirecek ya da biz dünyayı kurtaracak mıyız ki zaten çoğu insan artık kendi hayatını, dünyasını bile kurtarmaktan aciz iken dünyayı kurtarma derdine de çok düşmüyor.

Sinan öğretmen (K-10) ise konuyla ilgili olarak Hasan öğretmenle benzer görüşlere sahiptir. Sinan öğretmen atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Öğretmenler sesini duyuracak, derdini anlatacak bir yol ve yöntem bulmadıklarından dolayı tükendiler. Hak arama yeri sosyal medya tagları olmuş. Öğretmen nasıl sesini duyursun. Öğretmenler sosyal duygusal ve ekonomik olarak çok kötü durumdalar. Mesleki itibarları olması gereken yerde değil. Dolayısıyla öğretmenlerin bir şeylerin değişebileceğine olan inançları kalmadı. Bu nedenle araştırmaya katılmak istemiyorlar. Araştırmaya katılanları da siz gözlemlemiştiniz, bir şeylerin değişeceğine olan inancından değil sizi ya da arkadaşlarını kırmak istemediklerinden dolayı katılım gösteriyor.

4.4.2.1.3. Devamsızlık. Çokkültürlü paylaşım atölyesinin uygulanmasında çalışma gurubundan kaynaklı olarak görülen devamsızlık sorunu başka bir olumsuzluğu oluşturduğu görülmüştür. Öğretmenler farklı gerekçeler ve planlar öne sürerek atölye sürecine sürekli katılamayacağını ifade etmişlerdir. Atölye uygulamasını yarıda bırakan katılımcılardan birine ilişkin araştırmacının görüşleri araştırmacı günlüğünde şu şekilde

kendine yer bulmuştur: “Atölye çalışmasına bir aya yakın süre devam eden katılımcılardan biri araştırmanın bu kadar kapsamlı ve uzun süreli olabileceğini düşünmediğini, bu nedenle başka plan ve programlarından dolayı atölye sürecine devam edemeyeceğini ifade etmiştir.” (Araştırmacı Günlüğü, 19.12.2022, 1.Grup). Konuya ilişkin aynı doğrultuda görüş belirten Nalan öğretmen (K-16) ise atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Uzun bir süre öğretmenleri sanal bir ortama getirebilmeniz bence sizin açınızdan büyük bir başarı. Belki buna yönelik çok fazla enerjinizi harcamak zorunda kaldınız ama okula anket doldurmaya gelen araştırmacıların anketlerini bile doldurmak istemiyorlar öğretmenler. Hele sekiz hafta boyunca her hafta 2-3 saatini atölyeye ayırmak, devam etmenlerini beklemek zor. Nitekim devamsızlık yapan çok öğretmen arkadaşımız oldu, atölyeden ayrılanlar oldu.

4.4.2.1.4. Sansür. Çokkültürlü paylaşım atölyesinin uygulanmasında çalışma grubundan kaynaklı olarak görülen olumsuzluklardan birini de sansür başlığı oluşturmuştur. Öğretmenler atölye uygulamasının hem konu itibarıyla hassas bir içeriğe sahip olduğunu hem de atölyenin sanal ortamda yapılıp kayıt altına alınmasının katılımcılarda aykırı bir şey söylediğimde başıma bir şey gelir mi? kaygısı olduğu görülmüştür. Atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini paylaşan Bekir öğretmen (K-2) Aydın Adnan Menderes Üniversitesi’nden mezun olmuştur. Bekir öğretmen uzun yıllar öğretmenlik yaptıktan sonra şimdi bir devlet okulunda müdür yardımcısı olarak çalışmaktadır. Doğuda görev yapan Bekir öğretmen neredeyse çokkültürlü eğitimin bütün alt boyutlarıyla çalışma deneyimine sahip olduğunu ifade etmiştir. 36-40 yaş aralığında olan Bekir öğretmen hem öğretmenlik hem de yöneticilik deneyimlerinden yola çıkarak insanların özellikle de kamuda çalışan personelin kendilerini yeterince özgür ve rahat bir şekilde ifade edemediğini belirtmiştir. Bekir öğretmen (K-2) konuyla ilişkili olarak görüşlerini atölye değerlendirme oturumunda şöyle açıklamıştır:

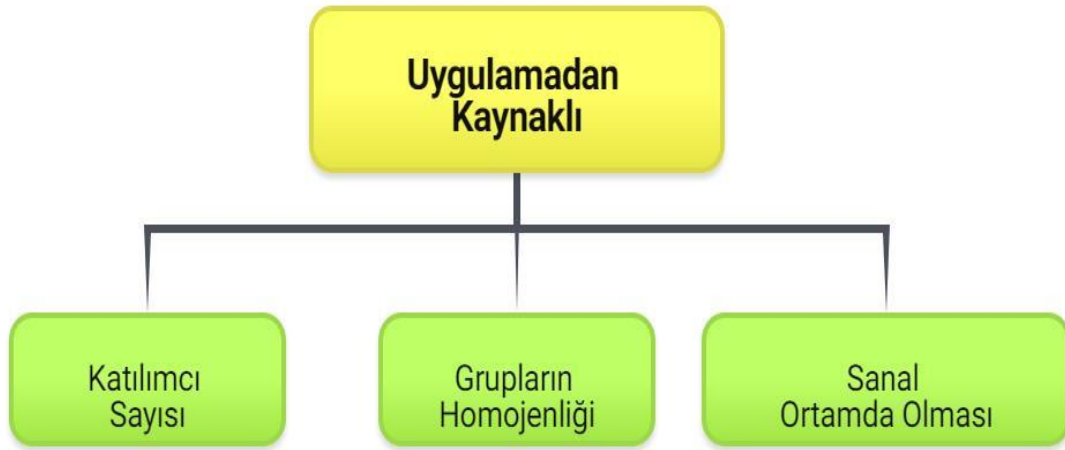
Ülke olarak sınırlarımızın olması ve konu da hassas olunca insanlar belki tam açamadılar kendilerini. Malum her şey bir tweete bakar. Haliyle karşıt görüşlülük bağlamında çok fazla tartışmanın derinleşmediğini söyleyebilirim. İnsanlar biraz kendilerini korumak zorunda kalabiliyorlar. Tabir yerindeyse daha çok resmi görüşlerini açıkladılar, kişisel görüş ve deneyimlerini ifade etmediler.

Atölye sonunda araştırmacının atölye süreciyle ilgili katılımcılardan istediği ve katılımcıya ait herhangi bir bilginin istenmediği Araştırmacıya Mektuplar Google formu

üzerinden katılımcılardan Ö-21 bununla ilgili benzer görüşler paylamıştır. Ö-21 Araştırmacıya Mektuplar formunda görüşlerini şöyle yazmıştır:

Resmi müfredatta çokkültürlü uygulamalara ve eğitime yer verilmeli. Fakat ülkemizde bunu dile getirmek, uygulamak kolay değil. Malum hassas bir konu. Siz bu konuyu bilimsel mecrada çalışırken bile zorluklarla karşılaşabiliyorsunuz. Dolayısıyla dijital ortamda ve kaydın olduğu bir ortamda öğretmenlerin rahat konuşmaması gayet normal.

4.3.3.2. Uygulamadan Kaynaklı. Öğretmenler çokkültürlü paylaşım atölyesinde olumsuz teması ve uygulamadan kaynaklı alt teması altında üç kategori tespit edilmiştir. Öğretmenlerin uygulamadan kaynaklı olarak görüşlerini; “katılımcı sayısı, grupların homojenliği ve sanal ortamda olması” şeklinde üç kategoride ifade etmişlerdir. Uygulamadan kaynaklı alt temasına ilişkin kategoriler Şekil 14’te gösterilmiştir.



Şekil 14. Uygulamadan Kaynaklı Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Kategorilere Göre Dağılımı

4.4.3.2.1. Katılımcı Sayısı. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler atölye uygulamalarında gruptaki katılımcı sayısının az olmasının atölyenin uygulamadan kaynaklı olumsuz bir yönünü oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Atölye değerlendirme oturumunda Bekir (K-2) öğretmen bununla ilgili görüşlerini şöyle paylaşmıştır:

Kendi adıma eleştiri mi, eksiklik mi dersiniz bilmiyorum. Gruplar biraz daha geniş olsaydı, daha fazla katılım, grup daha kalabalık olsaydı bence o zaman daha güzel olacaktı diye düşünüyorum. Ama tabi bu nasıl mümkün olurdu açıkçası bilmiyorum. Biz burada konuşuyoruz fakat sizin açınızdan nasıl olurdu emin olamadım.

Sevda öğretmen (K-5) ise katılımcı sayısı ile ilgili olarak Bekir öğretmenle benzer görüşler paylaşmıştır. Sevda öğretmen (K-5) atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini; “...gruplar biraz daha kalabalık olabilirdi. Belki o zaman karşıt görüşlüler tartışıp farklı bakış açıları ortaya çıkabilirdi. Sizin atölyeye öğretmen bulmak için çabanızı biliyorum fakat gruplarda bulunan katılımcı sayısı biraz daha fazla olabilirdi.” şeklinde ifade etmiştir.

4.4.3.2.2. Grupların Homojenliği. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler grupların homojen olduğunu, bu durumun çalışma grubu açısından olumsuzluk teşkil edildiğini ifade etmişlerdir. Bunun yerine grupların daha farklı kimlik ve kültürlerden oluşmasının daha iyi olabileceğini belirtmişlerdir. Nitekim katılımcılardan Rasim öğretmen (K-11) atölye değerlendirme oturumunda “...gruplarda daha heterojen belirlenebilirdi. Belki o zaman daha farklı olabilirdi. Tabi o nasıl olurdu çok emin değilim. Ama sanki bazı noktalarda herkes aynı düşünüyor gibi oluyor.” şeklinde görüşlerini açıklarken, araştırmacının gözlem notlarında da bu durumu destekleyen bulgular olduğu da belirlenmiştir. Konuyla ilgili araştırmacının gözlem notları şu şekildedir:

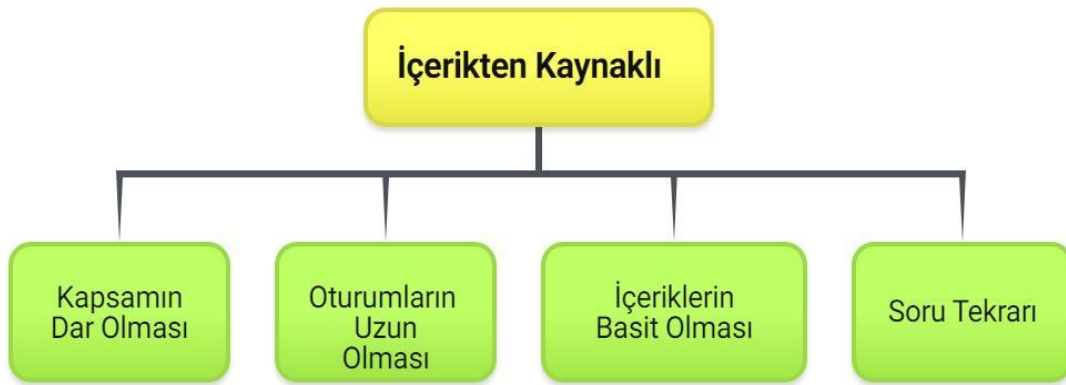
Oturumlarda sanki aynı düşünen öğretmenler aynı grupta toplanmış gibi oluyor. 8-9 kişilik gruplarda öğretmenlerden 2-3 tanesi görüşleri açıklarken diğer öğretmenlere söz verdiğimde ise çoğunlukla görüşlerini ilk açıklayan 2-3 kişiye katıldıklarını ifade ediyorlar. Gruplar öğretmenlerin gün ve saat uygunlukları dikkate alınarak ayarlandı. Buna rağmen gruplar bazen fazlasıyla homojen davranabiliyorlar.” (Gözlem Notları, 20.12.2022, Tüm Gruplar).

4.4.3.2.3. Sanal Ortamda Olması. Öğretmenler çokkültürlü paylaşım atölyesinin çevrimiçi yerine yüz yüze olsa daha etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğretmenler atölye uygulamasının sanal ortamda olmasının uygulama açısından dezavantaj olduğunu belirtmişlerdir. Atölye değerlendirme oturumuna katılan Rasim (K-11) ve Cansu (K-14) öğretmen benzer görüşler paylaşmışlardır. Rasim öğretmen (K-11); “...bir de hani olumlu yanlarının olduğu kadar olumsuz yanlarını da söyleyebiliriz. Fakat bu tür eğitimler/atölyeler yüz yüze yapılırsa daha faydalı olacağını düşünüyorum.” şeklinde görüşlerini açıklarken; Cansu öğretmen (K-14) ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

İllaki eksik tarafları vardır ama büyük emekler verilmiş, zorlukla inşa edilmiş bir atölye çalışmasının bu kadar güzel taraflarının yanında birkaç eksikliğinin olması

bence çok da önemli değildir. Geliştirmek için öncelikle yüz yüze olsa daha verimli olurdu. Konular daha kapsamlı ve daha derinlemesine tartışılabilirdi.

4.4.3.3. İçerikten Kaynaklı. Öğretmenlerin çokkültürlü paylaşım atölyesinde olumsuz teması ve içerikten kaynaklı alt teması altında dört kategoride görüş belirttikleri belirlenmiştir. Öğretmenler içerikten kaynaklı olarak görüşlerini; “kapsamın dar olması, oturumların uzun olması, içeriklerin basit olması ve soru tekrarı” olmak üzere dört kategoride ifade ettikleri belirlenmiştir. İçerikten kaynaklı alt temasına ilişkin kategoriler Şekil 15’te gösterilmiştir.



Şekil 15. İçerikten Kaynaklı Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Kategorilere Göre Dağılımı

4.4.3.3.1. Kapsamın Dar Olması. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler çokkültürlülüğün bütün boyutlarını içine alacak şekilde atölye kapsamının genişletilmesi gerektiğini ifade ettiler. Atölyenin mevcut haliyle içerik bakımından kapsamının dar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Mesut öğretmen (K-17) atölye değerlendirme oturumunda konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Hani farklı fikirleri görebildik tartışabildik, bu bizim için bir zenginlik oldu. Şunu hani olumsuz olarak da tek söyleyeceğim şeyi keşke daha kapsamlı, çerçevesi daha geniş ve derinlemesine tartışan içeriklerin daha fazla olmasını dilerdim. Belki toplumumuzda görünür olmayan ve toplumun öteki olmaktan çıkmayan kesimlerin atölyenin içeriklerinde daha fazla işlemlerini beklerdim. Sizin açınızdan olabilirliği ile ilgili bilgi sahibim değilim fakat bu kadar güzel bir konuya yönelmişsiniz, yönelirken herkesi içerecek içeriklerin olması daha iyi olurdu.

Öğretmenlerden Zerya öğretmen (K-1) ise atölye değerlendirme oturumunda bununla ilgili olarak Mesut öğretmenle benzer görüşler paylaşmıştır. Zerya öğretmen (K-1) görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Özel gereksinimli, göç, iki dillilik gibi alt boyutlar çokkültürlülük atölyesinde herkes olumlu yaklaşıyor. Fakat daha spesifik (cinsel yönelim gibi) boyutlarda daha sonraki bir basamağında gerçekten çok daha zorlayıcı olan, daha gerçekten çokkültürlülüğü savunuyor muyuz yoksa eleştirdik mi ya da içselleştirmiş miyiz tarzı derinlemesine içerik ve sorunların olması olabilirdi. Bu nedenle bu konuları biraz daha tespit edebilmek için daha zorlayıcı soruların olduğu belki kapsamı daha geniş ve derinlemesine tartışılması gerekir.

4.4.3.3.2. Oturumların Uzun Olması. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler sekiz haftadan oluşan ve uzun süren bir atölye olması sebebiyle sürece katılımcıların zaman ayırma konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler oturumların içeriklerinden dolayı uzun sürdüğünü ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak Gül öğretmen (K-15) atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini; “...bazı oturumlar biraz uzundu. Mesela fil ve zürafa öyküsü çok uzundu. Dinlerken dikkatimiz dağılabiliyor, sonuçta uzundu. Bu nedenle bunun gibi küçük düzeltmelerle atölye daha iyi olabilir.” biçiminde açıklamıştır. Araştırmacı, araştırmacı günlüğünde ise Gül öğretmenin görüşleriyle benzer durumları kayıt altına almıştır. Araştırmacı, araştırmacı günlüğünde; “...öğretmenlerden bazıları bugünkü atölyede çocuklarıyla beraber atölyeye katıldılar. Atölye oturumlarının bazen çok uzadığını, çocukların uykularının geldiğini, bu nedenle oturumların kısa ve öz tutulmasını istediler. Aksi takdirde oturumdan ayrılmak zorunda kalacaklarını ifade ettiler” (Araştırmacı Günlüğü, 23-28.12.2022. Tüm Gruplar)”.

4.4.3.3.3. İçeriklerin Basit Olması. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler bazı içeriklerin kendilerine çok basit geldiğini ifade ettiler. Atölye değerlendirme oturumunda bununla ilgili olarak Sinan öğretmen (K-10); “Açık söylemek gerekirse ilk oturumlar fazla sarmadı beni. Özellikle ilk iki oturum. Bilmiyorum, bana o zaman çok basit gelmişti. Size de söyleyemedim. Halbuki bu plan dahilinde gidiyormuş. Ama şunu ben söyleyeyim, geçen size de söylemiştim. Atölyede bazı içerikler çok zenginken bazılarını da çok basit bulduğumu söyleyebilirim.” şeklinde açıklarken; bu durum araştırmacının gözlem notlarında ise, “...öğretmenler bazı içeriklerin beklentilerinin altında kaldığını, bunun yerine içeriklerin daha zenginleştirilmesi

gerektiğini ifade ettiler. Katılımcılar özellikle bu oturumlarla ilgili araştırmacının yönelttiği soru ve yönergeleri basit bulduklarını ifade ettiler.” şeklinde vurgulamışlardır (Gözlem Notları, 5.12.2022, Tüm Gruplar).

4.4.3.3.4. Soru Tekrarı. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler grupta bulunan tüm katılımcı öğretmenlere aynı soruyu sormanın atölyenin içerikten kaynaklanan olumsuz bir tarafını oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Atölye değerlendirme oturumunda Fulya öğretmen (K-8) bununla ilgili olarak görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Şimdi bir soruyu sorup herkesin cevaplamasını beklemek aslında çoğu zaman tekrara gidiyordu. Ve bu bazen sıkıcı olabiliyordu. Ya da ona yakın bir şeye çıkıyordu. Bunun yerine mesela birkaç soru hazırlansa biz yaklaşık 10 kişiyiz işte 3 kişiye bir soru, 3 kişiye bir soru, 3 kişiye bir soru olursa bu sefer daha çok fikir, daha çok farklılık olabilirdi. Dolayısıyla herkesin fikrinin tekrarına düşmeyebilirdi.

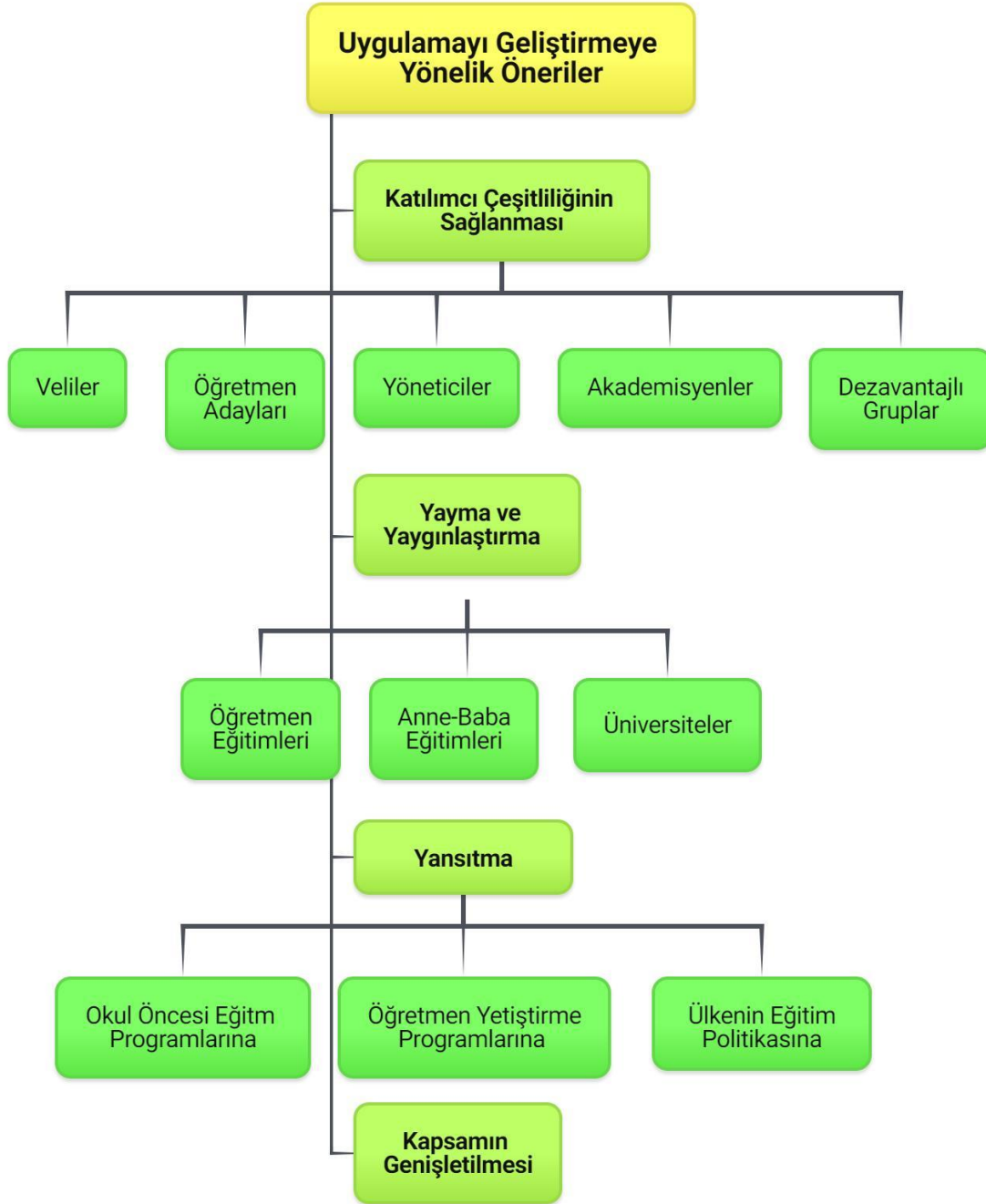
Araştırmacının gözlem notlarında da konuyla ilgili benzer bir durum vurgulanmıştır. Araştırmacının gözlem notlarında;

Araştırmaya katılan öğretmenler bazı oturumlarda herkesten aynı soruyla ilgili görüş istenildiğinde genellikle cevapların tekrarlandığını, bunun yerine tekrara düşmeyecek bir yöntemi denemenin faydalı olacağını ifade ettiler. Soruyu ilk 2-3 kişiye yönelttiğimde ondan sonra gelen cevaplar bunların cevaplarını tekrar etmekten ya da “*hocama katılıyorum*” deme kolaylığına kaçtıkları gözlemlenmiştir (Gözlem Notları, 27.12.2022, Tüm Gruplar).

4.4.4. Uygulamayı Geliştirmeye Yönelik Öneriler

Çokkültürlü paylaşım atölyesine ilişkin olarak öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin uygulamayı geliştirmeye yönelik öneriler teması altında dört alt tema ve 11 kategoriden oluştuğu görülmüştür. Katılımcı çeşitliliğinin sağlanması alt teması altında; “veliler, öğretmen adayları, yöneticiler, akademisyenler ve dezavantajlı gruplar” olmak üzere beş kategori tespit edilmiştir. Yayma ve yaygınlaştırma alt teması altında; “öğretmen eğitimleri, anne-baba eğitimleri ve üniversiteler” olmak üzere üç kategori belirlenmiştir. Yansıtma alt teması altında ise “okul öncesi eğitim programına, öğretmen yetiştirme programına ve ülkenin eğitim politikasına” olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Uygulamayı geliştirmeye yönelik öğretmen görüşlerinde ortaya çıkan diğer

alt tema ise “kapsamın genişletilmesi” şeklinde isimlendirilmiştir. Uygulamayı geliştirmeye yönelik önerilere ilişkin alt tema ve kategoriler Şekil 16’da gösterilmiştir.



Şekil 16. Uygulamayı Geliştirmeye Yönelik Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Verilerin Alt Tema ve Kategorilere Göre Dağılımı

4.4.3.1. Katılımcı Çeşitliliğinin Sağlanması. Öğretmenlerin çokkültürlü paylaşım atölyesinde uygulamayı geliştirmeye yönelik öneriler teması ve katılımcı çeşitliliğinin sağlanması alt teması altında beş kategori tespit edilmiştir. Öğretmenler

katılımcı çeşitliliğinin sağlanmasına yönelik görüşlerini; “veliler, öğretmen adayları, yöneticiler, akademisyenler ve dezavantajlı gruplar” olmak üzere beş kategoride ifade etmişlerdir. Katılımcı çeşitliliğinin sağlanması alt temasına ilişkin kategoriler Şekil 17’de gösterilmiştir.



Şekil 17. Katılımcı Çeşitliliğinin Sağlanması Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Kategorilere Göre Dağılımı

4.4.3.1.1. Veliler. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler, paylaşım atölyesinin uygulamalarına yönelik geliştirdikleri önerilerde katılımcı çeşitliliğinin sağlanması için atölye uygulamasına özellikle velilerin de dahil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Atölye değerlendirme oturumuna katılan Nalan öğretmen (K-16) konuyla ilgili görüşlerini; “...atölye çalışmanızı çok beğendiğimi söyleyebilirim. Daha önce online atölyelere katılmamıştım. Çok iyi olmuş. Bu atölyeye farklı paydaşlardan çalışma grubu davet edilebilir, misafir edilebilirdi. Benim aklıma ilk olarak anne-babalar geldi. Acaba örnek olay, durumlara onlar hangi açıdan bakıyorlar doğrusu merak ediyorum.” şeklinde açıklarken; katılımcılardan olan Hasan öğretmen (K-9) ise atölye değerlendirme oturumunda benzer görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Hani, eğer bu bizim aramızda 3-4 tane veli olsaydı ya da işte bireysel ihtiyacı özel eğitim ihtiyacı olan bir velimiz olsaydı daha faydalı olurdu. Çünkü onun da hani okula karşı öğretmene karşı idareye karşı düşünceler nedir bilmiyoruz. Hani onlar da kendi fikirlerini açıklasalardı daha iyi olabilirdi. Hani bizim için bence daha faydalı olur diye düşünüyorum. Hani imkân olsa keşke veli de katılabilseydi. Öyle daha faydalı olur diye düşünüyorum.

4.4.3.1.2. Öğretmen Adayları. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler, paylaşım atölyesinin uygulamalarına yönelik geliştirdikleri önerilerde katılımcı çeşitliliğinin sağlanması için atölye uygulamasına özellikle öğretmen adaylarının da dahil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Atölye değerlendirme

oturumuna katılan Bekir öğretmen (K-2) görüşlerini; “...inanın ilk söyleyeceğim kişiler üniversite öğrencileri olur. Yani öğretmen adayları. Çünkü atölyenin onlara çok katkı sağlayacağına inanıyorum.” şeklinde görüşlerini açıklarken; Sinem öğretmen (K-21) ise atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini; “...üniversite öğrencisi arkadaşlar da olsaydı, ben onun da bu konudaki fikirlerini duyup ben ne alabilirim bu adamdan diyebilseydim. Bir ek o eksikliği hissettim mesela. Acaba alan lisans öğrencilerine, öğretmen adaylarına nasıl gözüküyor.” biçiminde ifade etmiştir.

4.4.3.1.3. Yöneticiler. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler, paylaşım atölyesinin uygulamalarına yönelik geliştirdikleri önerilerde katılımcı çeşitliliğinin sağlanması için atölye uygulamasına özellikle yöneticilerin de dahil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmacıya Mektuplar formunu yazarak atölye sonunda görüşlerini paylaşan Ö-12 görüşlerini; “...bu atölye çalışmasında adalet terazimin şirazesini güçlendirdiğini düşünüyorum. Keşke özellikle yöneticilere yönelik de böyle atölye/çalışmalar olsa. Güçlenerek çıktım diyebilirim.” biçiminde görüşlerini açıklamıştır. Atölye değerlendirme oturumunda konuyla ilgili görüş paylaşan Kenan öğretmen (K-20) ise Hacettepe Üniversitesi’nden mezun olmuştur. İstanbul’da yaşayan Kenan öğretmen uzun yıllar öğretmenlik yaptıktan sonra bir devlet okulunda müdür yardımcısı olarak çalışmaya devam etmektedir. 36-40 yaş aralığında olan Kenan öğretmen 12 yıldan uzun süredir alanda çalışmaktadır. Kenan öğretmen (K-20) görüşlerini; “...yöneticilerin eğitime etkisi fazla bu nedenle mesela atölye uygulaması yöneticilerle yapılsaydı çok daha farklı şeyler olabilirdi. Ben burada onun eksikliğini hissettim yani. Keşke yöneticilerde olsa.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.4.3.1.4. Akademisyenler. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler, paylaşım atölyesinin uygulamalarına yönelik geliştirdikleri önerilerde katılımcı çeşitliliğinin sağlanması için atölye uygulamasına özellikle akademisyenlerin de dahil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Atölye değerlendirme oturumuna katılan Mesut öğretmen (K-17) konuyla ilgili görüşlerini; “...aslında ben daha çok akademisyenlerin de katılmasını istiyordum. Çünkü onlar üniversitelerde daha çok heterojen yapıdaki insanlarla daha çok karşılaşıyorlar. Onların fikirleri hani bizim için önemli olurdu. Daha zengin bir şekilde görebiliyorlar.” biçiminde açıklarken; atölye değerlendirme oturumunda katılan Ebru öğretmen (K-18) ise görüşlerini; “...aramızda özellikle öğretmen yetiştiren üniversite hocalarımızın da olmasını çok istedim. Çünkü onların

görüşleri çoğumuzu etkiliyor. Acaba onlar bu konuda ne düşünüyorlar, çok verimli olurdu doğrusu.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

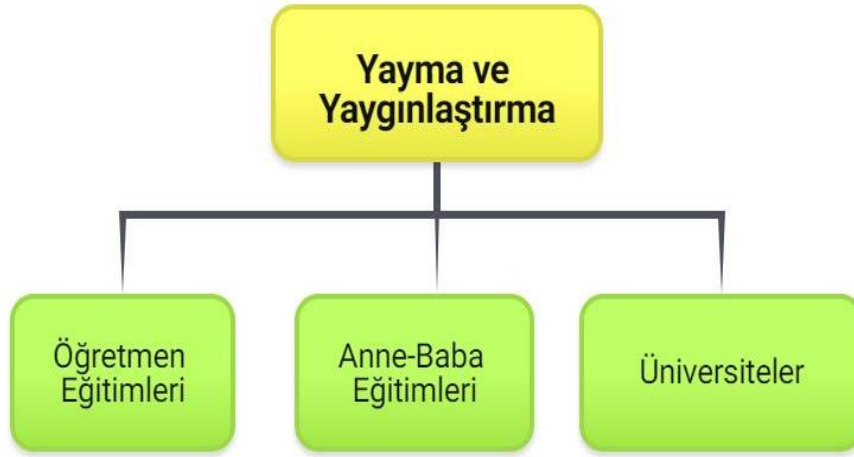
4.4.3.1.5. Dezavantajlı Gruplar. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler, paylaşım atölyesinin uygulamalarına yönelik geliştirdikleri önerilerde katılımcı çeşitliliğinin sağlanması için atölye uygulamasına özellikle dezavantajlı durumda olan grupların dahil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Atölye değerlendirme oturumunda Bekir öğretmen (K-2) görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ayrıca hocam mesela öğretici olması açısından mesela sizin bu haftaki temanız özel gereksinimli çocuklarsa o zaman özel gereksinimli bir çocuk, iki dillilik mi o zaman ana dili farklı olan bir çocuk ya da göçmen çocuklar mı o zaman göçmen bir çocuk konuk alınabilirdi. Belki ilk ağızdan deneyimlemek, yaşamak daha etkili ve verimli olabilirdi.

Konuyla ilgili olarak benzer görüşlere sahip olan öğretmenlerden Gülşen öğretmen (K-13) ise atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Arkadaşlarda muhtemelen değinecektir. Mesela farklı kültürler, farklı inançlar, farklı tercihlerin olduğu insanların da hani olduğu bir şey olsa, oturum olsa daha iyi olurdu. Hani farklı ırk, dil, din olsa daha farklı şeyler görebilirdik. Öneri olarak da keşke böyle dezavantajlı gruplardan da birileri olabilseydi. Mesela içimizde bunu yaşamış birebir aynı bir kişi olabilirdi. Şey gibi. Yaşayan kütüphane gibi daha farklı bir renk olabilirdi.

4.4.3.2. Yayma ve Yaygınlaştırma. Öğretmenler çokkültürlü paylaşım atölyesinde uygulamayı geliştirmeye yönelik öneriler teması ve yayma ve yaygınlaştırma alt teması altında üç kategori tespit edilmiştir. Öğretmenler yayma ve yaygınlaştırmaya yönelik önerilerini; “öğretmen eğitimleri, anne-baba eğitimleri ve üniversiteler” olmak üzere üç kategoride ifade etmişlerdir. Yayma ve yaygınlaştırma alt temasına ilişkin kategoriler Şekil 18’de gösterilmiştir.



Şekil 18. Yayma ve Yaygınlaştırma Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Kategorilere Göre Dağılımı

4.4.3.2.1. Öğretmen Eğitimleri. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler atölyenin yayma ve yaygınlaştırılması gerektiğini ifade ederek, alanda çalışan öğretmenlere öğretmen eğitimleri yoluyla verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen eğitimleri ilgili Zerya öğretmen (K-1) atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Belki öğretmen eğitimlerinden başlanarak bu atölye yeni programların oluşturulmasında rehberlik edebilir. Öğretmen eğitimleri araştırmadaki atölye bağlamında gerçekleştirilmeli. Hizmet içi eğitimler, seminerler slayt okuma şeklinde geçtikleri için öğretmenler çok fazla itibar etmiyorlar. Fakat atölye eksenli ve interaktif olursa daha verimli olacaktır.

Konuyla ilgili olarak Zerya öğretmenle benzer görüşler paylaşan Esmâ öğretmen (K-4) ise atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Bu bakımdan atölye farklılıklara saygı konusunda öğretmenler açısından çok doyurucu olmuş. Bence farklılıklara saygı konusunda öğretmen eğitimleri çok önemli. Öğretmen de belki ondan sonra veliyi, idareyi ya da çevresini bu konuda aydınlatabilir, örnek oluşturabilir. Atölyenin farklılıklara saygı konusunda güzel içeriklere sahip olduğunu söyleyebilirim.

4.4.3.2.2. Anne-Baba Eğitimleri. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler atölyenin yaygınlaştırılması gerektiğini ifade ederek, özellikle yaygınlaştırmanın anne-baba eğitimleri yoluyla olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Atölye değerlendirme oturumunda Hasan öğretmen (K-9) konu ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Temennim şudur, hani bu Türkiye geneline yayılsa çok daha faydalı olacağını düşünüyorum. Hani mesela biz sizin yaptığınız bir çalışma hani yeterli sayıda kişiye ulaştı. Eğitime yansımaları eğer anne- babaya sirayet ederse başarı şansı daha yüksek. Bu bakımdan anne-baba eğitimleriyle yayması ve yaygınlaşması sağlanırsa eğitime yansısı daha fazla olacaktır.

Araştırmacının gözlem notları arasında yer alan notları ise Hasan öğretmenin görüşleriyle benzer bir durumu vurgulamaktadır:

Oturumlar bağlamında toplumsal cinsiyet bağlamında sorunların hala bireyde, ailede, sınıflarda, okullarda, toplumda ve bölgelerde devam ettiğini ifade ettiler. Bunun için eğitimin, cinsiyet eşitliğini savunan eğitimcilerin varlığını vurguladılar. Erkekler kendilerinin de okul öncesi öğretmeni olduklarını cinsiyet rolleri konusunda zorlandıklarını ifade ettiler. “Erkek okul öncesi mi olur” tarzı yaklaşımlarla mücadele ettiklerini ifade ettiler. Bu sorunların çoğu ailede başlıyor. Ve bu nedenle anne-baba eğitimlerine önem vermemiz gerektiğini düşünüyoruz. Çünkü öğretmenler genel olarak ifade ettikleri şeydi: Çocuklar okul öncesine geldiklerinde anne-baba ya da çevresindeki başka yetişkin rollerinden kaynaklı olarak erkeğin ya da kadının ne yapıp yapamayacağı ne olup ne olamayacağı gibi yaşantılarla geldiğini ifade ettiler (Gözlem Notları, 20.12.2022, 2. Grup).

4.4.3.2.3. Üniversiteler. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler atölyenin yaygınlaştırılması gerektiğini ifade ederek, bu konuda üniversitelerin daha fazla sorumluluk alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Atölye değerlendirme oturumunda buna ilişkin düşüncelerini paylaşan Ebru öğretmen (K-18) görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

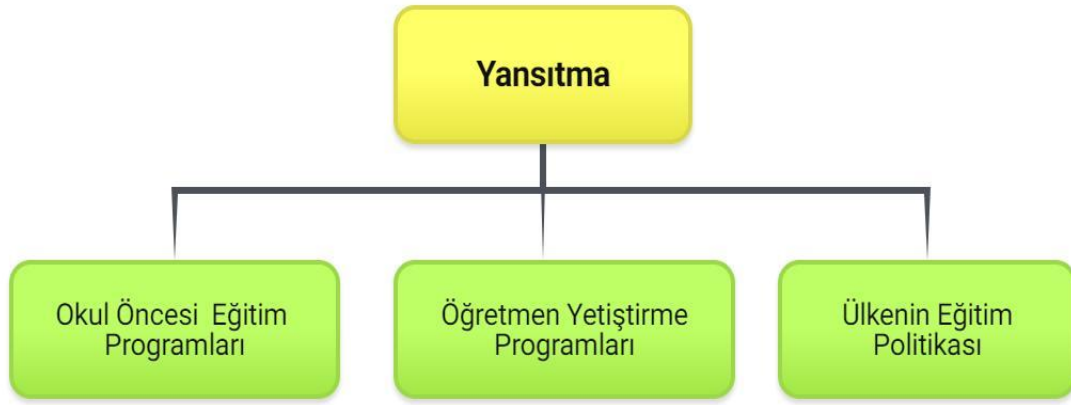
İyi eğitim alan bir öğretmen ülkeye en büyük kazanımı sağlıyor. Bu konuda alanda bize büyük iş düşebilir ama üniversitelerde de öğretmen yetiştirme konusunda akademisyenlere, üniversitelere büyük iş düşmektedir. Madem bu konu çok önemli öğrenciler üniversitelerde yetiştirilmeli. Üniversite öğrencileri gittikleri, atandıkları yerde yaygınlaştırsınlar. Çoğu öğretmen doğuya atanıyor, çoğu şeyden atandığı, göreve başladığı gün haberi oluyor. Üniversiteler ülkenin farklı kültürden oluştuğunu görmezden gelerek davranamaz. Toplumu yönlendiren, şekillendiren bir yapısı var üniversitelerin. Bu nedenle bu konuda işlevini yerine getirmelidir.

Ebru öğretmenle benzer görüşlere sahip olan öğretmenlerden Sinem öğretmen (K-21) ise konuyla ilgili olarak görüşlerini atölye değerlendirme oturumunda şöyle ifade etmiştir:

Hocam şunu söyleyebilirim yani çokkültürlü bir bakış açısına sahip değiliz. Tabii ki bu çokkültürlülüğe kabul anlamında. Zaten buna sahip olmadığımız için şu an bunu konuşuyoruz. Yani böyle bir problemimiz olmasaydı zaten şu an siz böyle bir atölye yapma gereği duymayacaktınız. Konunun ülkemizle çok ilgisi var.

Fakat üniversiteler çok oralı olmuyorlar. Mesela bu konuların üniversitelerde daha çok tartışılıp yaygınlaştırması lazım. Eğer üniversitelerde tartışılıp topluma yayılmayacaksa toplumu, kişi ve kurumları suçlamak doğru değil. Üniversiteler topluma öncü olmalı. Üniversitelerden topluma, aileye, okula yayılmalı.

4.4.3.3. Yansıtma. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler uygulamayı geliştirmeye yönelik öneriler teması ve yansıtma alt teması altında üç kategori belirlenmiştir. Öğretmenler atölyenin teması altında; “okul öncesi eğitim programlarına, öğretmen yetiştirme programlarına ve ülkenin eğitim programlarına” yansıtılması olmak üzere üç kategoride görüş belirtmişlerdir. Yansıtma alt temasına ilişkin kategoriler Şekil 19’da gösterilmiştir.



Şekil 19. Yansıtma Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Kategorilere Göre Dağılımı

4.4.3.3.1. Okul Öncesi Eğitim Programları. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler uygulamayı geliştirmeye yönelik teması altında, atölye benzeri araştırmaların okul öncesi eğitim programlarına yansıtılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Esma öğretmen (K-4) atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Çokkültürlü eğitim kimsenin vicdanına kalmadan eğitim programlarında olmalıdır. Alandaki uygulamalar bu doğrultuda olabilir. Evet, ben buna uygun bir ortam olduğunu, süreç olduğunu düşünüyorum. Eğitim, çokkültürlülükle ilgili çalışmalar var. Fakat yeterli değil. Bunun için öğretmenin elini güçlendirecek, çocuklara imkân sağlayacak bir çokkültürlü eğitimi de kapsayan bir programın ülkemiz açısında da gerekli olduğunu düşünüyorum.

Esma öğretmenin görüşleriyle benzer görüşlere sahip olan öğretmenlerden Kenan öğretmen (K-20) ise atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Konuyla ilgili öğretmen arkadaşlar görüşlerini ifade ettiler. Fakat sorumluluk sadece öğretmenlere atılıyor gibi geliyor bana. Oysa bu sadece öğretmenle olacak iş değil. Öğretmen eğitimi önemli ama öğretmen yetiştirme programına göre gitmek zorunda. O zaman okul öncesi eğitim programlarında buna yönelik etkinlikler vs. olmalı ki öğretmenler uygulasin. Aksi taktirde öğretmenin iyi olması, esnek olması çok anlam ifade etmez. Okul öncesi eğitim programlarının daha fazla esnek, kapsayıcı ve çokkültürlü eğitimin boyutunu yansıtacak şekilde düzenlenmesi günümüz toplum ve şartlarında oldukça gerekli.

4.4.3.3.2. Öğretmen Yetiştirme Programları. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler uygulamayı geliştirmeye yönelik teması altında, atölyeye uygulaması benzeri süreçlerin üniversitelerde öğretmen yetiştirme programlarına yansıtılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak katılımcılardan Tayfun öğretmen (K-12) atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Atölye katılımcı öğretmenleri oldukça etkiledi diyebilirim. Buna benzer atölyelerin üniversitelerde yaygınlaşması ve uygulanması gerekir. Tabi öğretmen yetiştirme programlarında atölye içeriklerine benzer içerikler eklenmeli. Belki öğretmenler daha yolun başında buna benzer içeriklerle tanışmalı. Bunun yolu da lisans ders içerikleri, öğretmen yetiştirme programlarına bu içeriklerin eklenmesiyle mümkündür.

Araştırmacının gözlem notları arasında yer alan ve konuyla ilgili olan gözlemleri ise Tayfun öğretmenin görüşleriyle benzer bir durumu vurgulamaktadır:

Öğretmenler, öğretmen eğitimi bağlamında lisansta bu uygulama benzeri çalışmaların o dönemde verilmesi gerektiğini ifade ettiler. “Bir tez uygulaması öğretmen için bu kadar fayda sağlıyorsa bu tezdeki öğrenmelerin lisansta bir ders olarak okutulması daha da etkili ve verimli olur” denildi. Öğretmenler bütün gruplarda aynı şeyin eksikliğini ifade ettiler; o da çokkültürlü bir öğretmen yetiştirme programının olmayışı. Öğretmenler üniversiteden mezun olup atandıklarında sanki homojen sınıflarla çalışacakmış gibi yetiştirdiklerini, bunun da atandıktan sonra geri teptiğini ifade ettiler (Gözlem Notları, 13.01.2023, Tüm Gruplar).

4.4.3.3.3. Ülkenin Eğitim Politikası. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler uygulamayı geliştirmeye yönelik tema altında, atölye benzeri uygulama süreçlerinin ülkenin eğitim politikalarına da yansıtılması gerektiğini ifade ettiler. Atölye değerlendirme oturumunda konuyla ilgili olarak Gülşen öğretmen (K-13) görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Hocalarımın dediği gibi hani eğitim politikalarımıza yansırса daha güzel olacaktır. Yani hemen hemen her bölgede farklı çokkültürlülük ile ilgili sıkıntılar var. Dil, kültür, sosyo-ekonomik durum, cinsiyet rolleri, işte engelli bireyleri konuştuk, bir sürü şeyi konuştuk. Aslında bunların burada konuşmanın yanında eğitim politikamıza yansması çok önemli. Ancak öyle olursa sonuçlar alınabilir.

Konuyla ilgili Gülşen öğretmenle benzer görüşlere sahip olan Hasan öğretmen (K-9) ise atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini; *“Araştırmanız ve diğer araştırma sonuçlarına göre eğer eğitim politikasına yansırса faydalı olacaktır. Bu araştırmaların sonucunda eğer dönütler Türkiye geneline yayılsa ve eğitim sistemine uygulanırса belki o zaman çözüm daha kolay olacaktır.”* biçiminde ifade etmiştir.

4.4.3.4. Kapsamın Genişletilmesi. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler uygulamayı geliştirmeye yönelik öneriler teması altında atölye kapsamının genişletilmesi başlığında birleşmişlerdir. Öğretmenler atölyenin kapsamının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin bütün alt boyutlarının birlikte ele alınmasıyla kapsamının genişletilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Rasim öğretmen (K-11) atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

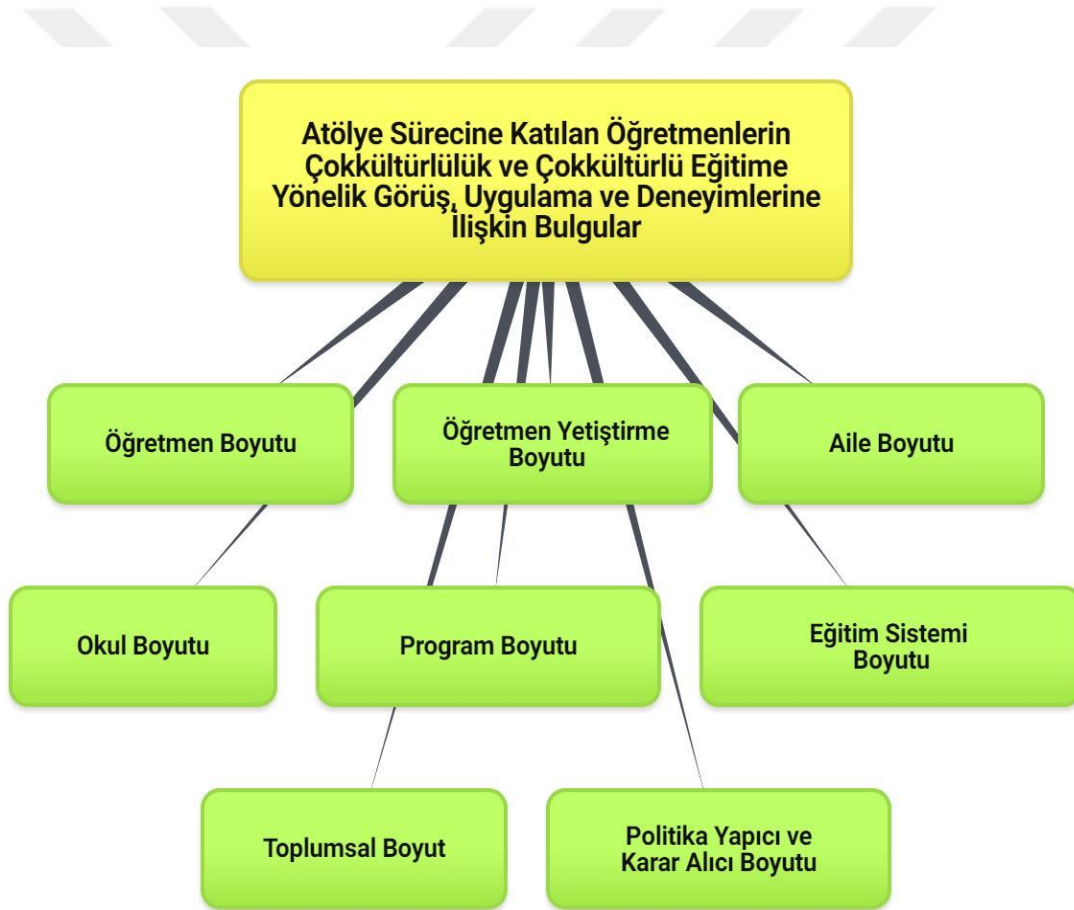
Yani mutlaka eksiklikleri vardır. Zaten mükemmel olsa başka araştırmalara gerek olmazdı. Bu nedenle mutlaka eleştirilecek, geliştirilecek tarafları vardır. Sanki daha kapsamlı olabilirdi. Mesela diyelim farklı din farklı ırka sahip insanların bir arada bulunması ve bunu yüz yüze yapsaydık öğretmen arkadaşlarımızın dediği gibi daha detaylı, daha güzel bir şekilde geçebilirdi.

Rasim öğretmenle benzer düşüncelere sahip olan Serhat öğretmen (K-7) ise atölye değerlendirme oturumunda görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Atölyeniz çok iyiydi. Şimdiye kadar katıldığım araştırmalarda en keyif aldığım çalışma sizindi diyebilirim. Bu iyi ve güzel tarafı. Fakat eleştiri de olmazsa olmaz. Belki kapsamına toplumda oldukça öteki konumda bulunan gruplarda eklenebilirdi. Çingeneler, farklı mezhep ve inançlar, buna ateizm de dahil. Mesela suça sürüklenmiş çocuklar. Ülkemizde çok çalışılıp değinilmeyen bir konu. Çocuk gelinler. Hayvan hakları savunucuları. İnsanlar evinde hayvanına bakamaz oldu. Belki buna benzer konular eklenerek kapsamı herkesi içerek şekilde olabilirdi.

4.5. Atölye Sürecine Katılan Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Görüş, Uygulama ve Deneyimlerine İlişkin Bulgular

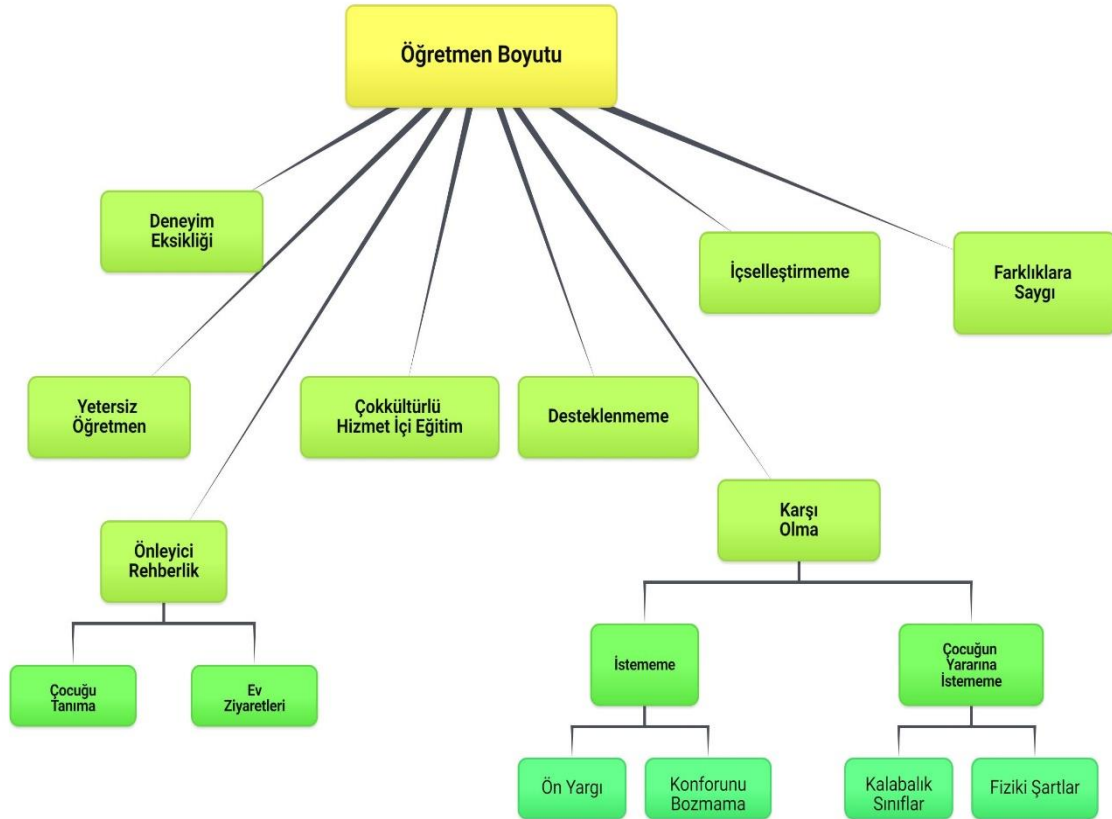
Öğretmenlerle gerçekleştirilen çokkültürlü paylaşım atölyesinden sonra öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüş, uygulama ve deneyimlerinin tartışıldığı üç odak grup görüşmesinden oluşan bulgular sekiz tema altında toplanmıştır. Bu temalar; “öğretmen boyutu, öğretmen yetiştirme boyutu, aile boyutu, okul boyutu, program boyutu, eğitim sistemi boyutu, toplumsal boyut, politika yapıcı ve karar alıcı boyutu” şeklinde oluşturulmuştur. Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik görüş, uygulama ve deneyimlerine ilişkin bulgular genel olarak aşağıda Şekil 20’de gösterilmiştir.



Şekil 20. Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Görüş, Uygulama ve Deneyimlerine İlişkin Verilerin Temalara Göre Dağılımı

4.5.1. Öğretmen Boyutu

Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmen boyutu teması altında sekiz alt tema, dört kategori ve dört alt kategori tespit edilmiştir. Öğretmen boyutu teması altında, “deneyim eksikliği, içselleştirmeme, farklıklara saygı, yetersiz öğretmen, çokkültürlü hizmet içi eğitim, desteklenmeme, önleyici rehberlik ve karşı olma” olmak üzere sekiz alt tema belirmiştir. Deneyim eksikliği, içselleştirmeme, farklıklara saygı, öğretmen yetersiz, çokkültürlü hizmet içi eğitim ve desteklenmeme alt temaları kategorilerden oluşmazken, önleyici rehberlik; “çocuğu tanıma ve ev ziyaretleri” isimli iki kategoriden oluşurken; son alt tema olan “karşı olma” ise iki kategori ve dört alt kategoriden oluşmuştur. Karşı olma alt teması “istememe” kategorisinde; “ön yargı ve konforunu bozmama” olarak iki alt kategoriden oluşurken; “çocuğun yararına istememe” kategorisinde de “kalabalık sınıflar ve fiziki şartlar” olmak üzere iki alt kategoriden oluşmuştur. Öğretmen boyutu temasına ilişkin alt tema, kategori ve alt kategorilere ilişkin Şekil 21’de gösterilmiştir.



Şekil 21. Öğretmen Boyutu Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Alt Tema, Kategori ve Alt Kategorilere Göre Dağılımı

4.5.1.1. Deneyim Eksikliği. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde göreve başladıklarında, alanı yeterince deneyimlemeden göreve başladıklarını, farklı kültürel özelliklere sahip çocuklarla lisans eğitiminde karşılaşmadan üniversiteyi bitirdiklerini, bunu deneyimlemeden göreve başlamanın ise kendileri açısından dezavantaj oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

Konuyla ilgili görüşlerini paylaşan Esma öğretmen (K-4), lisans eğitiminde öğretmenlerin sanki sadece homojen sınıflarda görev yapacaklarmış gibi yetiştirildiğini, atandıktan sonra ise durumun böyle olmadığını sahada deneyimleyerek öğrendiğini ifade etmiştir. Esma öğretmen en azından lisans eğitiminde çokkültürlü eğitimin alt boyutlarıyla okul uygulması, staj ve okul gözlemi gibi derslerde öğretmenlerin deneyim kazanması gerektiğini belirtmiştir. Esma öğretmen, lisans sürecinde böyle bir deneyimi olmadan göreve başladığını, bu nedenle de bir çok zorlukla karşılaştığını ifade etmiştir (Gözlem Notları ve Araştırmacı Günlüğü, 2. Grup). Esma öğretmenin (K-4) deneyim eksikliğine ilişkin görüşlerini odak grup görüşmesinde şu şekilde açıklamıştır:

Atandığım okul Suriyeli çocuklardan oluşmaktadır. İlk başta ne yapacağımı bilmiyordum, çünkü buna yönelik ne bir eğitimim ne de bir tecrübem vardı. Dil problemi, kültür problemi, aile ile iletişim problemi gibi birçok sorunu deneyimleyerek üstesinde geldim. En azından böyle bir gerçek var ülkemizde, öğretmenlerde bu doğrultuda yetiştirilip deneyim kazanmalı. 35 Suriyeli çocuğu uygun olmayan bir eğitim ortamına koyuyorsun ve onları anlamayan ve konuyla ilgili deneyimi ve eğitimi olmayan bir öğretmene öğretmenlik yapın diyorsunuz. Siz onları onlar sizi anlamıyor. Nasıl olacak bu iş? Kimse de sesimizi duymuyor. Haliyle bu işlerin pedagojinin kurallarına göre yapılması gerekiyor. Ama maalesef günübirlik politikalarla işi çözeceğimizi düşünüyoruz. Ama sahadaki karşılığı öyle değil.

Konuyla ilgili görüşlerini paylaşan Pelşin öğretmen (K-19) ise Esma öğretmenle benzer görüşler ifade etmiştir. Merkezden uzakta bir köy okuluna atanana kadar durumu böyle hayal edemediğini ifade eden Pelşin öğretmen (K-19); mesleki olarak iki dilli olan çocuklarla ilk olarak atandığı okulda deneyimlemiş ve bununla ilgili olarak öğretmenliğin ilk yıllarında bir çok zorluklarla karşılaştığını ifade etmiştir. Fakat burada edindiği deneyimlerin sonraki mesleki yaşamında işini kolaylaştırdığını ifade etmiştir (Gözlem Notları ve Araştırmacı Günlüğü, 3. Grup). Odak grup görüşmesinde Pelşin öğretmen (K-19) deneyim eksikliğine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Ankara'dan ilk kez doğuya, Diyarbakır'a atandım ve ilk kez Kürtçe konuşan çocuklarla karşılaştım. Doğrusunu söylemek gerekirse bir çok zorluk yaşadım. Ön

yargıları vardı, dil problemim vardı, köy okulu merkezden uzakta. Ve daha önce hiçbir deneyimim yoktu. Bu çocukların kültürüne alışmak çok zor olmuştu. Şarkıları, türküleri farklıydı. Bu kültürler bana çok yabancı olmasa da bu ön yargılarımı bir kenara bırakmamı sağladı. Ve ben Diyarbakır'da 6 yıl çalıştıktan sonra şimdi çalıştığım yerde Rus çocuklar var. Ve ben Diyarbakır'da yaşadığım deneyimim sayesinde burada daha deneyimli olduğumu fark ettim. Oradan öğrendiklerim buradaki işimi kolaylaştırdı diyebilirim. Diyarbakır'da iki dilli çocuklara yönelik hareket etkinliklerimizi görseller üzerinden ilerlemek işimi kolaylaştırdı. İlk atandığımda biraz olsa deneyimim olsa belki orda yaşadığım sıkıntıların çoğunu yaşamak zorunda kalmazdım .

4.5.1.2. İçselleştirmeme. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin altını çizdikleri önemli konulardan biri ise çokkültürlülüğü ve çokkültürlü eğitimi yeterince içselleştirmedikleridir. Zerya öğretmen (K-1) odak grup görüşmesinde öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimi içselleştirmedikleri ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Geçtiğimiz yıl bir atölye çalışmasına katıldım. Ayrımcılık, ötekileştirme, ön yargılardan şikâyet ediyorduk hepimiz. Atölyenin sonunda hepimizin ön yargılı, ayrımcı tutumlara sahip olan bireyler olduğu ortaya çıktı. Hepimiz aslında kendimize demokratmışız. Öğretmen arkadaşlar konuşmada hoşgörü abidesi gözüküyor, icraatta ise farklı. Mesela kadın arkadaşlar ataerkil toplum zihniyetinden veryansın ediyorlar, sonra bu kadınlar erkeklerle ortak bir payda bulup inanç bağlamında başkalarını ötekileştiriyorlar. Ötekilik hali biraz daha özelleşip etnik kimlik bağlamında ayrımcılığa dönüşüyor. Böyle böyle herkesin ön yargıları olduğu, ayrımcı tutumlara sahip olduğu görüldü. Onun için bazı temel değerleri öğretmenlerinde içselleştirmediklerini düşünüyorum. -Mış gibi yapmakta mahir bir toplumuz. Oysa içselleştirmek çok önemli, hayatımıza taşınmalıyız. Öğretmenler hayatına taşımadıkları değerleri sınıfa taşımazlar. Bence çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili de öğretmenlerin olumlu yaklaşım içselleştirmeleri gerekir. Yoksa mış gibi yapmaya devam edeceğiz.

Konuyla ilgili görüşlerini paylaşan Şehnaz öğretmen ise Zerya öğretmenle benzer görüşler ifade etmiştir. Şehnaz öğretmen (K-6) odak grup görüşmesinde içselleştirmeme ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Ön yargıların özellikle cinsiyetçi söylemler üzerinde geliştiği söylenebilir. Öğretmenler kadına ilişkin tutumlarını açıklarken aslında kimliklerinden dolayı ön yargıya maruz kaldıklarını ifade ediyorlar fakat farklı kimliklere karşı ise kendilerinin ön yargılı olduğu görülüyor. Mesela kadına şiddet konusunda oldukça duyarlı olan ve herkesi bu konuya duyarsız kalmakla eleştiren bazı öğretmenlerinde cinsel yönelimi ya da inancı farklı olan bireylere karşı ön yargılı oldukları görüldü. Çünkü içselleştirme yok. Öğretmenler iyi hoş güzel konuşuyorlar fakat okula farklı bir öğrenci geldiğinde kimse elini taşının altına koymuyor. Hepimiz bunu biliyoruz. Hatta daha ötesini söyleyim. Sınıfında özel gereksinimli çocuk istemeyen öğretmenler çok.

4.5.1.3. Farklılıklara Saygı. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini açıklayan öğretmenler, öğretmenlerin farklılıklara saygı göstermesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Farklılıklara saygı bağlamında görüşlerini açıklayan Gülşen öğretmen (K-13) odak grup görüşmesinde görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Hocam bizim ülkemizde çokkültürlü eğitimin olması gerekiyor. Eğitim temelde oluşuyor. Bir de çocukların bakış açısını değiştirmek, bir büyüğün bakış açısını değiştirmekten daha kolay onları daha olumlu olarak yetiştirebilirsin ya da farklı kültürlere ya da durumlara daha çok saygı duyabiliyorlar. Eğer bunu verebilirsen işte oyun oynayarak ya da rol model olman gerekiyor. Ama doğru rol model olman gerekiyor; çocuklara, aileye, çevreye. Bu da ancak farklılıklara saygı ile mümkündür. Eğer ben farklılıklara saygı duymuyorsam çocuklara, aileye istedikleri kadar bunun iyi bir şey olduğunu anlatayım. Benim Afgan, özel gereksinimli, iki dilli çocuklarım oldu mesela. Her şeyden önce bu çocukların farklılıklarına ben saygılı oldum, sonra çocuklardan, ailelerden ve çevreden istedim. Bundan dolayı çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin temelini öğretmen oluşturuyorsa öğretmen kesinlikle farklılıklara saygılı olması gerekir.

Konuya ilişkin olarak Gülşen öğretmenle benzer görüşlere sahip olan Gül öğretmen (K-15) ise çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim için farklılıklara saygı kavramının öğretmenler için önemine dikkat çekmiştir. Odak grup görüşmesinde Gül öğretmen (K-15) farklılıklara saygı ile ilgili görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

Farklılıklar eğitimi ve çokkültürlü eğitimle ilgili fikirlerimi söylüyorum fakat olsun demiyorum. Fakat olması gerekenin bu olması gerektiği için mutlaka artık çokkültürlü eğitim sistemine geçmemiz gerekiyor. Çocuklarımız dar bir bakış açısına sahip, dört duvar arasında yetiştirmemeliyiz. Evrensel bireyler yetiştirmek için de çokkültürlü, farklılıklara saygı eğitimi uygulamamız lazım. Çokkültürlü eğitimin olması gerektiğini düşünüyorum. Bütün farklılıkların bir arada eğitim göreceği, dışlanamayacağı, ötekinin olmayacağı bir eğitim bu yolla mümkün. Bu da toplumda, ailede, okulda, sınıfta ancak farklılıklara saygı ile mümkün olacağını düşünüyorum.

4.5.1.4. Yetersiz Öğretmen. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini paylaşan öğretmenler, öğretmenlerin lisans sürecinde bunlarla ilgili bir eğitim alamadıklarını, dolayısıyla çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili öğretmenlerin bilgi, beceri, donanım ve deneyim bakımından öğretmenlerin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Sinan öğretmen (K-10) odak grup görüşmesinde öğretmenlerin yetersizliğiyle ilgili olarak görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Alanda çalışan öğretmenlerin mesleki olarak yetersiz olmasına özellikle değinmek istiyorum. Bende yeterli değilim. Sorun lisans eğitimiyle ilgili. Bununla ilgili bir eğitim verilmiyor fakat sonra bu çocuklar sınıflara getiriliyor öğretmenlere hadi

öğretmenlik yap deniliyor. Tamam öğretmenlik yapalım ama bununla ilgili de bir eğitiminde verilmesi gerekir öğretmenlere. Bu bakımdan zaten öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili dersler yok. Ama atandıktan sonra öğretmenlerin çalışacağı çalışma grupları hep heterojen. Bu bakımdan öğretmenler maalesef yetersiz. Bilgi, becerileri yok. Böyle bir deneyimleri de zaten yok.

Konuyla ilgili görüşlerini paylaşan Esmâ öğretmen (K-4) Sinan öğretmenle aynı paralellikte görüşlerini paylaşmıştır. Esmâ öğretmen (K-4) odak grup görüşmesinde görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Bu kavramları, eğitimleri sınıf ortamında okul ortamında yani bizim bunu çocuklara doğru aktarmamız gerekiyor. Yani biz bugün bilmiyorum ben bu konuda çok yetkin olduğumu düşünmüyorum. Yani çoğu zaman kendimi yetersiz hissediyorum, kendi sınıf ortamında. Bununla ilgili bir eğitim almadan bununla ilgili çalışmak ancak böyle olur. Suriyeli çocuklarla çalışıyorum mesela ne yapacağımı bilmiyorum. İki dilli çocuklarla çalışacak arkadaşlar nasıl davranacağını ne yapacağını bilmiyor. Çünkü bu konuda bir eğitim almış değil. Bende bu konuda yetkin/yeterli olduğumu düşünmüyorum.

4.5.1.5. Çokkültürlü Hizmet İçi Eğitim. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde katılımcıların alanda çalışan öğretmenlere yönelik çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili olarak hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Hizmet içi eğitimlerin çokkültürlü bir formatta gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade eden Zerya öğretmen (K-1) odak grup görüşmesinde görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Özellikle alandaki öğretmenler için çokkültürlülükle ilgili çalışmaların yapılması gerekiyor. Çünkü çoğu öğretmen arkadaş lisans sürecinde bununla ilgili bir ders almadan mezun olmuş. Dolayısıyla bu kavramların ne olduğunu bilmiyor. Alanda çalışan öğretmenler için hizmet içi eğitimler amacına hizmet edecek şekilde yeniden düzenlenerek gerçekleştirilmelidir.

Konuyla ilgili Zerya öğretmenle benzer görüşlere sahip olan Fulya öğretmen (K-8) ise odak grup görüşmesinde görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Atölyeler farkındalık oluşturuyor. O zaman öğretmenlere yönelikte çokkültürlü hizmet içi eğitimler de atölyeler gibi düzenlenebilir. Böylece daha verimli olacaktır. Özellikle mevcut hizmet içi eğitimler öğretmenler tarafından çok sıkıcı ve işlevsiz bulunuyor. Bence çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim bağlamında içerikleri zenginleştirilerek, öğretmenlerinde aktif olduğu atölyeler şeklinde hizmet içi eğitimler düzenlenip verilebilir.

4.5.1.6. Desteklenmeme. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili öğretmenlerle yapılan görüşmeler incelendiğinde; öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin alt boyutlarıyla sınıflarında karşılaştıklarında farklı zorluklar yaşadıklarını fakat bununla ilgili MEB 'ten, idareden ya da anne-babalardan yeterince destek almadıklarını ifade etmişlerdir. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili olarak yeterli desteği alamadıklarını ifade eden Sinem öğretmen (K-21) odak grup görüşmesinde konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Bazı durumların karşılanmadığı şeyler de var. Tamam otizm diyoruz, engelli diyoruz, iki dilli çocuklar diyoruz falan filan. Hani bunları alırız da ama mesela böyle hiperaktif çocuklar var. Hocam gerçekten zarar veren hani aileye kabul ettirebilmek çok zor olan çocuklar var. Hani biz mesela bazen bu çocuklara nasıl davranacağımızı, ne yapacağımızı bilmiyoruz. Tamam farklıklara olumlu bakıyorum, destekliyorum. Ama bu yeterli değil ki. Okul idaresinin, ailenin de beni desteklemesi gerekir. En azından yardımcı abla verilsin. Çünkü bu çocukla ilgilendiğimde diğer çocukları ihmal ediyorum, diğer çocuklarla ilgilendiğimde o çocuğun başkasına ya da kendisine zarar verme ihtimali var. İdareye söylüyorsun, destek yok, aileye söylüyorsun destek yok. Ne yapmalı bu durumda öğretmen. Destek şart. Bütün sorunluluğu öğretmene yıkmak adil bir çözüm değil bence. Bunun için tamam olumlu bakıyoruz ama bazen çok çok özel çocuklar var. Onlar için de destek olmadan, imkân olmadan altından kalkmak çok zor. Onun için uygun şartlarda evet olması gerekir.

Araştırmacının gözlem notlarında da konuyla ilgili benzer bir durum vurgulanmıştır. Gözlem notlarında;

Göçmen/mülteci temasında öğretmenlerin çok zorlandıkları, destek alamadıkları için öfkeli oldukları görüldü. Haliyle de göçmen çocuklara yönelik biraz ön yargılara sahip oldukları görüldü. Örneğin öğretmenlerden biri; sınıfım zaten 20 kişilik, Suriye savaşından sonra sınıfa 5 tane Suriyeli çocuk geldi. Ben onları anlamıyorum, onlarda beni anlamıyor. Şimdi ben sınıfımda bulunan 20 öğrenciyi bırakıp bu 5 öğrenciyle mi ilgileneyim? Yoksa 20 öğrencimle hiçbir şey olamamış gibi devam mı edeyim. Bence gelen 5 çocuk 20 çocuğun hakkında girdiği için tabi ki elimden bir şey gelmiyor (Gözlem Notları, 28.12.2022, 3. Grup) ifadesi ile destek arayışında olduğunu belirtirken bir yandan da çaresizlik bildiren ifadeleri dile getirmiştir.

4.5.1.7. Önleyici Rehberlik. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin kültürel farklılıkları bulunan çocukların sınıfta herhangi bir olumsuz durum oluşturmaksızın öğretmen tarafından önlenmesi, engellenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen boyutu teması ve önleyici rehberlik alt teması altında iki kategori belirlenmiştir. Öğretmenler görüşlerini önleyici rehberlik alt teması altında; “çocuğu

tanıma ve ev ziyaretleri” olmak üzere iki kategoride tespit edildiği görülmüştür. Önleyici rehberlik alt temasına ilişkin kategoriler Şekil 22’de gösterilmiştir.



Şekil 22. Önleyici Rehberlik Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Kategorilere Göre Dağılımı

4.5.1.7.1. Çocuğu Tanıma. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini paylaşan öğretmenler, önleyici rehberlik bağlamında çocuğun kültürünü, dilini, özelliklerini tanımanın çocuğun okula, sınıfa ve arkadaşlarına uyumunu kolaylaştıracağını ifade etmişlerdir. Ayrıca çocuğu tanımanın çocukla ilgili ortaya çıkabilecek olumsuzlukları da önleyebileceğini ifade etmişlerdir. Çocuğu ve kültürünü tanıma ile ilgili olarak görüşlerini paylaşan Fulya öğretmen (K-8) çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüş ve deneyimlerini paylaşırken kültürel farklılıkları bulunan çocuklar açısından çocuğu tanımanın önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda Fulya öğretmen (K-8) odak grup görüşmesinde çocuğu tanımaya ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Çocuğu ve kültürünü tanımak önemli. Bence bu her öğretmen açısından önemli. Çalıştığım okul sosyo-ekonomik olarak yüksek. Veliler çok ilgili. Bize Kırgız bir İngilizce öğretmeni geliyor. İngilizce dersinde benim çocuklardan birinin dişi düşmüş. Kırgız öğretmen düşen dişi çöp kutusuna atmış. Sonra aile okula gelmiş öğrenmiş çocuğun dişini görmek ve götürmek istemiş. Fakat bizim Kırgız öğretmen çocuğun dişini çöpe attığı için aileye ne diyeceğimizi bilemedik. Bir şekilde gidip çöpi karıştırıp dişi bulup verdik. Bu en basit örneklerden biri. Çocuğu, kültürünü, ailesini tanımazsanız olacağı bu olur. Fakat bizim böyle bir kültürümüzün olduğunu bildiğim için ben olsam ilk baştan zaten o dişi peçeteye sarar çocuğun dolabına koyardım. Yani kültür bazı ritüel ve değerler için çok

önemli. Dolayısıyla çocuğun, ailenin ve çalıştığı yerin kültürel değerlerini bilmek ve buna göre hareket etmek önemlidir.

Odak grup görüşmesinde konuyla ilgili olarak görüşlerini paylaşan Cansu öğretmen (K-14) ise Fulya öğretmenle benzer görüşler paylaşmıştır. Cansu öğretmen (K-14) konuya ilişkin görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Hocam benim bu sene sınıfımda bir tane Bosna Hersekli öğrencim var. Annesi Bosna Hersek'ten buraya gelmiş, burada evlenmiş. Bu sene çocuğun annesini sınıfa davet ettim. Ben kendi kültürlerini, yemeklerini tanıtmalarını istedim. Yani yaşayarak daha rahat öğrenebileceğimizi gördüm. Çocuklara bunu göstererek anlattık, çoğu şeyi. O öğrencim ilk geldiğinde farklı konuşuyordu. Mesela fiilleri farklı bir şekilde kullanıyordu ve çocuklar anlamıyorlardı. Ailesi ilk geldiğinde bana söylemişti işte çocuklar onu anlamayabilir falan diye ama zamanla çocuklar da ona uyum sağladı. O da çocuklarla çok iyi anlaşabiliyor şimdi. Demek ki önce çocuğu tanımam gerekiyordu. Ben çocuğu tanımadan, yani ona hiç söz hakkı vermeyerek ya da ailesiyle iletişime geçmeden bu şeylerini belki bilmeyebilir. Yani bu öğretmenin de elinde olan bir şey aslında.

4.5.1.7.2. Ev Ziyaretleri. Çokkültürlü ve çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin önleyici rehberlik bağlamında çocuğu tanımanın yanında aileyi de tanımak gerektiğini ifade etmişlerdir. Fakat öğretmenler bu görüşlerini açıklarken de aileyi okulda değil, ev ziyaretleriyle aileyi yerinde, kendi şartlarında tanımak gerektiğini belirtmişlerdir. Odak grup görüşmesinde konuyla ilgili görüşlerini paylaşan Kenan öğretmen (K-20) ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

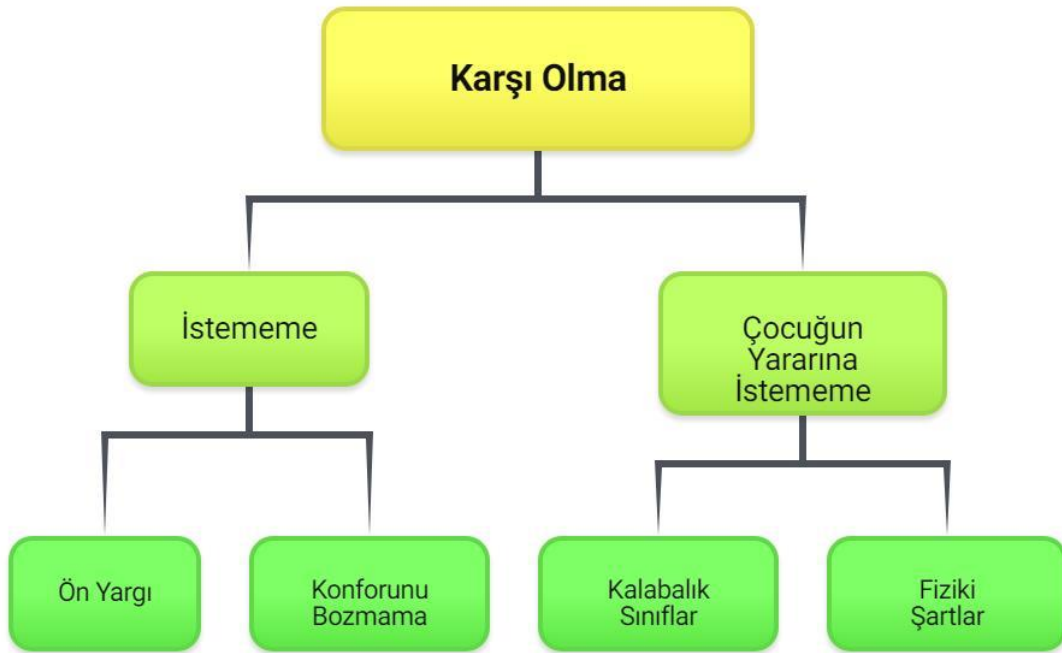
Biz sene başında çocuğun kaydını aldığımızda çocuğun bilgileriyle ilgili bir araştırma yapıyoruz. Dolayısıyla öğretmenin sınıfında fark etmeyeceği bir şeyle karşılaşması çok zor. Biz kayıt esnasında veliyle görüşme yaparak çocukların özel durumu, hastalık, tuvalet eğitimi ve dil problemi değişkenleri soruyoruz. Fakat bence bunlarda yeterli değil. Çünkü bir sürü şeyi bize anlatmıyor ya da bizden saklama gereği duyuyor. Bunun ev ziyaretleri, aile ziyaretleri çok etkilidir. Veli evde şeffaf davranıp her şeyini size anlatabiliyor fakat okulda bu olmuyor. Bu nedenle özellikle kültürel farklılıklar ya da özel gereksinimi olan çocuklarının evleri öğretmeni tarafında ziyaret edildiğinde veli ve çocuk üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu söyleyebilirim.

Araştırmacının gözlem notlarında da konuyla ilgili öğretmenler tarafından vurgulanan durumlar şöyle yer almaktadır:

Öğretmenler çocuğu ve aileyi tanıma konusunda oturumda tartıştılar. Bazı öğretmenler çocuğu tanımanın bazı öğretmenler ise aile yerinde tanımanın önemi üzerinde durdular. Fakat aileyi yerinde tanımanın, ev ziyaretlerini savunan öğretmenler okul öncesinde çocukları kendi ifade etmede bazen zorlandıkları,

bizim yaş grubu için aileyi yerinde görmenin daha iyi olacağını ifade ettiler. Küçük çocuklar bazen ailesini tanımazken bizim çocuğu tanımamız öğretmene bir bilgi vermez şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görüldü. Özellikle yabancı ya da özel bir durumu olan çocuklar hemen iletişim kurmazlar. Bu durumda aile ziyareti öğretmenin işini kolaylaştırabilir (Gözlem Notları, 26.12.2022, 1. Grup).

4.5.1.8. Karşı Olma. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenler farklı niyet ve gerekçelerle çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime karşı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen boyutu teması ve karşı olma alt teması altında iki kategori ve dört alt kategori tespit edilmiştir. Öğretmenler istememe kategorisi altında “ön yargı ve konforunu bozmama” olmak üzere iki alt kategori oluştuğu görülmüştür. Çocuğun yararına istememe kategorisinin ise “kalabalık sınıflar ve fiziki şartlar” olmak üzere iki alt kategoriden oluştuğu tespit edilmiştir. Karşı olma ile ilgili kategoriler ve alt kategoriler Şekil 23’te gösterilmiştir.



Şekil 23. Karşı Olma Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Kategori ve Alt Kategorilere Göre Dağılımı

4.5.1.8.1. İstememe. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin bazılarının sınıflarında çokkültürlü eğitimin alt boyutlarını oluşturan çocukları sınıflarında görmek, sınıflarına almak istemediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşleri istememe kategorisi altında “ön yargı ve konforunu bozmama” alt kategorisinden oluştuğu görülmüştür.

4.5.1.8.1.1. *Ön Yargı.* Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini paylaştan öğretmenler, hali hazırda bazı öğretmenlerin farklı kültürel özelliklere ve engellilik durumuna sahip çocuklara ilişkin ön yargılara sahip oldukları için sınıflarında bu çocukları istemediklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili görüşlerini paylaştan Hasan öğretmen (K-9) odak grup görüşmesinde meslek yaşamında ön yargılı öğretmenlere ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Şu öğrencinin şu sıkıntıları var, tekrar RAM'a bildirin. RAM bir daha değerlendirsın diyen öğretmen arkadaşlarımız da var. Bu çocuklara karşı ön yargı içinde olan ve bu çocukları sınıfında istemeyen öğretmenler. Ama çoğunlukla sınıfında buna benzer çocuk istemeyen, bahane üreten öğretmenlerin olduğunu meslek yaşamım boyunca çok karşılaştım. Keşke olmasa ama ne yazık ki var. Hatta bu ön yargılarına aileyi, idareyi alet edeni de var. Vay efendim yapamaz, edemez, arkadaşlarına zarar verir bahanesiyle okuldan kaydı alınsın diye veliye baskı yapıyor bu öğretmenler.

Araştırmacının gözlem notlarında da konuyla ilgili öğretmenler tarafından benzer durumu dile getirildiği görülmüştür. Araştırmacının gözlem notlarında;

Katılımcı öğretmenler deneyimlerini anlatırken çoğu öğretmenin birlikte çalıştığı meslektaşlarının ön yargılı olmasıyla ilgili deneyimleri olduğu görüldü. Öğretmenler bunları anlatırken “*ne yazık ki hocam bizde de var*” şeklinde söze başladıkları görüldü. Öğretmenlerin anlatımından bu ön yargıların etnik, dini, cinsiyet, göçmen ve kültürel farklılıklara yönelik daha fazla kullanıldığı görülmüştür (Gözlem Notları, Tüm Gruplar).

4.5.1.8.1.2. *Konforunu Bozmama.* Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin bazı meslektaşlarının rahatlarını bozmamak ya da farklı özellikteki çocuklarla uğraşmamak için sınıflarda özel gereksinimli çocukları istemediğini belirtmişlerdir. Bu konuda görüşlerini ifade eden Kenan öğretmen (K-20) odak grup görüşmesinde görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Bizim okulda bir müdür yardımcısı vardı. Odasının tam karşısında özel eğitim sınıfı vardı. Rahatsız oluyordu müdür yardımcısı bu özel eğitim sınıfından. Kapatmak istiyordu sınıfı. Mesela biz orada müdür yardımcısına destek olsaydık o sınıfı kapatırdık. Fakat hiç kimse destek olmadı, müdür yardımcısı da sesini kesti. Kapatma gerekçesi ise özel gereksinimli çocuklar müdür yardımcısının rahatını bozuyordu. Rahatı bozuluyor diye özel eğitim sınıfını kapatıyor. Bu kadar vicdansız öğretmenlerimiz var maalesef. Bu benim bildiğim fakat bunlardan bayağı bir var. Üzülerken söylüyorum. Fakat bazen farklı bir çocuk geldiğinde müdür kime vereceğini bilmiyor. Herkes bir bahane peşinde.

Konuyla ilgili Kenan öğretmenle benzer görüşler paylaşan Zerya öğretmen (K-1) ise odak grup görüşmesinde görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

İstanbul'da bazı öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisini sınıfında kabul etmek istemediklerinden dolayı velilerin öncesinden gidip sınıf öğretmenlerinden, idareyle tekrar tekrar konuştuğu, ricacı olduklarını da biliyorum. Hatta size ilçe isimleri de verebilirim. Bu nedenle otizm ya da özel gereksinimli, farklı kültürel özelliklere sahip çocuklarla ilgili bir farkındalık oluşturacaksa öncelikle öğretmenlerimizden sonrasında ise sınıftaki diğer çocuklardan farklılıklara saygı, kabul bağlamında bir farkındalık oluşturulsun. Çoğu okul müdürü okulunda çoğu sınıf öğretmeni de sınıfında özel gereksinimli çocuk istemiyor. Uğraşmak istemiyor. Okullarının ya da sınıflarının düzenini bozuyor diye farklı gerekçeler uydurularak çocukların eğitim hakkı elinden alınıyor.

4.5.1.8.2. Çocuğun Yararına İstememe. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin bazılarının sınıflarında çokkültürlü eğitimin alt boyutlarını deneyimleyen çocukları, çocuğun yararı nedeni ile sınıflarında istemedikleri belirlenmiştir. Öğretmenler çocuğu düşündükleri için, ona yararlı olamayacaklarını bildikleri için, daha iyi eğitim şartlarında eğitim görmelerini istedikleri için bu çocukları istemediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşleri çocuğun yararına istememe kategorisi altında “kalabalık sınıflar ve fiziki şartlar” alt kategorisinden oluştuğu görülmüştür.

4.5.1.8.2.1. Kalabalık Sınıflar. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini paylaşan öğretmenler, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime olumlu bakmalarına rağmen sınıfların çok kalabalık olmasından dolayı çocukları düşündükleri için, onların yararına, onlara bu eğitim ortamında faydalı olamayacaklarını düşündükleri için çocukların bu kalabalık sınıflarda olmasını istemediklerini ifade etmişlerdir. Esmâ öğretmen (K-4) odak grup görüşmesinde konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Her çocuğun eğitim hakkı var. Sonuna kadar savunuyorum. Çokkültürlü eğitiminde ülkemiz için geç kalınmış bir adım olduğunu düşünüyorum. Destekliyorum. Fakat gerçekçi olmakta da fayda var. Eğitimciyiz hepimiz sonuçta. Çocuğun yararına olmayan bir şey pedagojik olarak da doğru olamaz. Benim sınıfım 35 kişilik Suriyeli çocuktan oluşuyor. Çoğunu anlamıyorum zaten. Bazıları özel gereksinimli. Faydalı olmam mümkün değil. Bu çocukları düşündüğüm için ben bunların benim sınıfımda olmasını istemiyorum. Çünkü üzülüyorum. Ha sınıf mevcudu ve fiziki şartla uygun olur o zaman sonuna kadar desteklerim. Ama bu kadar çocukla onlarla ilgilenmek mümkün değil. Yazık ediyoruz çocuklarımıza.

Esma öğretmenle benzer görüşlere sahip olan Mesut öğretmen (K-17) ise kalabalık sınıflarla ilgili görüşlerini açıklarken iki dilli, özel gereksinimli ya da kültürel farklılıklara sahip çocukların kalabalık sınıflarda olmasının pek faydalı olmadığını hem mesleki hem de kişisel deneyimlerini paylaşarak ifade etmiştir. Mesut öğretmen (K-17) odak grup görüşmesinde görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Gerçekten kalabalık sınıflarda çocuklar perişan oluyorlar. Ben de çokkültürlü eğitime olumlu bakıyorum ama olumlu bakmak yeterli değil. Öğretmenlik hayatımda oldu kişisel deneyimlerde oldu kalabalık sınıflarda öğretmen çocuklarla ilgilenmediği için çocuk okuldan pek bir şey almıyor. Çalıştığım okulda sınıf mevcutları kalabalık özel gereksinimli çocuklar var sınıflarda öğretmen ilgilenemiyor. Çocuklar okula gelirse ailesiyle zaman geçirse onlar için daha iyi. Bu sadece özel gereksinimli çocuklar için değil diğer çocuklar için de geçerli. Mesela ben Türkçeyi sonradan, okulda öğrenen biriyim. Fakat okula kız kardeşlerimle ilk başladığımda çok zorlandık. Kız kardeşlerimle okula başladığımızda ben çok az Türkçe bilirken kız kardeşlerim ne yazık ki hiç Türkçe bilmiyorlardı. Haliyle uyum sağlayamadılar okula. Çünkü diğer sınıf arkadaşlarımız rahat rahat Türkçe konuşurken, öğretmenlerin sorularını cevaplarırken biz zorunlu haller dışında sorulara cevap vermiyor, söz almıyorduk. Sınıftaki tek iletişimimiz yoklama aldığında ismimiz okunduğunda “buradayım” demekti. Öğretmende kalabalık sınıflarda bize ayıracak zamanı çok olmuyordu, haliyle bir zamandan sonra kız kardeşlerim okulu bırakmak zorunda kaldılar. Sınıfımız bayağı bir kalabalıktı.

4.5.1.8.2.2. *Fiziki Şartlar.* Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime olumlu bakmasına rağmen okulun fiziki şartlarının elverişli olmamasından dolayı çocukların yararını düşündükleri için karşı olduklarını ifade etmişlerdir. Odak grup görüşmesinde konuyla ilgili görüşlerine başvuru Ebru öğretmende (K-18) okulun fiziki şartları ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Eğitim ortamlarımız yeterli değil. Çocuklar için uygun olabilecek, onların rahat zaman geçirecekleri ortamlar maalesef yok. Okulların plan projeleri yapılırken Ankara’da proje çiziliyor. Kimseye danışılmıyor. Mesela bizim bir sürü yeni okulumuz var fakat bu okullar engelli çocuklara uygun değil. En basit engelli rampası yok. Var da yok aslında. Var ama kullanılmıyor. Ortopedik engelli çocuklarımız var, kucaklayıp getiriyoruz içeri. İçerde lavabolar engelli çocuklara göre yok. Çocuklarda okula gelene kadar ve okuldan ayrılana kadar birçok zorluk yaşamaktadırlar. Sınıf mevcutları çok kalabalık her yeri sınıf yapmışız çünkü.

Öğretmenler atölye sürecinde altını çizdikleri önemli hususlardan biri de okulun fiziki şartlarının elverişsizliği. Araştırmacının gözlem notlarında da konuyla ilgili

öğretmenler tarafından durumu vurgulayana ifadeler yer almaktadır. Araştırmacının gözlem notları şu şekildedir:

Öğretmenler masa ve sandalye dışında bir fiziki alanlarının olmadığını belirttiler. Köy okullarında bulunan anasınıflarında/anaokullarında çalışan öğretmenlerin ise daha da dezavantajlı oldukları görüldü. Öğretmenler bu eksikliği ifade ederken *“fiziksel imkanlar önemli diyoruz fakat ne yazık ki fiziksel imkân olarak buna imkân yok okullarımızda”* biçiminde ifade ettikleri görüldü. Öğretmenlerin anasınıfların zaten eski lojmanlardan çevrime sınıflar oldukları için fiziksel olarak oldukça küçük olduğunu, bu nedenle de anasınıfı yapmak için uygun olmadıkları görüldü. Öğretmenler küçük ve kalabalık sınıflarda kaynaştırma öğrencisi geldiğinde öğretmen nasıl davranacağını bilemediğini belirttiler. Öğretmenler araç gereçlerin ve yardımcı personelin olmadığı küçük sınıflarda öğretmenlerin zor durumda olduklarını belirttikleri görüldü (Gözlem Notları, 13.01.2022, Tüm Gruplar).

4.5.2. Öğretmen Yetiştirme Boyutu

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini paylaşan öğretmenler, öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik yeterli, yetkin ve olumlu bir bakış açısı kazanmaları için öğretmen yetiştirme boyutunun da önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden öğretmen yetiştirme boyutu teması altında dört alt tema tespit edilmiştir. Bu alt temalar “yurt dışı deneyimi, uygulama eksikliği, derslerin eklenmesi ve akademisyen niteliği” olmak üzere dört alt temada farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen yetiştirme boyutu temasına ilişkin alt temalar Şekil 24’te gösterilmiştir.



Şekil 24. Öğretmen Yetiştirme Boyutuna İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Alt Temalara Göre Dağılımı

4.5.2.1. Yurt Dışı Deneyimi. Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin öğretmen yetiştirme süreçlerinde farklı kültürleri, dilleri, farklı ülke programlarını yerinde deneyimlemek için yurt dışı değişim programlarının arttırılması ve daha fazla öğretmen adayının bu programlardan yararlandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili görüşlerini paylaşan Nalan öğretmen (K-16) öğretmenlerin öğretmen yetiştirme sürecinde daha fazla öğretmen adayının yurt dışına gitmeleri için yurt dışı olanaklarının arttırılması gerektiğini ifade etmiştir. Nalan öğretmen (K-16) odak grup görüşmesinde konuyla ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Öğretmen eğitimleri de verimli hale getirebilir. Lisansta desteklenmeli. Ve öğretmen sadece doğup büyüdüğü bölgede çalışmamalı. Farklı kültür, dil, inanca sahip bireylerle de çalışması gerekiyor. Öğretmenlerin yurtdışı programlarla gidip farklı ülkelerde deneyim kazanması gerekiyor. Farklı ülke programları, farklı kültürler farklı diller. Bu değişim programlarıyla öğretmenlerin bakış açısına olumlu katkısı olacak.

Sinem öğretmen (K-21) yurt dışı deneyimi ile ilgili olarak Nalan öğretmenle benzer görüşlere sahiptir. Sinem öğretmen (K-21) odak grup görüşmesinde görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime olumlu yaklaşması için bence olumlu örnekleri yerinde görmesi gerekiyor. Üniversiteyi okuduğum zaman kafiler şeklinde sürekli yurt dışından öğrenciler bizim üniversiteyi ziyaret ediyorlardı. Biz neden aynısı yapmayalım. Bizim de yurt dışına özellikle öğretmen adayların daha fazla kişi göndermemiz gerekir. Kitabı bilgi ile yaşayarak görmek, öğrenmek farklı bir şey. Belki bir yurt dışı gezisi çoğu kitabı bilginin yaratamadığı etkiyi yaratabilir. Burada giden arkadaşlar paylaştı deneyimlerini. Bence öğretmen adayları en azından bir dönemini farklı ülke de geçirme şansına sahip olmalı. Belki böylece farklılıklara saygı konusunda daha hoşgörülü olabiliriz.

4.5.2.2. Uygulama Eksikliği. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini paylaşan öğretmenler, öğretmen yetiştirme süreçlerinde uygulamalı derslerin ve okul uygulamalarının arttırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca uygulamalı derslerin sadece merkezi konumda bulunan okullarda değil dezavantajlı grupların daha yoğun olduğu/bulunduğu ücra ve kırsal okullarda da olması gerektiğini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin görüş ve deneyimlerini paylaşan ve öğretmen yetiştirme sürecine dikkat çeken Tayfun öğretmen (K-12) bu süreçte okul uygulamasının önemini vurgulamıştır. Tayfun öğretmen (K-12) odak grup görüşmesinde konuya ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Öğretmen adaylarının daha fazla okul uygulamasına gitmesi gerekiyor. Öğretmen adayları mezun olacak neredeyse dördüncü sınıfta okula gidiyor. Bence bu uygulama çok eksik. Daha fazla öğretmenlik uygulamasının olması gerekiyor. Bir de uygulamalar genelde en iyi okullarda oluyor. Bence bu da yanlış. Kırsal okullara gidelim. En kötüsüne hazırlıklı olalım.

Araştırmacıya Mektuplar formunu dolduran öğretmenlerden Ö-4 ise Tayfun öğretmenle benzer görüşler paylaşmıştır. Öğretmenlerden Ö-4 Araştırmacıya Mektuplar Google formuna şunları yazmıştır:

Atölye uygulaması umarım öğretmen yetiştirme süreçlerinde üniversitelere örnek olur. Uygulamalı eğitimin verimliliği, etkililiği her zaman daha fazladır. Fakat ne yazık ki öğretmen yetiştirme sürecinde uygulama konusunda çok eksiklerimiz var. Bu konuda öğretmenlik uygulaması ders sayıları artırılması faydalı olacaktır.

4.5.2.3. Derslerin Eklenmesi. Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin eleştirdikleri noktalardan biri de öğretmen yetiştirme sürecinde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik derslerin yeterli derecede almamışlardır. Öğretmenler, öğretmen adaylarının lisans döneminde buna yönelik dersler almaları alanda onlara katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Odak grup görüşmesinde konuyla ilgili düşüncelerini paylaşan Zerya öğretmen (K-1) görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ben üniversitede insan hakları, farklılıklar ve çocuk hakları konusunda eğitim almadım. Nöro çeşitliliği olan bir çocukla da ancak staj yaptığımız okulda karşılaştım. Ya da iki dilli bir çocukla hak keza. İş başında iş öğrenme bence mantıklı bir iş değil. Lisans döneminde öğretmenlerin daha fazla buna yönelik eğitim alması lazım. Özellikle öğretmen müfredatının da değişmesi gerekiyor. Uygulamaya yönelik derslerin öğretmen yetiştirme müfredatına eklenmesi gerekiyor. Hem de zaman kaybetmeden.

Konuyla ilgili Zerya öğretmenle benzer fikirlere sahip olan Sinan öğretmen (K-10) ise odak grup görüşmesinde görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Öğretmenin yetersizliğine dem vurmak istiyorum. Çoğumuz yeterli değiliz zaten. Sorun lisans eğitimiyle ilgili. Bununla ilgili bir eğitim verilmiyor fakat sonra bu çocuklar sınıflara getiriliyor öğretmen hadi öğretmenlik yap deniliyor. Tamam öğretmenlik yapalım ama bununla ilgili de bir eğitim vermen gerekir öğretmenlere. Bu bakımdan zaten öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili dersler yok. Lisans döneminde buna yönelik derslerin eklenmesi öğretmenin işini kolaylaştıracaktır. Öğretmen yetiştirme sürecinde bu bakımdan seçmeli olmayacak biçimde alandan derslerinin olması gerekir.

4.5.2.4. Akademisyen Niteliği. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüşlerini paylaşan öğretmenler, öğretmenleri yetiştiren akademisyenlerin niteliğinin de bu konuda önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler lisans eğitimleriyle ilgili görüş ve deneyimlerini paylaşırken akademisyenlerin bazılarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili yeterli olmadıklarını, bazılarının ise ön yargılı olduklarını belirtmişlerdir. Odak grup görüşmesinde konuyla ilgili düşüncelerini paylaşan Ebru öğretmen (K-18) görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

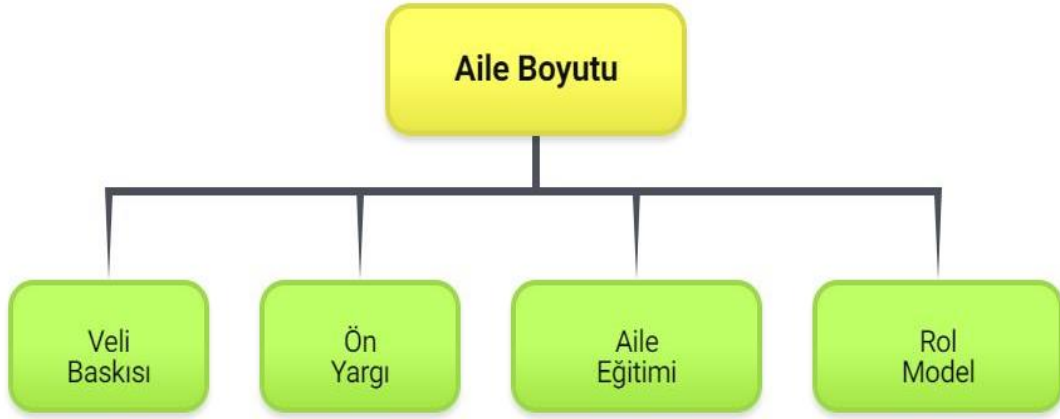
İyi eğitim alan bir öğretmen ülkeye en büyük kazanımı sağlıyor. Bu konuda alanda bize büyük iş düşebilir ama üniversitelerde de öğretmen yetiştirme konusunda akademisyenlere, üniversitelere büyük iş düşmektedir. Derslerimize giren akademisyenler de maalesef yeterli değiller. Bence sorun çok boyutlu ve bu boyutlardan birini topluma öncülük etmesi beklenen üniversiteler ve akademisyenlere düşmektedir. Akademisyenlerin niteliği bu anlamıyla öğretmen yetiştirme sürecini de doğrudan etkilemektedir.

Araştırmacının gözlem notları ve araştırmacı günlüğünde de konuya ilişkin öğretmenlerin benzer görüşleri vurguladıkları görülmüştür. Araştırmacının gözlem notları ve araştırmacı günlüğü şu şekildedir:

Oturumlarda öğretmenler özellikle akademisyenlerin niteliği ile ilgili şikayetçi olduklarını ifade ettiler. Deneyimlerini paylaşan öğretmenler, akademisyenlerin ön yargılı ya da kendilerini geliştirmedikleri yönünde eleştirilerde bulundukları gözlemlendi. Katılımcılardan bazıları *“Hocam akademiye yeni başlamış sizin gibi araştırmacıların aklına bu konuyu çalışmak geliyor da alanda duayen olan hocalarımız neden ellerini taşın altına koymuyor”* şeklinde görüşlerini ifade ettiler. Grupların tamamında öğretmenlerin akademisyenliğin niteliği ile ilgili de görüş belirttikleri görüldü (Gözlem Notları ve Araştırmacı Günlüğü, Tüm gruplar).

4.5.3. Aile Boyutu

Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin önemli boyutlarından birini de aile olarak belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinin aile boyutu teması altında; “veli baskısı, ön yargı, aile eğitimi ve rol model” olmak üzere dört alt temada toplandığı görülmüştür. Aile boyutu temasına ilişkin alt temalar Şekil 25’te gösterilmiştir.



Şekil 25. Aile Boyutu Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Alt Temalara Göre Dağılımı

4.5.3.1. Veli Baskısı. Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüşleri incelendiğinde; sınıfta öğretmenin alması gereken kararlarda velilerin öğretmene baskı yaptıklarını ifade edilmiştir. Öğretmenler sınıftaki öğrenci mevcudundan, sınıfa gelecek olan özel gereksinimli ya da kültürel farklılığı olan çocuklara kadar velilerin kendileri üzerinde baskı oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Odak grup görüşmesinde veli baskısıyla ilgili görüşlerini açıklayan Bekir öğretmen (K-2) hem öğretmenlik hem de yöneticilik deneyimlerine dayanarak velilerin idare ve öğretmen üzerinde çok fazla baskı kurduklarını ifade etmiştir. Özellikle dezavantajlı gruptan öğrencileri olan öğretmenlerin velileri sık sık okula gelerek memnuniyetsizliklerini dile getirdiklerini belirtmişlerdir. Bekir öğretmen (K-2) konuyla ilgili görüşlerini; “...veliler her şeyi biliyorlar edasıyla geliyorlar. Öğretmenlere öğretmenliği öğretecek kadar öğretmenler! Öğretmenin sınıfına zırt pırt karışmayı kendilerine hak görüyorlar. Bu öğrenci iyi bu öğrenci kötü algısını oluşturuyorlar. Öğretmenler çocuklardan çok velilerle, velilerin baskısıyla mücadele ediyorlar.” biçiminde açıklamıştır. Konuyla ilgili düşüncelerini paylaşan Rasim öğretmen (K-10) ise odak grup görüşmesinde görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Öğretmenlerden bazıları özellikle özel gereksinimli çocuklar ya da Suriyeli çocuklarla ilgili velilerin çok fazla ön yargılı davrandıkları ifade ettiler. Bu çocuk benim çocuğumun sınıfında olmasın, bu çocuk benim çocuğumdan uzak dursun gibi talepler çoğu veliden geliyor. Bir de sosyal medyada ve internette çok fazla bilgi kirliliği var. Bir yerden asparagas bir haber görüp gelip bize işimizi öğretiyor veli. Öğretmen eğer veliyi durduramazsa veli sınıfı ele geçirip öğretmeni istediği gibi yönlendirecektir.

4.5.3.2. Ön Yargı. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüşlerini paylaşan öğretmenler, ailelerin çokkültürlü eğitimin alt boyutlarına karşı ön yargılı olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca ailelerin sahip oldukları bu ön yargıları çocuklara da aktardıklarını ifade etmişlerdir. Odak grup görüşmesinde ön yargı ile ilgili deneyimlerini paylaşan Fulya öğretmen(K-8) görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Benim çalıştığım yerde Rumenler, Mardinliler ve Suriyeliler yoğun bir şekilde yaşamaktadırlar. Bu üç grupta birbiri hakkında ön yargılara sahip ve okula ayrı ayrı gelip birbiri hakkında şikayetçi oluyorlar. Her defasında görüşüp bu yanlış yargılarını bertaraf edip gönderiyoruz fakat bir süre sonra yeniden başa sarıyor. Bu üç kesimde birbiriyle ilgili ön yargılara sahipler. Mardinliler Rumenleri beğenmiyor, Rumenlerde Mardinlilere ön yargı içindeler. Mardinli ve Rumenler bir araya gelip Suriyeliler hakkında ön yargılara sahip oluyorlar. Çocuklarda ailelerden öğrendikleri için sınıf içi konuşmalarına da bu durum yansıyor tabi.

Şehnaz öğretmen de (K-6) konuyla ilgili olarak Fulya öğretmenle benzer düşüncelere sahiptir. Şehnaz öğretmen (K-6) odak grup görüşmesinde görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Çoğu ailenin kafasında hazır ön yargı şablonu var. Öğretmenler bununla çok fazla mücadele ediyorlar. Öğretmenler olarak çokkültürlü eğitimi savunuyoruz fakat bunu velilerimize nasıl anlatacağız. Çünkü benim velilerim daha erkek okul öncesi öğretmenini kabul etmiyorlar. Bu eğitim ortamında çokkültürlü eğitimi nasıl anlatacağız. Çocuğum kızlarla oynamasın diye veliler olduğu gibi, Suriyeli ya da engelli çocuklarla aynı sınıfta olmasını istemeyen veliye kadar bir sürü ön yargı. Merkez okullar bu konuda daha iyi ama ücra ya da kırsal okulların bu konuda çok geri olduğunu söyleyebilirim.

4.5.3.3. Aile Eğitimi. Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüşleri incelendiğinde; eğitimin önemli paydaşlarından biri olan ailenin oluşturduğunu, bu bakımdan çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin alt boyutlarıyla ilgili olarak ailelerin bilgilendirilmesi için aile eğitimlerinin önemini ifade etmişlerdir. Odak grup görüşmesinde Cansu öğretmen (K-14) görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Ailelerin bu konuda bilinçlenmesi gerekiyor. Mesela bazı veliler çocuklarından farklı özelliklere sahip çocukları sınıflarında istemiyorlar. Bunun için velilere yönelik eğitimlerin mutlaka olması gerekiyor. Toplumsal olarak bu sosyal kabul düzeyimizin gelişmesi lazım. Bu da çoğunlukla eğitimle mümkün olabilir. Bu çocuklar için sadece okulu değil toplumu da hazırlamamız gerekiyor. Bunun yolu da aileyi hazırlamaktan geçmektedir.

Aile eğitimi ile ilgili Cansu öğretmenle benzer görüşlere sahip olan Nalan öğretmen (K-16) ise odak grup görüşmesinde görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Eğitimin önemli paydaşlarından biri öğretmendir. Fakat aile de en az öğretmen kadar önemlidir. Öğretmen okulda çocukla beraber diğer zamanı anne-babayla geçiriyor. Fakat toplum olarak biraz ön yargıları, tabuları fazla olan bir toplumuz. Anne-babalar okula geliyor otizm bulaşıcıdır diyor. Şimdi ben buna durumu nasıl anlatayım? Gerçekten zor. Bence ailelerinde çocuklarla beraber eğitimlere tabi tutulması gerekiyor. Biliyorsunuz hocam uluslararası okul öncesi eğitim programlarında anne-baba eğitimlerine çok önem veriyorlar. Bizde var ama yeterince aktif değil. Aile eğitimi çok önemli olduğunu düşünüyorum.

4.5.3.4. Rol Model. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüşlerini paylaştan öğretmenler, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin okul öncesinde başarılı olması için toplumda, çevrede, ailede ve okulda bireylerin doğru rol model olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Konu bağlamında düşüncelerini paylaştan Gülşen öğretmen (K-13) odak grup görüşmesinde görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

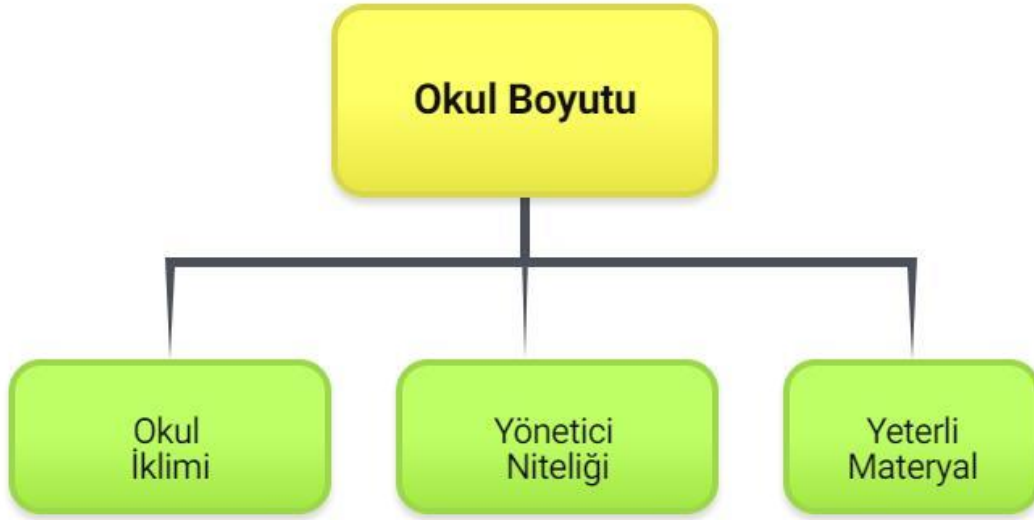
Eğitim temelden başlar. Çocukları farklılıklara karşı değiştirmek yetişkinleri değiştirmekten daha kolaydır. Çocuklar direnç göstermiyorlar. Değişime ve öğrenmeye daha olumludurlar. Kültürlere saygılı olmayı öğrenebiliyorlar. Eğer bunu verebilirsen işte rol model olman gerekiyor. Ama doğru rol model olman gerekiyor; çocuklara, aileye, çevreye.

Araştırmacının gözlem notları da Gülşen öğretmenin görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Araştırmacının gözlem notlarında; “...*çocuğun her şeyi ile anne ilgileniyor. Fakat her şeyi babadan biliyor. Mesela evdeki eşitsizliği babadan öğrendikten sonra toplumdaki bütün eşitsizliğe de rıza gösteriyor bir yerden sonra. Evinin içinde annesine yapılan haksızlığı gördükten sonra başka kime saygılı olmasını bekleyebilirsiniz ki çocuktan.*” söylemlerinin de atölye süreçlerinde öğretmenlerce dile getirildiği şeklinde yer almaktadır (Gözlem Notları, 17.01. 2023, Tüm Gruplar).

4.5.4. Okul Boyutu

Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüşleri incelendiğinde; bu sürecin önemli boyutlarından birinin de okul olduğunu belirttikleri görülmüştür. Öğretmen görüşlerinin okul boyutu teması altında üç alt tema tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerinden okul boyutu teması altında; “okul iklimi, yönetici

niteliği ve yeterli materyal” olmak üzere üç alt tema altında toplandığı görülmüştür. Okul boyutu temasına ilişkin alt temalar Şekil 26’da gösterilmiştir.



Şekil 26. Okul Boyutu Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Alt Temalara Göre Dağılımı

4.5.4.1 Okul İklimi. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüşlerini paylaştan öğretmenler; çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim için olumlu bir okul ikliminin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Serhat öğretmen (K-7) odak grup görüşmesinde okul iklimine yönelik görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Çokkültürlü eğitim konusuna öğretmenler olumlu bakmakla birlikte şartlar konusunda biraz daha desteğe ihtiyaçları var. Hiçbir paydaş tek başına başarılı olmaz. Öğretmen önemli, aile önemli. Fakat hepsinin bir arada bunu desteklemesi gerekiyor. Bu bakımdan okulun sahip olduğu bütün paydaşları etkileme gücü var. Okul çokkültürlülük için olumlu bir atmosfer yaratırsa başarı olma şansı artacaktır. Okul farklılıklara saygı, hoşgörülü davranırsa ve bunu okul iklimini yansıtırsa okulun bütün paydaşlarına olumlu yansıtacaktır.

Okul iklimi konusunda Serhat öğretmenle benzer görüşlere sahip olan Rasim öğretmen (K-11) ise odak grup görüşmesinde okul iklimine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Okul çok önemli. Eğer özel gereksinimli bir çocuk kendisini okulda rahat hissediyorsa, ailesi kendisini mutlu hissediyorsa demek ki bu okul idaresi, öğretmeni, personeli vs. bir şeyleri başarmış demektir. Okulda bu öğrencilere yönelik olumlu bir hava oluşacaktır. Baktığında kimse ötekileştirilmiyor, kimse dalga geçmiyor diye. Okulun oluşturduğu hava çok önemli oluyor. Olumlu bir okul atmosferi farklı kültürlerin bir aradalığı için gerekli çünkü.

4.5.4.2. Yönetici Niteliği. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüşlerini paylaşan öğretmenler; çokkültürlülüğün alt boyutlarının okul ortamında yer almasında nitelikli yöneticilerin belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Yönetici niteliği ile ilgili görüşlerini paylaşan Ceylin öğretmen (K-3) odak grup görüşmesinde görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Öğretmenlerin çoğu idarecilerden çok hoşlanmazlar. Çünkü adil değiller. Bu nedenle öğretmenlerin çoğu çalıştığı okul idaresi ile sorun yaşamaktadır. Sorun yaşadıkları içinde bunun onların motivasyonlarını olumsuz etkilediği söylenebilir. Öğretmenlerin çokkültürlülük ve bireysel farklılıklar konusunda idareyi arkasında görmediklerini ifade ederken aslında bunun sonucu da sadece okula gidip-gelmeye başlıyor ve okula gidiş gelişlerimiz rutine dönüyor. Öğretmen okulda mutlu değilse sınıfta da mutlu değil. Ama ne yazık ki idare bununla ilgilenmiyor. Liyakatsizlik en çok idareci atamalarında kendisini belirliyor. Vizyonsuz ve amaçsız idareciler yüzünden öğretmenler zor durumda kalmaktadır. Bazı sınıflarda araç gereç eksik, bazı sınıflar çok kalabalık sınıfta 5-6 tane kaynaştırma var. Çocuklar perişan oluyorlar sınıflarda ama idare maalesef sessiz.

Yöneticinin niteliğiyle ilgili düşüncelerini paylaşan Zerya öğretmen (K-1) ise bu konuda Ceylin öğretmenle benzer görüşlere sahiptir. Odak grup görüşmesinde katılan Zerya öğretmen (K-1) konuya yönelik görüşlerini şöyle açıklamaktadır:

En azından şunu belirtebilirim, sanırım hocalarımızdan biri bahsetti. Onu desteklemek adına bir iki şey söylemek istiyorum. Okulda yönetsel/idare bölümü bu konuya hassas olunca ekip de aslında idareye göre şekilleniyor. Küçük bir ekip olsak da yaklaşık 20 kişi bu konuda oldukça hassas ve duyarlı olabiliyor. Çünkü idare arkasında. Ama bu tam tersi de mümkün. Dolayısıyla okul bir yerden sonra idaresi kadardır denilebilir. Okul niteliği idarenin niteliğiyle paralel geliyor.

4.5.4.3. Yeterli Materyal. Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüşleri incelendiğinde; çokkültürlü bir okul için yeterli materyal, araç-gereç ve dokümanların olması gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler sınıfların materyal konusunda oldukça eksik olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin alt boyutlarını oluşturan gruplara yönelik ders içerikleri bakımından da ders kitapları ve doküman eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Çokkültürlü paylaşım atölyesi sürecinde araştırmacının gözlem notlarında da öğretmenlerin materyal eksikliğini vurguladıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacının gözlem notları şu şekildedir:

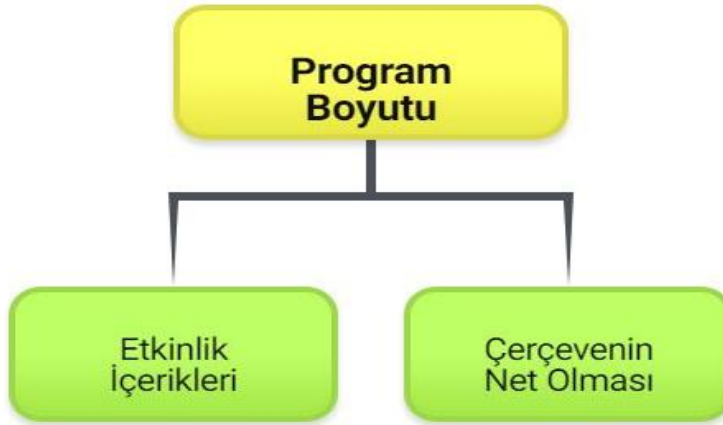
Dil problemi oturumunda öğretmenlerin meslek yaşamlarında buna benzer deneyimler yaşadıkları görüldü. Öğretmenler Türkiye'nin çokkültürlü bir yapısından kaynaklı olarak mesleki olarak aslında en çok deneyimledikleri durumun Kürtçe bağlamındaki iki dillilik olduğunu ifade ettiler. Fakat son 10 yılda ise Suriyeli çocuklarla da sınıflarında karşılaştıklarını ifade ettiler. Hatta örnek olay bağlamında görüşlerini açıklarken anadili Kürtçe olan çocuklarla çalışmanın daha kolay olduğunu ifade ettiler. Çünkü en azından bazı temel kelimeleri biliyor fakat Suriyeli çocuk ne yazık ki hiçbir şeyi bilmiyor. Ve biz öğretmenler olarak çok zorlandıklarını ifade ettiler. Öğretmenler gerek Suriyeli gerekse de Kürtçe bağlamında sınıflarında buna yönelik araç gereçlerin olmaması sıkıntı doğurduğunu ifade etmektedirler. Etkinliklerde çok zorlanıyoruz. Ders kitapları yok etkinlik sayfaları yok, materyal yok. Öğretmen bu konuda oldukça zorlandıklarını ifade ettiler (Gözlem Notları, 09.12.2022, 3. Grup).

Materyal eksikliği ile ilgili olarak Sinan öğretmenin (K-10) görüşleri araştırmacının gözlem notlarıyla benzerlik göstermektedir. Sinan öğretmen (K-10) odak grup görüşmesinde görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Bazı öğretmenler mesela özel gereksinimli bireylerle çalışabilir ama Afgan/Suriyeli çocuklarla çalışmayı istemediğini ifade ediyor. Ben de aslında öğretmen çalışmak istese bile o konuda bilgi, beceri ve araç gereçlere sahip olmadığı için ya da sınıf ortamının kalabalık olduğundan dolayı haliyle de bununla zaten çalışmanın mümkün olmadığını söyleyebilirim. Ders materyalleri ve araç gereçler konusunda sınıflarımız zengin değil. Buna yönelik etkinlik hazırlamak, materyal bulmak zor. Kendin almaya kalsan maliyetleri çok yüksek.

4.5.5. Program Boyutu

Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüşleri incelendiğinde; okul öncesi eğitim programında bu kavram ve süreçlere yer verilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Program boyutu teması altında; “etkinlik içerikleri ve çerçevenin net olması” olmak üzere iki alt tema olduğu görülmüştür. Program boyutu temasına ilişkin alt temalar Şekil 27’de gösterilmiştir.



Şekil 27. Program Boyutu Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Alt Temalara Göre Dağılımı

4.5.5.1.Etkinlik İçerikleri. Öğretmenler ülkenin sahip olduğu çokkültürlü yapısından dolayı ders programının da bu yapıyı yansıtacak şekilde olması, bununla ilgili etkinliklerin etkinlik sayfalarının programa eklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Çokkültürlülük süreçlerini kapsayan etkinlik içeriklerinin programa eklenmesi gerektiğini belirten Hasan öğretmen (K-9) odak grup görüşmesinde görüşlerini; *“Sınıftaki çocuklar birbirinden farklı kültür ve özelliklere sahip. Fakat program homojen çocuklara hitap edecek şekildedir. Neden etkinlikler bu farklılıkları yansıtacak şekilde oluşturulmasın. Bu herkesin işini kolaylaştıracaktır.”* şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerden Gülşen (K-13) ise ders içerikleri konusunda Hasan öğretmenle benzer düşünmektedir. Odak grup görüşmesine katılan Gülşen öğretmen (K-13) konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Kaynaştırma öğrencim de oldu ama çocukları buna hazırladığım için hiçbir zaman alay etme, dışlanma ya da öteleme davranışı olmadı. Biraz öğretmenin bakış açısıyla alakalı. Ama tabi bende katılıyorum bu kimsenin vicdanına, bakış açısında bağlı kalmadan programda yer verilmeli. Programda bununla ilgili etkinlik sayfaları, çocuk kitapları ve ilgili araç-gereçler de olması gerekiyor. Program öğretmenin reçetesidir. Ne yazsan ona uyar. O zaman etkinliklerin eklenmesi bir ihtiyaç.

4.5.5.2. Çerçevenin Net Olması. Öğretmenler; çokkültürlü eğitimin alt boyutlarını oluşturan gruplara karşı çerçevenin net olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konunun hassas olması sebebiyle buna yönelik oluşturulacak bir programın çerçevesinin belirlenmesi, sonrasında ortaya çıkabilecek yanlış anlaşılmalara da önüne geçilmiş olacağını dile getirmişlerdir. Okul öncesi eğitim programının bu kapsamı yansıtacak bir

çerçeveye sahip olması öğretmen-veli-okul üçgeninde oluşabilecek kafa karışıklığını bertaraf edilmesini sağlayacaktır. Konuyla ilgili düşüncelerini paylaşan Zerya öğretmen (K-1) odak grup görüşmesinde görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ben alanda çalışan bir okul öncesi öğretmeni olarak ilk oturumdan beri ne söylüyorum? Birilerinin vicdanına bağlı kalacak şekilde bu konu gündemde olamaz. Türkiye'deki en azından bilinç seviyesi buna müsait değil. Yani belki biz bilişsel olarak bir evrim geçiririz ve gerçekten konuları içselleştirir ve hayatımızı devam ettirebiliriz bir gün ama o gün bugün değil. O yüzden de eğitim programlarımızın net olması gerekiyor. Kimsenin bu konuları başka taraflara çekecek şekilde şüpheyi gerek kalmadan kapsamının belirlenmesi gerekiyor. Net olması gerekiyor ki kimsenin uygulamama bahanesi kalmasın. Hassas bir konu olduğu için bunu yapmak herkes açısından daha sağlıklı olacaktır.

Çerçevenin belirlenmesi noktasında Zerya öğretmenle benzer düşüncelere sahip olan Şehnaz öğretmen (K-6) ise odak grup görüşmesinde görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Özellikle okul öncesinde hani okul öncesine gitse kaynaştırma olsa iyi olur dediğimiz velilerimiz şununla dönüyor: Evet hocam biz de onu düşünüyoruz ama almıyorlar. Hani öğretmeni almıyor, müdüre gidiyor müdür hani ben o uğraşamam taraflar Milli Eğitim'e kadar gidiyor. Milli Eğitim siz okul bulacaksınız diyor. Velimize ve açıkçası velilerimize bütün kapılar kapalı ve bu hani bu çocuk nerede okuyacak ya da bu çocuk nasıl eğitim alacak konusunda net bir şey yok. Hani bunun bir yönergesi bunun bir mevzuatının çok keskin ve net olması lazım. Sağının solunu, arkasının belli olması gerekir.

4.5.6. Eğitim Sistemi Boyutu

Öğretmenler çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin ülkede uygulanan eğitim sistemiyle de ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bakımdan öğretmenler çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin önemli boyutlarından birinin de eğitim sistemi boyutunun oluşturduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden eğitim sistemi olduğunu belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinin eğitim sistemi boyutu teması altında; “iş birliği, sürdürülebilirlik ve denetlenebilirlik” olmak üzere üç alt tema başlığında toplandığı görülmüştür. Eğitim sistemi boyutu temasına ilişkin alt temalar Şekil 28’de gösterilmiştir.



Şekil 28. Eğitim Sistemi Boyutu Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Alt Temalara Göre Dağılımı

4.5.6.1. İş Birliği. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüşlerini paylaşan öğretmenler; eğitimin bütün paydaşlarının iş birliği içinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler çokkültürlü bir eğitim için çocuk, öğretmen, aile, okul ve eğitim yapımcılarının iş birliği içinde çalışması ve bununla ilgili kararları birlikte alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Odak grup görüşmesine katılan Pelşin öğretmen (K-19) konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim yoluyla sınıfta, okulda çocuklara bir sürü kavram öğretilir. Herkeste farkındalık oluşturmak için iyi bir fırsat bu eğitim. Fakat burada eğitimin sistemsel boyutuyla ilgilide biraz zorluklar var. Bu zorlukları eğitimin hiçbir paydaşı tek başına baş edemez. Ancak paydaşların ortak bir dayanışmasıyla bu zorlukların üstesinden gelinebilir. Öğretmen sınıfına Suriyeli bir çocuk aldığında diğer paydaşlar bunu kabul etmezlerse öğretmen de yıpranır, çocuk da yıpranır. Bu bakımdan eğitimdeki tüm birimler iş birliği içinde olurlarsa bazı şeyler mümkün olabilir.

Araştırmacı günlüğünde iş birliği ile ilgili Pelşin öğretmenin görüşlerine benzer notlar olduğunu gözlemlemiştir. Araştırmacı günlüğünde;

Öğretmenler sınıflarındaki farklılıkları fark etmek için okul idaresinden formlar alarak formu aile ile doldurmaları gerektiğini ifade ettiler. Böylece çocukları tanımak için okul ve aile ile iş birliği içine girerek çocuğun sınıfa dahil olmasını kolaylaştırabilir. Öğretmen okul ve aile ile dayanışma içinde olduğundan bazı sorunların üstesinden daha kolay geçecektir. Veli toplantıları, aile katılımları, ev ziyaretleri, hizmet içi eğitimler bu bakımdan değerlendirilebilir şeklinde görüş belirttiler öğretmenler. Mesela bu atölye bile akademi ve öğretmen iş birliği açısından örnek teşkil ediyor. Öğretmenlerin teori ve uygulama ortak aklın peşinde şeklinde fikirlerini ifade ettikleri görüldü (Araştırmacı Günlüğü, Tüm Gruplar).

4.5.6.2. Sürdürülebilirlik. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüşlerini paylaşan öğretmenler; ülkenin çokkültürlü yapısı ve sürekli göç alan bir konumda olmasından dolayı ülkenin eğitim sisteminin sürdürülebilir olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili düşüncelerini paylaşan Bekir öğretmen (K-2) odak grup görüşmesinde görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Ülke olarak belki sınıf mevcutlarımız fazla olabilir, sorunlarımız olabilir. Ama biz neysek ona göre bir sistem de inşa etmemiz gerekiyor artık. Çokkültürlü bir ülkeyiz ve ülkemizde farklı kültürel özelliklere sahip çocuklarımız var. Bunlara uygun günü birlik politikalarla ya da öğretmenle sınıfta baş başa bırakarak sorunu çözemezsiniz. Ancak sürdürülebilir, plan ve program dahilinde çözebiliriz. Kişiler değişebilir, iktidar değişebilir ama bizim eğitim politikamızın sürdürülebilir olması gerekiyor.

Eğitim sisteminde sürdürülebilir politikaların inşa edilmesi konusunda Bekir öğretmenle benzer bakış açısına sahip olan Nalan öğretmen (K-16) ise odak grup görüşmesinde görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Şimdi kabul etsek de etmesek de çokkültürlü bir toplumda yaşıyoruz zaten. Hani ülkemiz bağlamında düşündüğümüzde de bu sadece doğu ya da güneydoğu için değil, siz Karadeniz'e de atandığınız zaman bu tür durumlarla karşılaşabilirsiniz. Dil anlamında evet zaten özel eğitime muhtaç çocuk ya da diğer farklı türdeki çocuklarla her yerde karşılaşabilirsiniz. Bu böyle. Ama artık sürekli göç alan bir ülke konumundayız da aynı zamanda. Bir anda insanlar ülkeneye göç ediyor senin buna hazırlıklı sürdürülebilir bir eğitim politikan olması gerekiyordu ama yok. Günü birlik politikalarla işi çözmeye çalışıyorsun. O da tabi çözüm olması mümkün değil. Bizim ülke olarak kalıcı, sürdürülebilir eğitim politikalar inşa etmemiz gerekir.

4.5.6.3. Denetlenebilirlik. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüşlerini paylaşan öğretmenler; toplum olarak yasa ve kurallara uymada, uygulamada zayıf bir toplum olduğumuz için eğitim sisteminin denetlenebilir olması gerektiğini belirtmişlerdir. Odak grup görüşmesinde eğitim sisteminin denetlenebilirliği ile ilgili fikirlerini paylaşan Esmâ öğretmenin (K-4) görüşleri ise şöyledir:

Şundan dolayı mesela geçtiğimiz Eylül ayında İstanbul, Bağcılar, Esenler ve birkaç çevre ilçede müfettişlerin gelip denetimler yapması konusunda ön ayak olduk mesela. Yani bizim Eylül ve Ekim ayında anne-babalarımızın en çok zorlandığımız konu defalarca kez şu oldu. Çocuklarımızı okul öncesindeki öğretmenler kabul etmiyor, okul idaresi kontenjan yok diyor. MEB; hak tanıdığı halde. Evet, evet, yani sürekli erken çocuklukta bir ara özellikle yani özel gereksinimli çocuklar bağlamında velilerin çok zorlandıklarına şahidim. Özel bir durumu var çocuğunun evinin yakınındaki okula gönderme hakkı var.

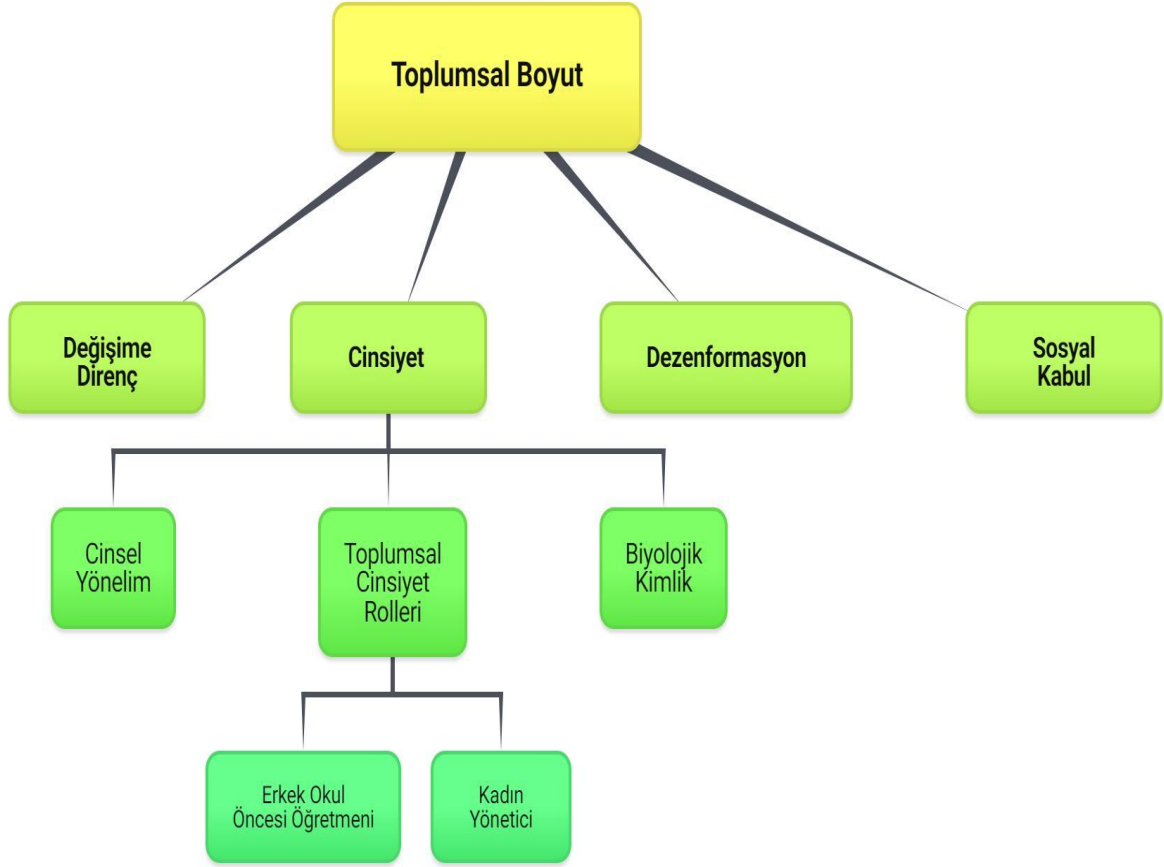
Öğretmenler ve okul idaresi yardımcı olmuyor. Bu bakımdan arkadaşlarımıza katılıyorum denetimlerin olması gerekiyor.

Denetleme ile ilgili Esmâ öğretmenle benzer düşüncelere sahip olan Ceylin öğretmen (K-3) ise odak grup görüşmesinde görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Hocam bence zaten çokkültürlü eğitimin zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum. Hani şey bu süreçte birkaç kere özel eğitim durumunda olan öğrencilerin öğretmenlerini kabul etmediğinde aslında ben idareci olarak ceza verilmesinden yana olurdum. Hani ben idareci olsam ya da bir Millî Eğitim Bakanlığında müdür falan olsaydım bu durumu kabul etmeyen öğretmene ceza/yaptırım uygulamasından yana olurdum. Çünkü hani sonuçta niye o öğrenciyi dışlayacağız ki? Mesela bizim Suriyeli öğrenciler var. Çocuk onlar. Onların bir suçu var mı? Büyüklerin verdiği kararların bedelini çocuklar çekiyor. Ben onları istemezsem benim de cezalandırılmam gerekiyor. Tabi bunun için denetleme şart. Kontrol gerekli. Ama peyder pey özellikle denetlemenin olması gerektiğine inananlardanım.

4.5.7. Toplumsal Boyut

Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin önemli boyutlarından biri olarak toplumsal boyutu belirttikleri görülmüştür. Öğretmen görüşlerinin toplumsal boyut teması altında dört alt tema, üç kategori ve iki alt kategori belirlenmiştir. Toplumsal boyut temasına ilişkin alt tema, kategori ve alt kategorilere ilişkin Şekil 29’da gösterilmiştir.



Şekil 29. Toplumsal Boyut Temasına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Alt Tema, Kategori ve Alt Kategorilerin Dağılımı

4.5.7.1. Değişime Direnç. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüşlerini paylaşan öğretmenler; toplum olarak yeniliklere ve farklılıklara kapalı olduğunu, bu nedenle de değişime karşı toplumun direnç gösterdiğini ifade etmişlerdir. Toplumun yeniliklere karşı direnç gösterdiğini düşünen Ceylin öğretmen (K-3) odak grup görüşmesinde görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Çokkültürlü eğitimin olması gerekiyor ama uygulanabilir konusunda da yani açıkçası bence tamamen sistemsel bir sebepten dolayı uygulanamıyor. Çünkü biz insanlar olarak hani yeniliklere açık değiliz. Alışkanlıklarımız bir yerden sonra toplumsal normlara dönüşüyor, bu nedenle yeniliklere karşı kapalıyız. Olmasın diye toplum olarak topluca direniyoruz.

Değişime direnç konusu bağlamından Gül öğretmen (K-15) Ceylin öğretmenle benzer görüşlere sahiptir. Gül öğretmen (K-15) odak grup görüşmesinde görüşlerini; *“...bu bireylerin toplumda olduğu gibi kabul edilmemesi eğitimle mümkün. Çünkü biz*

farklılıklara her zaman kapalıyız. Özel gereksinimli çocuklara karşı aramızda her zaman bir duvar vardır. Farklılıklara, değişime kapalıyız maalesef” şeklinde ifade etmiştir.

4.5.7.2. Dezenformasyon. Öğretmenler çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin alt boyutlarıyla ilgili toplumda çok fazla dezenformasyon (bilgi kirliliği) olduğunu belirtmişlerdir. Odak grup görüşmesinde toplumda yaygın olarak bulunan bilgi kirliliği ile ilgili fikirlerini paylaşan Sinem öğretmen (K-21) görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Eğitimin paydaşı olmayan kişilerin eğitime müdahil oluyor. Mesela muhtar, mesela siyasiler. Eskiden bu kadar içli dışlı değildi. Yerelde siyasete eğitime çok fazla etkileme gücüne sahip. Haliyle işin ehli paydaşlar eksik kalıyor. Bazı ön yargıları, yanlış bilgiler işin ehli olmayan kişiler tarafından topluma aktarılıyor. Toplum bunlara uyuyor maalesef. Mesela basın, sosyal medya bu konuda çok fazla bilgi kirliliği yapıyor. Özel gereksinimli çocuklarla ilgili çok fazla cahilce video dolaşıyor sosyal medyada. Veliler sonuçta okumuyor bilirkişiye danışmadan bilgi sahibi oluyorlar. Haliyle yanlış bilgi yanlış davranmaya yol açıyor. Bu yanlış bilgiler ise bir yerden sonra toplumsal kabule dönüyor. Mesela veliler geliyor diyor ki otizm bulaşıcıdır. İnanır mısınız buna. Ama buna toplumda inanan bir sürü insan var.

Dezenformasyonla ilgili olarak Sinem öğretmenle benzer bir bakış açısına sahip olan Tayfun öğretmen (K-12) ise katıldığı odak grup görüşmesinde görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Toplumun da çokkültürlü eğitime, eğitimin alt boyutlarına karşı olumlu olması gerekiyor. Fakat maalesef toplumda bununla ilgili çok fazla yanlış bilgi var. Toplumda bulunan bilgi kirliliği ve ön yargılar sosyal yaşamı etkilediği gibi eğitimi de etkiliyor. Öğretmene, eğitime, okula karşı farklı kulvarlarda yalan dolan bilgi ve ön yargılara çok fazla maruz kalıyoruz.

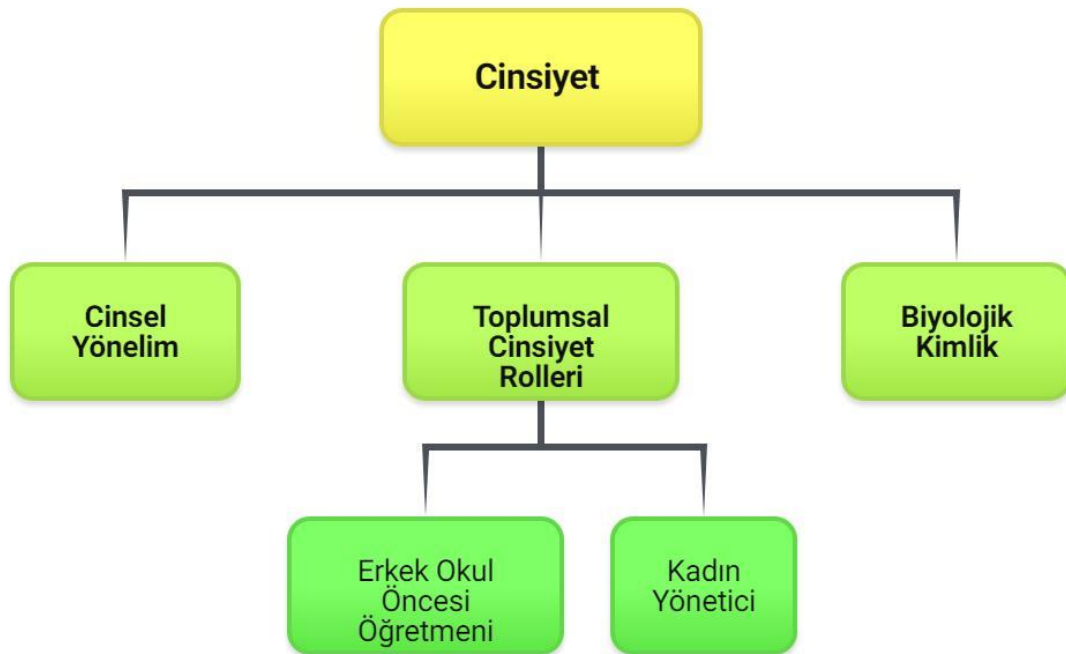
4.5.7.3. Sosyal Kabul. Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüşleri incelendiğinde; toplumda bulunan farklılıklara karşı toplum olarak sosyal kabullerinin zayıf olduğunu ifade etmişlerdir. Katıldığı odak grup görüşmesinde konuyla ilgili düşüncelerini paylaşan Pelşin öğretmen (K-19) görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Toplum olarak farklılıkları kabul etmede, olduğu gibi benimsemede eksikliklerimiz var. Bunu ailede görebiliyoruz, okulda görebiliyoruz. Maalesef toplumumuz böyle. Çalıştığım bir okulda müdür yardımcısı; müdür bu özel gereksinimli çocukları başımıza bela etti diyordu. Bu sözlerin sahibi okulumuzdaki müdür yardımcılarından biri. Yaşı ilerlemiş bir müdür yardımcısı. Velileri kışkırtıp sınıfı kapatması için müdüre baskı yaptırıyordu. Bütün veliler dediğini yapıp gelip müdüre baskı yapıyordu. Biri de çıkıp söylediğin yanlış diyemedi. Bu insanlar toplumu oluşturuyor aynı zamanda. Sokakta, okulda, AVM’de, çarşıda da

olmasını istemeyecekler bir yerden sonra. Sanki şimdiki nesiller sosyal kabul ve hoşgörüsü daha yüksek gibime geliyor.

Sosyal kabul ile ilgili Pelşin öğretmenle benzer görüşlere sahip olan katılımcılardan Fulya öğretmen (K-8) ise odak grup görüşmesinde düşüncelerini; “...benim mesleki ve kişisel yaşamımda deneyimlediğim kadarıyla toplum olarak farklılıklara saygılı değiliz. Farklılıklara saygı, hoşgörü ve sosyal kabul düzeyimiz toplum olarak zayıf. Bu bir eleştiri olarak alınıp belki eğitimle bununla daha fazla mücadele edebiliriz. Çokkültürlü eğitim bunların gelişmesine katkı sağlayabilir.” biçiminde dile getirmiştir.

4.5.7.4. Cinsiyet. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin toplumsal boyut bağlamında cinsiyet alt temasının oldukça önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Toplumsal boyut teması ve cinsiyet alt temasının üç kategori ve dört alt kategoriden oluştuğu görülmüştür. Cinsel yönelim ve biyolojik kimlik kategorilerinde alt kategori bulunmazken, toplumsal cinsiyet rolleri kategorisinin “erkek okul öncesi öğretmeni” ve “kadın yönetici” olmak üzere iki alt kategoriden oluştuğu görülmüştür. Cinsiyet alt temasına ilişkin kategori ve alt kategoriler Şekil 30’da gösterilmiştir.



Şekil 30. Cinsiyet Alt Temasına İlişkin Öğretmenlerde Elde Edilen Verilerin Kategori ve Alt Kategorilere Göre Dağılımı

4.5.7.4.1. Cinsel Yönelim. Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüşleri incelendiğinde; öğretmenler toplumun çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin alt boyutlarından olan cinsiyet temasının cinsel yönelim alt temasına karşı olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları olumlu bir bakış açısına sahip olsa da çoğunluğun karşı olduğu görülmüştür. Cinsel yönelime karşı olan öğretmenler çoğunlukla karşı olmalarını dini inanç, kültür ve geleneklerden referanslarla dile getirmişlerdir. Odak grup görüşmesinde cinsel yönelime ilişkin düşüncelerini paylaşan Bekir öğretmen (K-2) görüşlerini; “...yani kimse beni yadırgamayacaksa ben cinsel yönelime karşıyım. Bunun saygıyla, haklarla bir alakasının olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bu başka bir şey. Evet ben toplumda böyle şeylere kesinlikle karşı olduğumu söyleyebilirim. İnancım da buna müsamaha göstermiyor, örf ve adetim de” biçiminde görüşlerini ifade etmiştir.

Karşı olmayıp bunun temel insan hakları bağlamında değerlendiren öğretmenler ise insanların özellikle de eğitimcilerin birbirlerinin haklarına saygılı olması gerektiğini ve konunun da bu doğrultuda değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Konuya yönelik insan hakları bağlamından yaklaşan Esmâ öğretmen (K-4) odak grup görüşmesinde görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Hocam ben bir kadını ve bir eğitimciyim. Toplum cinsel yönelimi farklı olan bireylere karşı çok sert. Toplum bir de bunları hep yetişkin olarak görüyor. Peki ya cinsel yönelimi farklı olan çocuklar. Bu bir insan hakları meselesi bence. Toplumun geleneksel yargılarıyla bu insanları yargılayacağımıza bence evrensel normlarda buluşmamız gerekir. Yoksa herkes herkese karşı ve herkes herkesin ötekisi.”

Araştırmacı gözlem notlarında da öğretmenlerin konuya dair çoğunlukla olumsuz bir bakış açısına sahip olduklarına dair notlar mevcuttur. Araştırmacının gözlem notları şu şekildedir:

Ülkemizde çokkültürlü eğitim uygulansa bile bütün boyutlarıyla uygulanmayacağını ifade etti öğretmenler. Özellikle cinsel yönelimle ilgili olarak bu boyutun kesinlikle olmaması gerektiğini belirttiler. Çokkültürlü eğitimi savunuyor cinsel yönelime karşı, kadın haklarını savunuyor cinsel yönelime karşı, insan haklarından yana ama cinsel yönelime karşı. Öğretmenlerin çoğunluğu bu bakış açısına sahip. Toplumsal bağlamda tek kırmızı çizgilerinin bu olduğu gözlemlenmiştir (Gözlem Notları, 17.01.2023, Tüm Gruplar).

4.5.7.4.2. Toplumsal Cinsiyet Roller. Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüşleri incelendiğinde; öğretmenler, toplumun cinsiyet rollerine karşı ön yargılı olduğunu ifade etmişlerdir. Ataerkil bir toplumun kadın rollerine yönelik ön yargılarına ve erkek rollerine ilişkisinde olumsuz bir bakış açısı olduğunu belirtmişlerdir (Gözlem Notları, Tüm Gruplar). Toplumsal cinsiyet rolleri kategorisi altında; “erkek okul öncesi öğretmen ve kadın yönetici” alt kategorileri bulunmaktadır.

4.5.7.4.2.1. Erkek Okul Öncesi Öğretmeni. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; okul öncesi eğitimde erkek okul öncesi öğretmenlerine yönelik olumsuz bir bakış açısının olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, toplumda bulunan cinsiyet rollerine göre okul öncesinde sadece kadın öğretmenlerin olması gibi bir algının olduğunu belirtmişlerdir. Erkek okul öncesi öğretmenlerinden Kenan öğretmen (K-20) odak grup görüşmesinde deneyimlerini şu şekilde açıklamıştır:

Benim şöyle bir ayrımcılık deneyimim var. Veliler tarafından biraz ayrımcılığa uğradım, erkek öğretmen olduğum için. Yani çok fazla ön yargıya maruz kaldım. Erkek okul öncesi öğretmeni olur mu? Ben çocuğumu kadın öğretmene vermek istiyorum deyip erkek öğretmene çocuğunu vermek istemeyen velilerle de karşılaştım. Bu da bir ön yargıdır. Ya veli olsa neyse, okul müdürü bana karşı çok ön yargılıydı. İşte ilk buraya geldiğim sene okul müdürü beni görünce çok şaşırılmıştı işte. Erkekten okul öncesi öğretmeni ilk defa görmüş. Hatta birçok kişinin ilk tanıştığı okul öncesi erkek okul öncesi öğretmeniyim.

Erkek okul öncesi öğretmeni ile ilgili Kenan öğretmenle benzer sorunlar yaşayan ve odak grup görüşmesinde buna ilişkin görüşlerini paylaşan Rasim öğretmen (K-11) ise deneyimlerini şöyle ifade etmiştir:

Çoğu ailenin kafasında cinsiyet rolleri ile ilgili hazır şablonlar var. Erkek okul öncesi öğretmeni olmaz, erkek hemşire olmaz, kadın mühendis olmaz. Öğretmenler bununla çok fazla mücadele ediyorlar. Öğretmenler olarak çokkültürlü eğitimi savunuyoruz fakat bunu velilerimize nasıl anlatacağız. Çünkü benim velilerim daha erkek okul öncesi öğretmenini kabul etmiyorlar. Bu eğitim ortamında çokkültürlü eğitimi nasıl anlatacağız.

4.5.7.4.2.2. Kadın Yönetici. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenler toplumda kadınların çok azının yöneticilik yaptığını, yöneticilik yapan kadınlara karşı ise toplumda olumsuz bir algı

olduğunu ifade etmişlerdir. Odak grup görüşmesinde kadın yöneticilere dair görüşlerini paylaşan Nalan öğretmen (K-16) görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Kadınlar ne yaparlarsa yapsınlar ataerkil toplumda onlara karşı ön yargılar bitmiyor. Mesela bir-iki yıl idarecilik yaptım. Hayatımın en zor zamanlarıydı. Devem ettiremedim. Kadın olduğum için öğretmen bir yandan, veli bir yandan, personel bir yandan bana akıl veriyordu. Oysa işimi eksiksiz yapıyordum. Fakat onu anladım, ataerkil bir toplumda toplum senin sadece vasat bir kadın olarak kalmanı kabul ediyor. Pes etmiş değilim ama ne yazı ki kadınlar bir yerlere gelmek için çok çok mücadele etmeleri gerekiyor.

Konuyla ilgili Nalan öğretmenle benzer düşüncelere sahip olan Gülşen öğretmen (K-13) ise odak grup görüşmesinde görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

Çokkültürlü eğitime herkes olumlu bakıyor. Olması da gerekiyor. Fakat çokkültürlü eğitim en çok da kadınlar ihtiyaç duymaktadır. Çünkü kadınlar bu toplumda hala birey olma mücadelesi veriyorlar. Toplumsal rollere bakın kadın erkek eşit mi? Eşit değil. Bakanlara, milletvekillerine bakın değil. Eve bakın anne-baba eşit mi değil. Öğretmen arkadaşlarım vardı erkek. Sözde demokrat, insan haklarına saygılı. Kadın idarecilerin olduğu okullarda çalışmak istemiyorlardı. Uğraşmak istemiyoruz diye. Bu nedenle çokkültürlü eğitim olsun ama içselleştirelim bunu. Kimse -miş gibi yapmasın artık.

4.5.7.4.3. Biyolojik Kimlik. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenler okullarda anne-babaların çocuğunun biyolojik kimliğine- kız ya da erkek olmasına- göre öğretmene uyarılarda bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler anne-babaların kız çocuklarının erkek oyuncaklarıyla oynamasına itiraz etmezken, erkek çocuklarının kız çocuklarının oyuncaklarıyla oynamasına itiraz ederek müdahale ettiğini ifade etmişlerdir. Odak grup görüşmesinde konuyla ilgili fikirlerini paylaşan Kenan öğretmen (K-20) görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Bütün ön yargıların temelinde aslında ailede başladığını söyleyebiliriz. Bu kadın, erkek ya da başka bir şey olmanıza gerek yok. Evde anne-baba eşit değilse haliyle okulda da o role uygun davranacaklar. Aile ve toplum etkiliyor. Mesela sınıfımda bazen erkek çocuklar kızların oyuncaklarıyla oynayınca kız çocukları gelip bize şikâyet ediyor. Öğretmen onlar erkek bebeklerle oynuyorlar diye. Sık sık oynayacak olsa veli hemen gelir. İtiraz eder. Ama kız çocukları kamyonla oynasa ne çocuklar ne de veliler fark etmezler bile.

Pelşin öğretmende konuyla ilgili görüşlerini paylaşırken Kenan öğretmenle benzer görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Pelşin öğretmen (K-19) odak grup görüşmesinde görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Hocam ayrımcılık kız ya da erkek çocuk doğduğunda başlıyor. Benim sınıfımda kız çocuklarıyla oynamayı seven bir erkek çocuk vardı. Genelde resimlerini yaparken mor-pembe ağırlıklı renkler kullanıyordu. Bir gün aile geldi. Böyle boyamasına izin vermemesi gerektiğini söyledi bana. Bu renkler yerine kırmızı, mavi renklerle boyasın dediler. İnanamadım. Ne diyeceğimi bilemedim. Tartıştık gittiler. Bir hafta sonu çocuğun okulunu değiştirdiler.

4.5.8. Politika Yapıcı ve Karar Alıcı Boyutu

Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin önemli boyutlarından biri olarak da politika yapıcı ve karar alıcılardan söz ettiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin politika yapıcı ve karar alıcı boyutu teması altında “erken çocukluktan başlatma, yapısal reformlar, çokkültürlü politikalar ve yasal altyapı” olmak üzere dört alt tema altında toplandığı görülmüştür. Politika yapıcı ve karar alıcı boyutu temasına ilişkin alt temalar Şekil 31’de gösterilmiştir.



Şekil 31. Politika Yapıcı ve Karar Alıcı Boyutuna İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Alt Temalara Göre Dağılımı

4.5.8.1 Erken Çocukluktan Başlatma. Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüşleri incelendiğinde; öğretmenler, çokkültürlülük ve

çokkültürlü eğitimin erken çocukluktan itibaren temelden başlatılması gerektiğini belirtmişlerdir. Odak grup görüşmesinde çokkültürlü eğitimin erken çocukluktan itibaren başlaması gerektiğini ifade eden Sinan öğretmen (K-10) görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Eğitim temelden başladığı için okul öncesi eğitimle başlaması, okul öncesi öğretmenlerinden başlanması elzemdir. Öğretmenleri farklı eğitimlerle desteklemek lazım. Öğretmenlerin çoğu çokkültürlülük, çokkültürlü eğitimle eğitimler verilmeli, seminerler verilerek okul öncesinden itibaren çokkültürlü eğitim vermeye hazır hale getirmeliyiz. Erken çocukluk bunun için en uygun yaş. Temelden yetişecek çünkü.

Konuyla ilgili Sinan öğretmenle benzer görüşlere sahip olan Rasim öğretmen (K-11) ise odak grup görüşmesinde görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Ben okul öncesini eğitimin temeli olarak görüyorum. Çocuklar erken yaşlarda daha hızlı öğreniyorlar. Bunu için çokkültürlü eğitimin okul öncesinden itibaren verilmesi gerekir. Temelden sağlam bireyler yetişmemiz gerekiyor diye düşünüyorum. Bunun için devletin yapması gerekenlerin yanında öğretmenlerin de öncelikle olumlu olması gerekir. Farklılıkları reddeden bir yaklaşım her şeyi götü gösterir.

4.5.8.2. Yapısal Reformlar. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenler, eğitim sisteminin daha işlevsel olması ve yeniden yapılandırması için yapısal reformların yapılması gerektiğini bildirdikleri görülmüştür. Odak grup görüşmesinde görüşlerini paylaşan Ceylin öğretmen (K-3) düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Bana dokunmayan yılan bin yıl yaşasın durumunda böyle hiç sistem değişmesin, hiçbir şey değişmesin, her şey aynı devam etsin düşüncesinde olanlar çok. Geliştiren de olmuyor. Oysa gerçekten geliştirilmesi gereken bir konu. Çünkü ülkemiz öyle bir hale geldi ki her ırktan, her dilden yani Suriyeli olsun her yerden gelen artık öğrenciler dolmaya başladı. Bunun diğer öğrencilerle kaynaşması için de eğitimin güzel bir şekilde düzenlenmesi lazım. Soru işaretleri çok, zaman az. Hocalarımın dedikleri gibi yapısal reformlarla belki başkasının vicdanına bırakmayacak şekilde yeniden düzenlenerek gerçekleştirilebilir.

Konuya ilişkin Ceylin öğretmenle benzer bakış açısına sahip olan Zerya öğretmen de (K-1) odak grup görüşmesinde görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Sistem aslında zincirin halkaları gibidir. Kopukluk Ankara'dan başlayıp sınıf ortamına kadar sirayet ediyor. Ya da okul idaresine kadar vücut buluyor. Aslında toplumdaki çürüme ya da devletteki çürüme bir yerden sonra sınıf ortamına yansımaması ya da vücut bulmaması söz konusu olmuyor zaten. Öğretmen arkadaşlar değinmişlerdir bunlar sistemsel ve yapısal reformlarla çözülebilir

ancak. Yapısal reformlarla eğitim sistemi işlevsel bir hal kazanmazsa eğitimde bu aksaklıklar büyüyerek devam edecektir.

4.5.8.3. Çokkültürlü Politikalar. Öğretmenler, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim için çokkültürlü politikaların üretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Odak grup görüşmesinde konuya dair düşüncelerini paylaşan Mesut öğretmen (K-17) görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Öğretmenler, veliler, okul idaresi çokkültürlü eğitime olumlu bir bakış açısına sahip olsa da ülkemizde çokkültürlü eğitim politikalarına olan ihtiyaç devam edecektir. Çünkü çokkültürlü eğitim politikaları geliştirildiğinde bunun eğitime, topluma yansımaları farklı olacaktır. Bu bakımdan ülkemizin bu politikaları zaman kaybetmeden geliştirmesi gerekiyor.

Araştırmacı gözlem notlarında Mesut öğretmenin görüşlerine benzer gözlem notlarının olduğu görülmüştür. Araştırmacının gözlem notları şu şekildedir:

Öğretmenler ülkenin farklılıklar konusunda çokkültürlü eğitime sahip olduğunu bunun içinde ülke olarak çokkültürlü eğitime sahip politikaların geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler çokkültürlü politikalar geliştirildiğinde toplumda özel gereksinimli ve kültürel farklılıklara sahip bireylere karşı daha olumlu bir bakış açısı gelişeceğini ifade etmişlerdir (Gözlem Notları, 22.12.2022, Tüm Gruplar).

4.5.8.4. Yasal Altyapı. Öğretmenler, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin yasal alt yapısının oluşturularak, yasal güvence altına alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Odak grup görüşmesinde yasal altyapı ile ilgili düşüncelerini paylaşan Fulya öğretmen (K-8) görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

Bana göre bu tür eğitimlerin kişilerin eline değil de daha çok bir yapı, sistem etrafında inşa etmeliyiz. Yoksa iyi niyetli bir hocayı uygulamak istemeyen bir ilçe, il milli eğitim müdürlükleri engeller. Ama yapısal bir alt yapısı olduğunda en alttan en üste kimse müdahale edemez. Bu nedenle hocayı bürokrasi ya da ilçe milli eğitim ya da okul müdüründen yasalar korumalıdır. Aksi taktirde o kadar vicdansız insanlar var ki böyle önemli bir konu bu vicdansızlar tarafından sürekli ihmal edilir.

Yasal altyapıya dair Fulya öğretmenle benzer görüşlere sahip olan Cansu öğretmende (K-14) odak grup görüşmesinde görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Yasal altyapı olduğunda bu çocukları ve aileleri koruduğu gibi öğretmeni de koruyacaktır. Öğretmen onu sevmedi, sınıfında istemiyor. İdare öğretmeni sevmiyor bütün özel gereksinimli çocukları o öğretmene ver devri bitmiş olacak.

Öyle şeyler yaşıyor ki milli eğitimde sanki bunu yapanlar öğretmenler, eğitimciler değil. Çokkültürlü eğitimde kimsenin bireysel çabasına, vicdanına bırakmadan yasal altyapısının oluşturulması gerekir.



BÖLÜM 5

YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde bulgular kısmında detaylıca verilen bilgiler sırasıyla tartışılarak yorumlanmıştır. Bulgulardan öncelikle araştırmanın nicel verileri tartışılmıştır. Ardından araştırmanın nitel sürecinde 21 öğretmenle gerçekleştirilen üç odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular sırasıyla tartışılarak yorumlanmıştır.

Nicel Bulgulara İlişkin Yorumlar

Çokkültürlü paylaşım atölyesinin okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüş, yeterlik algıları ve çokkültürlü eğitim kavram haritası üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan araştırma sonucunda, çokkültürlü paylaşım atölyesinin Çokkültürlü Eğitim Ölçeği, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası ön-test-son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular çokkültürlü paylaşım atölyesinin öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Ölçeği, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Kavram Haritası puanlarını yükseltmede olumlu etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen çokkültürlü eğitim uygulamalarının öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (Akçaoğlu, 2017; Başarır, 2012; Bekir ve Bayraktar, 2018; Vittrup, 2016). Dimici (2021) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarını bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırma çokkültürlü eğitim uygulamalarının katılımcıların farklı gelişim alanlarını desteklediği ve çokkültürlü eğitim uygulamalarının katılımcıların çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini olumlu biçimde etkilediğini ortaya koymuştur. Yine Akçaoğlu (2021) tarafından öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çokkültürlü eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada da bu araştırmayla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma çokkültürlü eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları önemli derecede iyileştirdiği ve ön yargılarını azalttığını göstermiştir.

Çapçı (2020) okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algı puanlarını incelediği çalışmada öğretmenlerin farkındalık, bilgi, beceri ve toplam puanlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bulut ve Başbay (2014) tarafından öğretmenlerin yeterlik algılarının belirlendiği çalışma sonucunda ise öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Hong ve diğerleri (2010) tarafından ABD'deki bir üniversitede 184 öğretmen adayıyla yapılan araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterlik algılarını etkileyen önemli faktörlerden birinin deneyim olduğu görülmüştür. Dolayısıyla çokkültürlü eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının sağladığı kişisel deneyim ve çokkültürlü öğretmen yeterlik algılarının belirlenmesinde önemli olduğunu görülmüştür. Halpern ve Aydın (2020) da doktora yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamaları gerçekleştirilmiş, sürecin sonunda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim duyarlılıklarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda çokkültürlü eğitim uygulamalarının sosyal öğrenme yoluyla önemli bir dönüşümü sağladığı tespit edilmiştir. Fakat kültürel olarak duyarlı öğretim becerilerinin sınırlı olmasından dolayı çokkültürlü eğitime daha fazla ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu bakımdan öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmenleri eğitmek, farklılıklarla ilgili öğretmenlerin farkındalığını artırmak için çokkültürlü eğitim uygulamalarına daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucuna da ulaşmıştır. Nitekim yapılan çalışmalar göstermiştir ki; öğretmenlere çokkültürlü eğitim uygulamaları sağlandığında, öğretmenlerin kültürel farklılıklarla ilgili farkındalıklarının arttığı gibi çokkültürlü eğitime karşı olumlu bir bakış açısına sahip olmayı da sağladığı görülmüştür (Başbay ve Kağnıcı, 2011; Chou, 2007; Çoban vd., 2010; Erbas, 2017; Hsuan-Chen, 2017; Ünlü ve Örtten, 2013). Dolayısıyla bu çalışmada sadece bilgi aktarımı değil etkin öğretim yöntemleri kullanıldığı için katılımcılardan olumlu tepkiler alındığı söylenebilir.

Karma araştırma yöntemlerinden gömülü (iç içe) desende gerçekleştirilen çokkültürlü paylaşım atölyesinin öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüş ve yeterlik algı puanlarında artışa neden olan, istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, nicel bulgulardan elde edilen sonuçların nitel verilerden elde edilen sonuçlarla örtüştüğünü göstermektedir. Nitekim çokkültürlü paylaşım atölye uygulamasının öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik görüş, yeterlik algılarının yanı sıra çokkültürlü kavram haritası üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel verilerinden de benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Öğretmenlerle gerçekleştirilen atölye uygulamalarının öğretmenlerin mesleki, kişisel ve sosyal gelişimlerine olumlu bir

etkisi olduğu görülmektedir. Bunun yanında paylaşım atölyesinin öğretmenlerin çokkültürlü eğitimle ilgili bilgi, beceri ve donanımlarını arttırdığı, farklı bakış açıları kazandırdığını ve farklılıklara saygı bağlamında farkındalık kazandırdığı görülmüştür. Ayrıca atölye çalışmasının öğretmenlerin öğretmenlik meslek gelişimlerini olumlu yönde desteklediğini, atölyenin eğitici ve öğretici olmasından dolayı da öğretmenlerin ön yargılarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenler, çokkültürlü paylaşım atölyesine ilişkin değerlendirmelerinde uygulama sürecini olumlu deneyimledikleri gibi odak grup görüşmesi ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulguların da nicel sonuçları desteklediği ve bu bulguların nicel sonuçları açıklamada bir kanıt olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar alan yazında yapılmış diğer araştırmaya sonuçları ile de benzerlik göstermektedir (Akçaoğlu, 2017; Akçaoğlu, 2021; Çapçı, 2020; Dimici, 2021; Tertemiz ve Aslantaş, 2016; Zirkel, 2008).

Nitel Bulgulara İlişkin Yorumlar

Nitel bulgularda öğretmenlerle yapılan atölye değerlendirmesi, odak grup görüşmeleri, araştırmacının gözlem notları ve Araştırmaya Mektuplar uygulamasından elde edilen bulgular tartışılarak yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin Çokkültürlü Paylaşım Atölyesini Değerlendirmelerine İlişkin Yorumlar

Çokkültürlü paylaşım atölye değerlendirmesine katılan öğretmenler; atölyenin öğretmenlerin mesleki gelişim, sosyal gelişim ve çokkültürlü eğitime önemli katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular alanda yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedirler (Ateş, 2021; Tanış, 2021). Öğretmenlerin uygulamalı etkinliklere katıldıklarında mesleki gelişimleri açısından daha verimli olduğu görülmüştür (Alsubaie, 2015). Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler atölyenin Türkiye gibi çokkültürlü bir ülkede olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca çokkültürlü eğitim konusunun güncel olduğu, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamanın yanında aslında disiplinler arası bir ihtiyaç olduğunu da belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulguların alan yazında yapılan araştırmalarla benzer sonuçlara sahip olduğu görülmektedir (Akyıldız, 2018; Çiftçi ve Aydın, 2014). Türkiye

sahip olduğu jeopolitik konum sebebiyle birbirinden farklı kùltürleri barındıran bir medeniyete ev sahipliği yapmaktadır (Kaya ve Söylemez, 2014). Anadolu coğrafyası yüzyıllar boyunca farklı kùltürlerin diyarı olmuş ve coğrafyaya uğrayan her medeniyet, Anadolu'nun kùltürel çeşitliliği üzerinde izler bırakmıştır (Aydın, 2013). Çokkùltürlölük ve çokkùltürlü eğitim alanında çalışan Henson (2015), Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi'nin çokkùltürlü eğitim için belirlediği ana hatları özetlerken; çokkùltürlü eğitim programlarının tasarlanmasında ve uygulanmasında disiplinler arası ve multidisipliner bir yaklaşıma sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda oluşturulan/oluşturulacak programların öğretmenlerin mesleki gelişiminin yanında çocukların farklılıklara saygılı ve hoşgörölü bireyler olarak yetiştirilmesine katkı sağlayacak şekilde planlanması da gerekmektedir (Divrenđi ve Aktan , 2010; KEDV, 2006).

Çokkùltürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler, atölye içeriği ve uygulamaları açısından öğretmenlere farklı bakış açılarını kazandıran, alanla ve günlük yaşamla ilişkili içeriklere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çokkùltürlü eğitim uygulamalarının öğretmenlerin farklılıklara saygı gösterecek oturum ve içeriklere sahip olması gerektiğini de ifade etmişlerdir. Alanda konuyla ilgili yapılan birçok araştırmada bu araştırmanın bulgularıyla benzer sonuçlara sahiptir (Banks, 2013; Dimici, 2021; Lykes, 2022; MEB, 2013a; Petrova, 2012; Tecim, 2019). Çokkùltürlölüğün eğitim sistemine dahil edilmesinde öğretmenlere önemli bir görev düşmektedir. Öğretmenlerin çokkùltürlü bir coğrafyada yaşadığının bilincinde olarak çocukları oldukları gibi kabul eden bir bakış açısına sahip olması oldukça önemlidir (Başbay, 2014). Nitekim çokkùltürlü eğitimin amacı da salt farklı grup ve ülkeler hakkında bilgi vermek değil, bunun yanında bireylerin sahip oldukları yaşam tarzı, kùltürü, dili gibi farklılıkları benimsemiş bir bakış açısının oluşmasına destek olmaktır (Petrova, 2012). Çokkùltürlü eğitim uygulamalarının günlük yaşam deneyimlerinden yola çıkarak oluşturulması, uygulama oturumlarının aileden, okul ve çevreden gelen içerik ve motifleri taşıması gerekmektedir (Soyer, 2009; Wolpert, 2002). Ayrıca uygulama içeriklerinin okul öncesiyle ilişkili olması ve okul öncesine uygun olması da uygulamaların niteliğini etkilemektedir (Işıkcı Başkaya vd., 2020). Aksi taktirde diğer alanlara yönelik oluşturulmuş çokkùltürlü eğitim uygulamalarının okul öncesi dönemi için uygun olmayacağı söylenebilir (Arıkan, Tomris, Yılmaz Bursa ve Tuna, 2021; Derman-Sparks ve Edwards, 2010; Sayan, 2016).

Çokkùltürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenlerin atölye değerlendirmesinde atölyeye ilişkin olumlu görüşlerinin yanı sıra olumsuz görüşlere de sahip oldukları

görülmüştür. Öğretmenler paylaşım atölyesine yönelik olumsuz görüşlerini; çalışma grubundan, uygulamadan ve içerikten kaynaklı olarak üç başlık altında sıralamışlardır. Öğretmenler atölyeye ilişkin çalışma grubundan kaynaklı başlığında, öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olduğunu, bir şeylerin değişebileceğine inanmadıklarını, uygulamalı araştırmalarda devamsızlık yaptıklarını ve atölye uygulaması süresince sansür uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bu bulgular alan yazında yapılan araştırmalarla karşılaştırıldığında benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Banks, 2013; Kandemir ve Nartgün, 2022; Kaya ve Aydın, 2014). Bu araştırmaya katılan araştırmacılar Kahyaoğlu ve Karataş (2019) tarafından yapılan ve mesleki gelişim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretmenler; seminerleri, bilimsel çalışmaları, ezberci, formalite ve slayttan ibaret saymalarından dolayı araştırmalara karşı isteksiz olmakta ve bu gibi çalışmalara karşı öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olduğu görülmüştür. Benzer şekilde yapılan başka bir çalışmada da öğretmenlerin bilimsel çalışmalara katkı sunma konusunda isteksiz davrandıklarını, araştırmaya katılmayı vakit kaybı olarak gördüklerini, bu bakımdan da araştırmaya motivasyonlarının düşük bir şekilde katıldıklarını, süreklilik isteyen çalışmalarda ise öğretmenlerin devamsızlık yaptıkları ya da araştırmayı tamamlamadan bıraktıkları sonucuna ulaşılmıştır (Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011; Oktay, 2022). Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenlerin araştırmalara katılarak bir şeylerin değişebileceğine inanmadıkları için araştırmalara katılma ve devam etme konusunda isteksiz davrandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmalar öğretmenlerin bilimsel çalışmalara katılım gösterme konusunda yaşadıkları isteksizliğin aslında onların bir şeylerin araştırmayla değişebileceğine olan inançlarının zayıf olmasından kaynaklandığı göstermektedir (Kürşad, 2015; Uluçınar, Cansaran ve Karaca, 2004). Araştırmanın sansür bulgusu incelendiğinde ise bilimsel araştırmalara katılan öğretmenlerin konuya göre görüşlerini tam olarak açıklamadıkları ya da otosansür uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin atölye esnasında “*başıma bir şey gelmeyecekse*” ya da “*hımmm şimdi ne desem bilemedim*” diyerek aslında söyleyeceklerine ilişkin çekincelerinin olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu alanda yapılmış araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Kandemir ve Nartgün, 2022). Nitekim Kolay’ın (2012) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin görüşlerini ifade etmekten çekindikleri, bu nedenle sessiz kalmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin çokkültürlü paylaşım atölyesinde olumsuz teması ve uygulamadan kaynaklı alt teması altında üç kategoride tespit edilmiştir. Öğretmenlerin uygulamadan

kaynaklı olarak; katılımcı sayısı, grupların homojenliği ve sanal ortamda olması şeklinde görüşlerini açıkladıkları görülmüştür. Elde edilen bu bulgular alan yazında yapılan araştırma sonuçlarından olan gönüllü katılımcı, grupların homojenliği ve sanal ortamda olması sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Aral vd., 2021; Balkar, Şahin ve Babahan, 2016; Torkul, 2012). Araştırmacıların doktora tezin uygulama aşamasında istekli ve gönüllü katılımcı öğretmen bulma konusunda sıkıntılar yaşadığını ifade etmişlerdir (Akbulut, Çepni ve Şahin, 2013). Benzer şekilde özellikle Covid-19'dan kaynaklı olarak online/uzaktan uygulanan araştırmalarda oluşturulan çalışma gruplarının genellikle ikili ilişkiler, arkadaşlıkları kullanılarak oluşturulduğu, dolayısıyla gruplarda bulunan katılımcıların birbirine yakın görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Adak ve Mustafa, 2022). Bu çalışmada öğretmenlerin uygulama esnasında “*arkadaşıma katılıyorum*” ya da “*aynı fikirdeyim*” diyerek aslında çevrimiçi uygulanan atölyenin yüz yüze yapılan uygulamalar kadar yararlı olmadığını, tekrara düşüldüğünü doğrulamışlardır. Nitekim Covid-19 süresince yapılan araştırmalar araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir (Acar, Erbaş ve Eryaman, 2021; Yılmaz, Sakarya, Gayretli ve Zahal, 2021).

Öğretmenlerin içerikten kaynaklı alt temasında ise; kapsamın dar olması, oturumların uzun olması, içeriklerin basit olması ve soru tekrarı şeklinde görüşlerini açıkladıkları görülmüştür. Alanda konuyla ilgili yapılan birçok araştırmada da kapsamın dar olma, uzun oturumlara sahip olma, içeriklerin basit olma ve soru tekrarı sonuçlarıyla benzerlik göstermiştir (Günbayı ve Taşdöğen, 2012; Özaydın ve Çolak, 2011; Pehlivan Coşkun ve Şeker, 2022). Türkiye’de bir doktora tezi bağlamında oluşturmuş olan atölye çalışmasının katılımcıların ihtiyaçlarına cevap vermek için geniş kapsamlı olması gerektiği belirtilmiştir. Yine yapılan başka bir çalışmada da öğretmenlere yönelik yapılan eğitimlerde sürenin kısa tutulmasına dikkat edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü oturumlarda ya da eğitimlerde sürenin uzun olması durumunda ise katılımcıların dikkatlerinin dağılabildiği ya da sıkılabildikleri belirtilmiş ve bu nedenle oturum sürelerinin uygun planlanması önerilmiştir (Murat, Karataş ve Çiftçi, 2019). Bu araştırma bulgularında öğretmenler kendilerine yönelik yapılacak uygulamaların içeriklerinin basit olmamasına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş (2014) tarafından yapılan çalışmada bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmenlere yönelik hazırlanan eğitim uygulamalarının anlaşılır olmasına, zengin içeriklere sahip olmasına ve tekrara düşmeyecek şekilde hazırlanmasına dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Gebel ve Bozkurt, 2022).

Öğretmenlerin uygulamayı geliştirmeye yönelik öneriler alt temasında; katılımcı çeşitliliğinin sağlanması, yayma ve yaygınlaştırma, yansıtma ve kapsamın genişletilmesi şeklindeki başlıklarda görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenler eğitim uygulamalarında katılım çeşitliliğinin sağlanması gerektiğini özellikle vurgulamışlardır. Öğretmenler eğitim uygulamalarında öğretmenlerle beraber velilerin, öğretmen adaylarının, yöneticilerin, akademisyenlerin ve dezavantajlı gruplardan katılımcıların grupta olması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Araştırmada elde edilen bu bulgular alanda yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Aboud ve Yousafzai, 2016; Fekete, 2011; KEDV, 2006; Polat ve Yıldız, 2018). Bu bakımdan eğitimi ilgilendiren konularda eğitimin bütün paydaşlarının eğitime dahil edilmesi, kaliteli bir erken çocukluk eğitiminden geçen çocukların gelişimini ve eğitimini olumlu yönde etkilemektedir (Schweinhart, 2019). Yapılan araştırma sonuçları eğitim uygulamalarına ailenin katılmasının çocuğun okula uyumu ve akademik başarısında oldukça katkısı olduğunu göstermiştir (Cömert ve Güleç, 2004). Dolayısıyla eğer okuldaki öğretmenler olarak çocuğa yatırım yapılacaksa çocuğun ailesinden ayrı düşünülememesi gerektiği yapılan araştırma sonuçlarıyla kanıtlanmıştır (Eren, 2015; Fantuzzo vd., 2007; Keilty, 2010; Polat ve Yıldız, 2018). Benzer şekilde eğitimin önemli paydaşlarından olan ve okul iklimini etkileyen okul idarecileri de çocukların, ailelerin okulda sürekli karşılaştıkları kişilerdir. Okul idarecilerin de eğitimler alması, onların farklı kültürel özelliklere sahip çocuklara doğru rol model olmaları önemlidir. Çünkü çocukların eşitlik, adalet ve demokratik tutumla ilgili söylenen sözlerden çok gördükleri ve deneyimledikleri davranışlara odaklandıkları görülmüştür (Banks, 2013; Durşen Ünal, 2018; Ramsey, 2018b). Öğretmen yetiştirme sürecinde önemli bir role sahip olan akademisyenlerin çokkültürlü ve çokkültürlü eğitime yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olması tıpkı öğretmenlerin çocuklara doğru rol model olması kadar önemli olduğu söylenebilir. Nitekim Türkiye’de de oluşturulacak çokkültürlü eğitim programının/programlarının aktif uygulayıcıları ve öğretmenleri yetiştirmekle mükellef olan akademisyenlerin çokkültürlü eğitimi destekledikleri görülmektedir. Bu bağlamda eğitimi ilgilendiren konularda eğitimin bütün paydaşları gibi akademisyenlerin de olması farklı fikirlerin ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır (Damgacı ve Aydın, 2013; Ergin, Fazlıoğlu ve Ergin, 2022; Günay, Aydın ve Damgacı, 2014). Araştırmada elde edilen bulgulardan biri de buna benzer eğitimlerin eğitim paydaşlarının daha fazla yararlanılması için yaygınlaştırılması gerektiği yönündeki öğretmenlerin görüşleridir. Öğretmenler yayma ve yaygınlaştırmının hedef kitlesi olarak da öğretmenler, anne-

babalar ve öğretmen adaylarını belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bu bulgular alan yazında yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Ateş, 2021; Gorski, 2012; Grant ve Sleeter, 2011). Toplumların giderek daha çoğulcu olmaya devam ettiği günümüzde, öğretmen eğitim programlarının kültürel farklılıkları kapsayacak şekilde tasarlanması, anne-babalara yönelik farkındalıklarını arttıracak eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca toplumları etkileme ve dönüştürme gücüne sahip olan üniversitelerin toplumun kültürel farklılıkları yansıtacak öğretmen adaylarını yetiştirme ihtiyacına cevap vermesi beklenmektedir (Çetin, Yıldırım, Evirgen ve Ergün, 2016; Karupiah ve Berthelsen, 2011; Papasotiri ve Saiti, 2021; Tuncer, 2020).

Nitel bulgulara göre çokkültürlü paylaşım atölyesinin öğretmenlerin çokkültürlü eğitimle ilgili bilgilendirmelerini sağladığı, atölye aracılığıyla öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin alt boyutlarına daha vakıf olmasına katkı sağladığı görülmüştür. Atölye çalışmasının öğretmenlere farklı bakış açıları kazandırdığı gibi farklılıklara saygı konusunda da öğretmenlerde farkındalık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, çokkültürlü paylaşım atölyesinin kendilerinin kişisel, sosyal ve mesleki gelişimlerini desteklediği ve bu atölye sürecinde edindikleri deneyimlerin de gelişim alanlarını olumlu etkilediği görülmüştür. Sonuç olarak çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler çoğunlukla atölye uygulamasından sonra çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenler atölyeye ilişkin yaşadıkları olumlu deneyimlerden sonra paylaşım atölyesinden daha çok öğretmenin yararlanması ve çalışmanın daha fazla öğretmene ulaşması için yayma ve yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmen görüşlerinden ve araştırmacı gözlem notlarından ve Araştırmacıya Mektuplardan elde edilen sonuçlara göre çokkültürlü paylaşım atölyesinin öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini geliştirmekte etkili olduğu söylenebilir. Nitekim araştırmanın nicel bulgularına göre de çokkültürlü paylaşım atölyesinin öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüş, yeterlik ve çokkültürlü eğitim kavram haritası üzerinde istatistiksel olarak olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle çokkültürlü paylaşım atölyesini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre nitel sonuçların nicel sonuçları desteklediği ve bu bulguların nicel sonuçları açıklamanın bir kanıtı olduğu söylenebilir.

Atölye Sürecine Katılan Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Görüş, Uygulama ve Deneyimlerine İlişkin Yorumlar

Çokkültürlü eğitim, diğer kültürlerle karşı farkındalığı artırmayı ve bu bağlamda var olan çeşitliliği takdir etmeyi amaçlar. Çokkültürlü eğitim farklı bireyler arasında doğrudan temas ve etkileşimler yoluyla basmakalıp yargıları ve ön yargıları azaltan ve ortak hedeflere ulaşılması, saygı, takdir ve eşitliğe bağlılık yoluyla olumlu ilişkileri arttıran uygulamalardır (Banks ve Banks, 2019). Özellikle okul öncesi dönemde çocuklar için rol model konumunda bulunan öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin olarak olumlu bir bakış açısına sahip olması oldukça önemlidir. Çünkü okul öncesi çocukların farklılıklara yeni yeni maruz kaldıkları için farklılıkları keşfedip anlamlandırmada öğretmenlerin bakış açısı, algısı ve davranışları belirleyici olmaktadır (Trolley, Magerkorth ve Fromme, 1999). Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerin/öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik olumlu bir algıya sahip oldukları görülmüştür (Acar ve Çetin, 2017; Bekir ve Bayraktar, 2018; Cho ve DeCastro-Ambrosetti, 2005; Ponciano ve Shabazian, 2012). Nitekim öğretmenlerle yapılan diğer araştırmalarda da öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik görüş, yeterlik ve kavram haritası becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Başarır, 2012; Başbay ve Bektaş, 2009; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Bulut ve Başbay, 2014; Çapçı ve Durmuşoğlu, 2022; Toraman vd., 2015). Ancak öğretmenlerin çokkültürlü eğitim görüş ve yeterliklerine yönelik olumlu tespitleri olsa da çokkültürlü eğitimin uygulama, başka bir deyişle davranış boyutunun hala istenilen düzeyde olmadığını belirten araştırmalar da mevcuttur (Asada, Swank ve Goldey, 2003; Başarır, 2012; Gay, 2014; Polat ve Kılıç, 2013; Polat, 2009). Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim yeterlikleri bağlamında uygulama noktasında sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler teorik olarak konuyla ilgili dersler almalarına rağmen sahada pratik yapmaya ilişkin uygulama/staj eksikliğinin bulunduğunu ifade etmişlerdir (Fong ve Sheets, 2004; Howard, 2016; Kaya, 2014; Keçeci, 2019). Nitekim bu araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin öğretmen yetiştirme sürecinde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili uygulama eksikliğini özellikle vurguladıkları görülmüştür.

Atölye sürecine katılan öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüş, uygulama ve deneyimleri incelendiğinde öğretmenlerin bu kavramları yeterince içselleştirmedikleri görülmüştür. Elde edilen bu bulgular alan yazında yapılan

araştırmalarla karşılaştırıldığında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Çapçı, 2020; Fowers ve Davidov, 2006; Yazar, 2012). Oysa çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ancak bunları benimsemiş, eğitim uygulamalarına yansıtan öğretmenlerle mümkündür. Bu kavramları benimsemeyen/içselleştirmeyen öğretmenlerin bu kavramları sınıflarında ya da okullarında çokkültürlü tavır ve uygulamalar sergilemesi mümkün değildir. Dolayısıyla farklı kültürel özelliklere sahip olan toplumlarda öğretmenlerin toplumda bulunan bütün farklılıklara saygı duyarak, bu değerleri içselleştirmesi beklenmektedir (Hareket, 2021; Okutan, 2010). Araştırmanın farklılıklara saygı bulgusu incelendiğinde ise öğretmenlerin eğitimin hangi boyutu olursa olsun öncelikle öğretmenlerin farklılıklara saygılı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler görüşmelerde *“Farklılıklara saygı elzem”* ya da *“Her şeyin temelinde saygı var. Saygı duymadığınız bir şeyi öğretemezsiniz”* diyerek aslında farklılıklara saygının ne kadar önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu bulgu alan yazında yapılmış araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir (Divrenge ve Aktan, 2010; Cırık, 2008; Erbas, 2017). Çağdaş bir kavram olan saygı kavramının farklılıkları kapsayacak şekilde okullarda öğretilmesi gerekmektedir. Öğretmenler, farklılıklara ilişkin saygılı tutum ve davranışlar sergilediklerinde bunun çocuklara olumlu etkisinin olduğu görülmüştür (Beneke vd., 2019; Pekdoğan, 2018). Bunun için de okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki farklılıklara saygı göstererek, sınıflarında oluşabilecek ön yargı ve ayrımcı tutum ve davranışların ortaya çıkmasının önüne geçebilirler (Derman-Sparks vd., 2015). Nitekim çocuklar kendilerine ya da başka bireylere karşı saygı ile yaklaşıldığını gördüklerinde öğrenmeye daha istekli hale gelmekte, böylece çocukların okula karşı aidiyet duygusu da artmaktadır (Kanatlı Öztürk, 2018; Karafil ve Olur, 2018). Bu nedenle belki öğretmen adayları ve öğretmenlere yönelik çokkültürlü eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesiyle öğretmenlerin farklılıklara yönelik farkındalıklarının arttıracağı gibi öğretmenlerin farklılıklara saygıyı içselleştirmesine, bilgi ve davranışa dönüştürmeye de katkı sağlayabilir (Başarır vd., 2014; Brady, 2014; Cho ve DeCastro-Ambrosetti, 2005). Öğretmenlerin yetersizliği ile ilgili araştırma bulgusuna bakıldığında ise öğretmenlerin *“çokkültürlü eğitimi destekliyorum ama mesleki olarak yeterli değilim”* ya da *“Ne yapacağımı bilmiyorum”* şeklindeki görüşleri durumu özetler niteliktedir. Nitekim araştırmanın bu bulgusu alanda yapılmış araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Durşen Ünal, 2018; Williams-McMahon, 2017). Sağlam ve Kanbur (2017) öğretmenlerin öğretmen yetiştirme sürecinde çokkültürlü eğitimle ilgili olarak yeterli eğitim alamadıklarını, bu nedenle de mesleki yaşamlarında yetersizlik yaşadıklarını

belirtmişlerdir. Benzer şekilde Aguado, Ballesteros ve Malik (2003) ile Lin ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmalarda birçok öğretmenin çokkültürlü eğitim sınıflarında kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğu bu çocuklarla çalışmak için yeterli eğitime sahip olmadıklarını, dolayısıyla da farklı kültürel özelliklere sahip çocuklara nasıl yardımcı olacaklarını bilmediklerini bildirmişlerdir (Bayrakdar ve Akman, 2020; Hamurcu ve Demirçelik, 2015). Öğretmenler çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili yaşadıkları eksiklik ya da yetersizlikler için halihazırda görevde olan öğretmenler için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gereksinimini dile getirmişlerdir. Bu bulgu alan yazında yapılmış araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Özbilen, Canbulat ve Hamurcu, 2020; Whittaker, McDonald ve Markowitz, 2005). Nitekim Çiftçi ve Aydın (2014) tarafından Türkiye’de çokkültürlü eğitimin gerekliliği ilgili yapılan araştırma da benzer sonuçlar üzerinde durmuştur. Çiftçi ve Aydın (2014) Türkiye’de çokkültürlü eğitimin gerçekleşmesi için yapılması gerekenleri üç maddede özetlemişler ve bunları yasal düzenlemelerin yapılması ve öğretmen yetiştirme programının çokkültürlü olmasının yanında hâlihazırda sahada çalışan öğretmenlere yönelik çokkültürlü hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi şeklinde belirtmişlerdir.

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili öğretmenlerin görüş, uygulama ve deneyimleri incelendiğinde öğretmenler, öğretmen boyutu teması ve önleyici rehberlik alt teması altında çocuğu tanıma ve ev ziyaretlerinin önemini vurgulamışlardır. Öğretmenler ayrıca çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim konusunda ilgili kişi ve kurumlar tarafından desteklenmediklerini de belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgular alan yazında yapılan araştırmalarla ilişkilendirildiğinde benzer sonuçlara sahip oldukları görülmüştür (Çapçı, 2020; McIntyre, Kyle, Moore, Sweazy ve Greer, 2001; Üner, 2011). Öğretmenlerin çocuğu ve kültürünü tanınması oldukça önemlidir. Aktın ve diğerleri (2015) tarafından yapılan ve okul öncesi dönemde farklı kültürlerin öğretimine yönelik uygulamalı çalışmasının sonuçları da bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. İlgili araştırmada öğretmenin çocuğu ve kültürünü tanınmasının oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır. Nitekim okul öncesi eğitimin amaçları arasında yer alan ve çocuğun içinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerini tanınması, içselleştirmesi ve toplumla uyum içinde olması için okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim yeterliliklerinin önemi oldukça büyüktür (MEB, 2013a). Ev ziyaretleri ise çocuğu tanıma ve çocuğun yaşadığı ortamı görmek, aile ile iletişim sağlamak için öğretmenler için bulunmaz fırsatlar sunmaktadır. Lin ve diğerleri (2008) yaptıkları çalışmada öğretmenin ev ziyaretleri

aracılığıyla çocuğun ailesiyle etkileşime girerek çocuğu ve kültürünü daha rahat tanıyabileceği sonucuna ulaşmıştır. Ön yargı karşıtı eğitimin öncülerinden olan Derman-Sparks ve Edwards (2010) ise kendisini tanıyan ve anlayan bir öğretmenin çocuğa ulaşmak için öncelikle çocuğun ailesini tanınması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü aileleri iyi tanıyan bir öğretmen; çocukları daha iyi anladığı gibi çocuklarla kolay iletişim sağlayarak anlaşmazlıkları da daha kolay giderebilecektir. Nitekim McIntyre, Kyle ve Moore (2001) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin çocukların evlerini ziyaret ederek çocukların kültürleriyle ilgili ön yargıların bertaraf edildiğini ve daha sonra çocukların okula uyumlarının daha kolay olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer olarak, Başbay ve Bektaş (2009) da yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin çocukları tanımak ve çocukların davranışlarını doğru anlayabilmek için ev ortamının bilinmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun için öğretmenlerin ev ziyaretleri ya da aile görüşmeleri gerçekleştirerek, o kültürü tanıyan, bilen kişilerden görüş alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların yaşam alanını görmek, çocuğu daha iyi tanınmasını sağladığı gibi çocuk ve öğretmen arasındaki bağı da güçlendirmektedir. Yapılan veli ziyaretleri sayesinde çocuklar öğretmenleri tarafından önemsendiğini ve değer verildiğini hissederek olumlu yönde etkilemektedirler (Byrd, 2012; Delisio, 2008; Kozikoğlu ve Cavak, 2023). Öğretmenlerin desteklenmemelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise konuyla ilgili olarak yapılan çalışma sonuçlarıyla benzerliğe sahip olduğu görülmüştür (Banks, 2006; Bektaş, 2022; Karataş, 2018). Araştırmalar çokkültürlü bir eğitim anlayışını yerleştirmek için öğretmenlerin gerek lisans sürecinde gerekse de alanda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Başbay ve Bektaş, 2009; Erbas, 2017). Benzer şekilde yapılan başka çalışmalarda da öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yaklaşımını uygulayabilmeleri için öğretmenlerin eğitimlerle desteklenmesi gerektiği açıkça vurgulanmıştır (Karuppiyah ve Berthelsen, 2011; Miled, 2019; Owen, 2010; Vittrup, 2016).

Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüş, uygulama ve deneyimleri incelendiğinde çokkültürlü eğitime bazı açılardan karşı oldukları fakat karşı olma gerekçelerinin çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenler çokkültürlü eğitim anlayışı bağlamında özellikle cinsel yönelimi savunmadıkları için karşı oldukları gibi çocukların yararını düşündükleri için de çokkültürlü eğitime karşı oldukları görülmüştür. Araştırmanın bu bulguları alan yazında yapılan başka araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedirler (Kuhl ve Meltzoff, 1998; Ramsey, 2018a; York, 2016). Nitekim araştırmalar öğretmenlerin farklı kültürel özelliklere sahip çocuklara karşı bazı ön yargılı

olduğunu göstermektedir (Joshi, Eberly ve Konzal, 2005; Lin vd., 2008). Benzer şekilde yapılan başka bir çalışmada da okul öncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklara karşı ön yargılara sahip oldukları görülmüştür (Kardeş ve Taşkın, 2020). Öğretmenler bazı meslektaşlarının farklı kültürel özelliklere sahip çocuklara karşı ön yargılı olmalarının yanında rahatlarını/konforlarını bozmak istemedikleri için de bu çocuklara karşı olup sınıflarında istemediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu alanda yapılmış araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Özoruç ve Sığırtaç, 2022; Şipal, 2004). Nitekim Suriyeli çocukların okul öncesi sınıflarında olmasıyla ilgili yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin bu çocukları sınıflarında istemedikleri görülmüştür (Uzun ve Bütün, 2016). Öğretmenlerin çocuğun yararına istememe bulgusu incelendiğinde ise, farklı kültürel ve özelliklere sahip çocukların sınıfların kalabalık olması ve fiziki şartların yetersizliğinden dolayı birçok zorlukla karşılaştıkları şeklinde açıklamıştır. Araştırmada elde edilen bu bulgular alanda yapılmış başka araştırma sonuçları ile benzer şekildedir (Erbaş, 2023; Isık-Ercan, Demir-Dagdas, Cakmakci, Cava-Tadik ve Intepe-Tingir, 2017). Gülay ve Ayşe (2022) farklı kültürel özelliklere sahip sınıfların çok kalabalık olmasından ve öğretmenlerin çocuklarla birebir ilgilenmelerine olanak tanımadığından söz edilmiştir. Ayrıca fiziki şartların elverişsiz olması, yetersiz araç gereç eksikliğinin de çocukların eğitimini olumsuz etkileyen etmenler arasında yer aldığı görülmüştür. Akkaya ve Güçlü (2018) tarafından yapılan ve okul öncesi dönem kaynaştırma çocuklarının karşılaştıkları sorunlara yönelik yapılan araştırma sonuçları da fiziki şartların yetersiz olduğuna vurgu yapmaktadır.

Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüş, uygulama ve deneyimlerine bakıldığında; öğretmenlerin öğretmen yetiştirme boyutu teması altında, yurt dışı deneyimi, uygulama eksikliği, derslerin eklenmesi ve akademisyenlerin niteliği başlıklarında görüş belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulguları alan yazında yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedirler (Banks, 2013; Han ve Thomas, 2010; Kamışlı, 2019; Kaya ve Aydın, 2014; Nganga, 2020). Taştekin ve diğerleri (2016) okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve algılarının incelendiği araştırmada öğretmenlerin yurt dışı deneyimlerinin olması ve farklı kültürel ortamları ziyaret etmelerinin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutum ve algılarını olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde yapılan başka bir araştırmada da eğitimcilerin yurt dışı deneyimine sahip olması ile çokkültürlülük farkındalık becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013). Araştırmanın diğer bir bulgusu olan uygulama eksikliği ise alan yazında tartışılan ve

eleştirilen konuların başında gelmektedir (Güven ve Uçar, 2021; İncik ve Tanrıseven, 2012). Nitekim ülkemizde de öğretmen yetiştirme boyutunun çoğu kademelerinde uygulama eksikliğinin tespit edildiği görülmüştür (Akgül vd., 2020; Güven ve Kırat, 2021). Okul öncesi eğitim alanında da öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının aldıkları teorik derslerinin yanında pratik/uygulama yapacak imkanların da sınırlı olduğu gözlemlenmiştir (Tanış, 2021; Taştekin vd., 2016). Yine öğretmenler öğretmen yetiştirme sürecindeki derslerin/ders içeriklerinin çokkültürlülüğü yansıtacak yeterlilikte olmadığını bu nedenle de öğretmen yetiştirme sürecine çokkültürlü eğitimle ilgili derslerin eklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar öğretmen adayı yetiştirme sürecinde öğretmenlik programlarının çokkültürlü eğitime ilişkin ders içeriklerin/dersleri barındırdığında öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim yeterliliklerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (McNeal, 2005; Miller ve Mikulec, 2014; Nganga, 2020). Diğer yandan öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde öğrenim gördükleri süreçte çokkültürlülük ya da çokkültürlü eğitimle ilgili öğrenim görmediklerini ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Alanay ve Aydın, 2016; Esen, 2009; Simsar, 2020). Araştırmanın diğer bir bulgusu da akademisyen niteliğidir. Öğretmenler çokkültürlü eğitim konusunda akademisyenlerin de yeterli olmadıklarını ya da ön yargılı davrandıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Konuyla ilgili alan yazında, akademisyenlerin de çokkültürlü eğitimle ilgili kendilerini yetersiz gördükleri ve onların da uygulamada ne yapacağına ilişkin yeterli bilgi ve deneyim sahip olmadıkları bilgisine ulaşılmıştır (Başbay vd., 2013; Damgacı ve Aydın, 2013).

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili öğretmen görüş, uygulama ve deneyimleri incelendiğinde, öğretmenlerin aile boyutu teması altında; veli baskısı, ön yargı, aile eğitimi ve rol model başlıklarında görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. Alan yazında konuyla ilgili olarak yapılan birçok araştırmada da bu araştırmayla benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Kimzan ve Arıkan, 2018; Koyuncuoğlu-Şahin, Esen-Çoban ve Korkmaz, 2018; Saruhan, 2023; Yanık Özger ve Akansel, 2019). Nitekim Uzun ve Bütün (2016) son çalışmasında, velilerin farklılıklara saygılı olduğunu ifade etmelerine rağmen daha sonra öğretmenlerle iletişime geçerek farklı kültürel ve özelliklere sahip çocukları çocuğunun sınıfında istemediklerini bildirdikleri görülmüştür. Bir başka araştırmada ise, özellikle yerli anne-babaların göçmen/mülteci çocukların yoğun olduğu okullara çocuklarını göndermek istemediklerin bu nedenle de çocuklarını başka okula göndermeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Entzinger ve Biezeveld, 2003). Ayrıca velilerin çokkültürlü sınıflarda çocuklarının Suriyeli çocuklarla oturmaması konusunda öğretmene

baskı uyguladıkları, bundan dolayı da öğretmenlerin Suriyeli çocukları sınıfta oturtacak yer bulmakta zorluk çektikleri görülmüştür (Erdoğan, 2015). Araştırmanın ön yargı bulgusuna bakıldığında ise ailelerin farklı kültürel özelliklere sahip çocuklara karşı ön yargılı olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşmeler esnasında ailelerin ön yargılarını “*dudak bükmeler, tiksinnmeler*” ya da “*hor görme, üstten bakmalar*” şeklinde açıkladıkları görülmüştür. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde çevrelerinde bulunan yaygın ön yargıları paylaşmaları istendiğinde ise ön yargıların çoğunlukla etnik, inanç, cinsiyet ve göçmen başlıklarında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Diğer araştırmalarda da öğretmenlerin sınıftaki farklılıklarla ilgili çocuklarla sorun yaşamadıklarını fakat anne-babaların farklılıklara karşı ön yargılı olmaları, dolayısıyla anne-babalarla sorun yaşadıkları görülmüştür (Jafari, Tonga ve Kışla, 2018; Kozikoğlu ve Cavak, 2023; Ramsey, 2018a). Anne-babaları sahip oldukları ön yargılarından arındırmak da yine eğitimle mümkündür. Nitekim öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin aile eğitiminin önemini vurguladıkları görülmüştür. Çocuklara okul öncesi döneminden itibaren farklılıkları ayırt etmeye başlarlar. Çocuklar büyüdükçe farklılıklara ilişkin ön yargılar oluştururlar. Çocuğu ön yargılardan korumak için öğretmenle birlikte aileye de büyük görevler düşmektedir. Bu bakımdan ailelere yönelik eğitimlerle ailelerin farklılıklara saygı konusunda bilgilendirilmesi ve eğitilmesi oldukça önemlidir (Derman-Sparks vd., 2015; Ramsey, 2018a). Ayrıca çocukların farklılıklara ilişkin temel değerleri benimsemeleri için çevrelerinde doğru rol modellere de ihtiyaç vardır. Yapılan çalışmalarda çocuklara öğretmenleri, aileleri ve arkadaşlarından rol modeller sağlanarak, çocuklara günlük yaşam alışkanlıkları aracılığıyla çokkültürlü eğitim verilebileceği düşünülmektedir (Durşen Ünal, 2018; Karuppiah ve Berthelsen, 2011).

Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüş, uygulama ve deneyimleri incelendiğinde; öğretmenlerin okul boyutu teması altında, okul iklimi, yönetici niteliği ve materyal eksikliği başlıklarında görüşlerini açıkladıkları görülmüştür. Öğretmenler çokkültürlü bir eğitim için olumlu bir okul iklimi, nitelikli bir yönetici kadrosu ve yeterli materyallerin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulguları alan yazında yapılmış araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Bektaş, 2022; Çiftçi ve Aydın, 2014; Dimici, 2021). Cırık (2008) çokkültürlü eğitim ve yansımalarını incelediği araştırmasında, çokkültürlü eğitim için olumlu bir okul ikliminin gerekli olduğunu belirtmiştir. Ünal Çubukçuoğlu (2022) tarafından yapılan çalışmada da çokkültürlü eğitim için olumlu bir eğitim ortamının önemli olduğu, bu nedenle de olumlu bir eğitim ortamı oluşturmak için öğretmenlere önerilerde bulunmuştur. Ünal

Çubukçuoğlu (2022); eğitim ortamında tüm çocuklara saygı duyan, adil davranan, görüşlerini dinleyen ve ayrımcılık yapmayan doğru rol model olarak çocukların bu becerileri kazanmasına destek olmaları yönünde öneride bulunmuştur. Öğretmen, demokratik bir eğitim ortamı yaratmak için tüm çocukların karar alma süreçlerine katılmasını sağlayarak destekleyebilir. Erken çocukluk döneminden başlayarak oluşabilecek her türlü eşitsizlik ve ayrımcılığa karşı durarak bunun için eylemler planlayabilme önerisinde bulunmuştur. Danacı Özözen ve diğerleri (2016) yaptığı araştırmada ise çokkültürlü eğitimde farklı bakış açıları kazandırmak için okul ikliminin önemli olduğunu dile getirmiştir. Olumlu bir okul iklimi yaratmak için öğretmen kadar okul idaresine de görevler düşmektedir (Çötök, 2010). Bu bakımdan çokkültürlü eğitimin niteliği için yöneticinin niteliği de öğretmenler tarafından özellikle vurgulanmıştır. Yönetici niteliği okul iklimi ve eğitim başarısını etkilediği gibi çokkültürlü eğitime de olumlu katkılar sunmaktadır (Emin, 2019). Dolayısıyla okullarda görevlendirilen yöneticilerin liyakat esaslarına bağlı kalınarak görevlendirilmesi oldukça önemlidir (Çelik, Konan ve Çetin, 2018). Araştırmanın yeterli materyal bulgusuna bakıldığında ise öğretmenlerin çokkültürlü bir okul için gerekli materyal, araç-gereç ve dokümanların olması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Nitekim yapılan araştırmalarda çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları iyileştirmek için eğitim uygulamalarına yönelik için ders materyalleri, araç gereçler ve dokümanların önemli olduğunu vurgulamaktadır (Çalışkan ve Genç, 2016; Gay, 2014; Kantürer, 2020). Eğitim ortamlarının çocukların kültürünü, dilini ve özelliklerini yansıtacak şekilde düzenlenmesi çokkültürlü eğitim açısından oldukça önemlidir. Çünkü çocukların kendi kültüründen motifleri, renkleri okulda görmesi, onların okula karşı aidiyet duygusunun artırmasını sağlayacaktır. Bu bakımdan okullardaki panolara farklı kültürel gruplara ait görsellerin asılması ve çokkültürlülükle ilgili uygun materyallerin bulundurulması önemlidir (Bartelo, 2014). Ayrıca çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda farklılıkları yansıtacak şekilde öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi de çokkültürlü eğitime katkı sağlamaktadır. Örneğin kitap merkezlerinde farklı kültürlere ait basılı eserler ve görseller, müzik merkezinde farklı kültürlere ve dillere ait müzik aletleri, sanat merkezinde farklı ten renklerine ait boyalar ve sanatsal malzemeleri, dramatik oyun merkezinde farklı kültür ve cinsiyetlere ait kıyafetler ve bebekler bulundurulabilir (Ramsey, 2018b; Mariana Souto-Manning, 2013).

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili öğretmen görüş, uygulama ve deneyimleri incelendiğinde, öğretmenlerin program boyutuyla ilgili olarak ülkenin sahip olduğu çokkültürlü yapısını yansıtacak etkinlik içerikleriyle ve oluşturulacak eğitim

programının hiçbir kafa karşılıklığına mahal vermeyecek biçimde çerçevesinin net olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Elde edilen bu bulgular alan yazında yapılan araştırmalarla karşılaştırıldığında benzer sonuçlara sahip olduğu görülmüştür (Damgacı, 2013). Yapılan araştırmada etkinlik/ders kitaplarının farklı kültürlerden içeriklere sahip olması dolayısıyla farklı kültürdeki çocuklara hitap etme konusunda yetersiz olduğunu vurgulamaktadır (İnce, 2012). Benzer şekilde yapılan başka bir araştırmada ise etkinlik/ders içeriklerinin çocukların kültürleriyle ve günlük yaşam deneyimleriyle ilişkili olabilmesi için eğitim programlarında reform yapılmasının gerekli olduğu belirtilmiştir (Banks, 2013; Cochran-Smith, 2005). Çerçevenin net olması bulgusu ise çokkültürlü eğitim konusunun hassaslığına ve yanlış anlaşılmalara mahal vermemesi için çokkültürlü eğitimi yansıtacak bir programın çerçevesinin keskin olması şeklinde yorumlanmaktadır. Net bir çerçeveye ortaya çıkabilecek kafa karışıklığı ya da yanlış anlamaların/anlaşılmalara önüne geçilmiş olunabilir. Derman-Sparks ve A.B.C Task Force (Anti-Bias Curriculum) tarafından geliştirilen ve çokkültürlü eğitimi erken çocukluk dönemine yansıtan ön yargı karşıtı eğitim programında da benzer kaygılar yaşanmıştır. Ön yargı karşıtı eğitim programı çokkültürlü eğitimin boyutlarını yansıtacak biçim ve kapsamda hazırlanarak, etkinlik içerikleri, materyaller ve dokümanlar belirlenerek eklenmiştir (Derman-Sparks ve Force, 1989). Bu bağlamda oluşturulacak eğitim programlarının barındıracağı değerleri ve uygulanacağı toplumun kültürel özelliklerini yansıtmaları açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir (Çapçı, 2021; KEDV, 2006; Nganga, 2020).

Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüş, uygulama ve deneyimlerine bakıldığında öğretmenlerin eğitim sistemi boyutuna da değindikleri görülmüştür. Öğretmenler, eğitim sistemi boyutu teması altında çokkültürlü eğitim için eğitim paydaşlarının iş birliği içinde olması, sürdürülebilir ve denetlenebilir olması şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Araştırmaların bu bulguları alan yazında yapılmış araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir (Banks, 2013; Kaya ve Aydın, 2014; Khalfaoui vd., 2020; Nayır ve Sarıdaş, 2020). Eğitimin hangi aşaması olursa olsun ya da ne tür eğitim yaklaşımı olursa olsun eğitimin tüm paydaşlarının iş birliği içinde çalışması eğitim sisteminin verimliliğini ve başarısını olumlu etkilemektedir (Ardakoç, 2020; Cırık, 2008). Çokkültürlü eğitimin amacına ulaşması için eğitimin paydaşlarının iş birliği içinde çalışarak ortak sorumlulukla davranması gerekmektedir (Gay, 1994; Polat, 2009). Araştırmanın diğer bir bulgusu olan sürdürülebilirlik alt temasında ise öğretmenler, çokkültürlü eğitimi eğitim sistemi içine dahil ederek sürdürülebilir bir eğitiminin

oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler sürdürülebilir bir eğitim sistemi için sistemin denetlenebilir olması gerektiğini de ifade etmişlerdir. Nitekim eğitim sisteminde çokkültürlü bir yapının sürdürülebilir olması için eğitim sistemi içindeki paydaşların önemi oldukça büyüktür (İkizoğlu, 2022). Daha sonra eğitim sisteminin yönetimi, takibi ve denetlenmesi için de yine eğitimin içindeki paydaşların çokkültürlü bir anlayışa sahip olmaları önemlidir. Denetlenebilir bir çokkültürlü eğitim sistemi kurulduğunda denetleme sonucunda elde edilen veriler kontrol edilerek, gerekiyorsa değişimi ve dönüşümü sağlanabilir (McDonald, 2012). Dolayısıyla eğitim sisteminin denetlenmesi, bununla ilgili raporların ve palanların hazırlanması eğitim sisteminin gelişim sürecinin takip edilmesi açısından olumlu bir gelişme olarak görülmelidir (Turan, 2016). Damgacı (2013) tarafından yapılan tez çalışmasında konunun önemini şu şekilde vurgulamıştır: *“Çokkültürlü eğitim programları geliştirilmeli, anaokulundan itibaren çokkültürlülük ders içeriklerine entegre edilmeli ve çokkültürlülük hassas, yanlış anlaşılmalara müsait bir konu olduğundan çokkültürlü eğitim uygulamaları mutlaka denetlenmelidir”*. Bu bağlamda eğitim sisteminin denetlenmesinin, sistemin verimli çalışıp çalışmadığının belirlenmesi açısından da gerekli olduğu söylenebilir.

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili öğretmen görüş, uygulama ve deneyimleri incelendiğinde; öğretmenlerin toplumsal boyut altında değişime direnç, dezenformasyon, sosyal kabul ve cinsiyet başlıklarında görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. Alanda konuyla ilgili yapılan araştırmalar da bu araştırmayla benzer sonuçları olduğu görülmektedir (Banks, 2013; KEDV, 2006). Gün geçtikçe önem kazanan çokkültürlü eğitim (Polat ve Kılıç, 2013) toplumda hala dirençle karşılaşmaktadır (Damgacı ve Aydın, 2013). Bu kavramlara karşı toplumda bulunan yerleşik algılar çokkültürlülük ya da çokkültürlü eğitime yönelik direnci de beraberinde getirmektedir. Ulusal ve uluslararası alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde; çokkültürlülük ya da çokkültürlü eğitime olan direncin sebeplerinden birinin çokkültürlü eğitimin ülkeyi bölebileceğine olan düşünceden kaynaklı olduğu görülmüştür (Damgacı, 2013; Demirsoy, 2013; Emmanuel ve Kastoryano, 2009; Kaya ve Aydın, 2014). Fakat çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin ülkeyi bölmekten çok, bölünmüş bir ülkeyi birleştirmek için gerekli düzenlemeleri içerdiği söylenebilir. Nitekim çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin kurucularından ve öncülerinden biri olan James A. Banks konuyla ilgili görüşlerini açıklarken; *“Çokkültürlü eğitim, e pluribus unum, yani hepimiz birimiz için”* fikrini desteklediğini belirtmiştir (James Banks, 2013). Ayrıca çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin kendisi toplumda bulunan farklılıkların toplum için tehdit

oluşturmadığını, tam tersine bir zenginlik oluşturduğunu savunmaktadır. Bu düşünceden yola çıkarak farklı kültürlerin, farklılıkların kabul edilmesini ve yaşam biçimlerinin tanınmasını içermektedir (Alanay ve Aydın, 2016; Başbay ve Bektaş, 2009; Senem ve Arıkan, 2018). Çokkültürlü eğitimle ilgili yapılan eleştirilerin temelinde konuya ilişkin toplumda yer alan dezenformasyondan kaynaklandığını söylemek de mümkün (Cırık, 2008; Çötök, 2010; Doytcheva, 2016). Nitekim öğretmenler de toplumda ve eğitim paydaşları arasında çokkültürlü eğitime yönelik dezenformasyon olduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili yapılan araştırmalarda toplumun çokkültürlü eğitime ilişkin yanlış bilgilere sahip olduğu görülmüştür (Phoon vd., 2013a; Tüzün, 2017). Sosyal kabul başlığına bakıldığında ise öğretmenler toplumun farklılıklara ilişkin sosyal kabullerinin zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular alan yazında yapılmış araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Alabay ve Ersal, 2020; Tjernberg ve Mattson, 2014; Yıldırım ve Cemal, 2017). Aktan ve diğerleri (2019) tarafından yapılan araştırmada özel gereksinimli ve kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından sosyal kabul görmediği belirtilmiştir. Benzer şekilde yapılan başka bir araştırmada da toplumun göçmenlere/mültecilere yönelik toplumsal kabul düzeylerinin düşük olduğu, bu durumun göçmen çocukların eğitimini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Sakız, 2016). Fakat okul öncesi dönemden itibaren farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin bir arada eğitim görmesi ve bu farklılıkları dikkate alarak hazırlanacak bir eğitim programı aracılığıyla farklı kültürel özelliklere sahip çocuklarla bir arada yaşamayı öğrenmesi, empati kurarak farklılıklara saygı göstermesi; sosyal kabulü kolaylaştırmaktadır. Çünkü küresel dünyada çocukların etkili birer birey olarak yetişmeleri ancak çokkültürlü eğitim ortamlarında kaliteli bir eğitim almalarıyla mümkündür (Gay, 1994; Ramsey, 2018a).

Öğretmenlerin toplumsal boyut teması ve cinsiyet alt teması altında; cinsel yönelim, toplumsal cinsiyet rolleri ve biyolojik kimlik başlıklarında görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. Çoğu öğretmen cinsel yönelime karşı olduğunu ifade ederken öğretmenlerden birkaçı da konuyu temel hak ve özgürlükler bağlamında değerlendirerek konuya saygı duyduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen bu araştırma bulgularının mevcut araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Bayir ve Dönmez, 2020; Erbas, 2017; Koçak ve Kaykusuz, 2019). Çoban ve diğerleri (2010), öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırmada özellikle ilçelerde yaşayan öğretmen adaylarının cinsel yönelimi farklı olan bireylere karşı olumsuz bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir McLaren (2011) de yapmış olduğu çalışmada cinsel yönelimi farklı olan bireylerin eğitime katılsalar bile

eğitim sisteminde kimliklerinden dolayı ayrımcılığa ve ön yargıya maruz kaldıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada cinsel yönelime karşı olan öğretmenler olduğu gibi olumlu bakış açısına sahip öğretmenler de bulunmaktadır. Nitekim Ernas (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin cinsel yönelime olumlu baktıkları görülmüştür. Toplumsal cinsiyet rollerine göre öğretmen görüşleri incelendiğinde ise öğretmenlerin erkek okul öncesi öğretmeni ve kadın yöneticiler başlıklarında görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. Görüşmeye katılan erkek okul öncesi öğretmenler çokkültürlü yaklaşımı savunmalarına rağmen velilerin “*Erkekten okul öncesi öğretmeni mi olur?*” ya da “*ben çocuğumu erkek okul öncesi öğretmenine vermem*” şeklinde ayrımcı/ön yargılı ifadelerle maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenliği toplumda yaygın görüş olarak kadın mesleği olarak kabul edilmektedir (MEB, 2021; Ramazan, Kızılkaya, Yılmaz ve Dereli, 2015). Fakat meslek seçiminde her geçen gün cinsiyet ayrımı azalmakta, neredeyse tüm meslek kollarında hem kadınları hem de erkekleri birlikte görmek mümkün olmaktadır (Anliak ve Beyazkurk, 2008). Ancak toplumsal algı meslek seçimini cinsiyet rolleri üzerinden tanımladığı için erkek okul öncesi öğretmenlerine olumsuz bir algının olduğu söylenebilir (Avcı, Karababa, ve Zencir, 2019). Kılıç (2019) yaptığı araştırmasında velilerin erkek okul öncesi öğretmenlerin; “*Erkek okul öncesi öğretmeni mi olur?*” biçiminde ayrımcı ifadeler kullandıkları belirtilmiştir. Cinsiyet rolleri bağlamında ön yargıya maruz kalan bir diğer kesim ise kadın yöneticilerdir. Okullarda çalışan kadın öğretmenlerin çok azının yöneticilik yaptığı, yöneticilik yapan kadınların ise ön yargılara maruz kaldıkları görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenler, toplumda “*Kadından idareci mi olur?*” şeklinde ön yargılı ve ayrımcı tutumların olduğunu dile getirmişlerdir. Önceki bulguda nasıl ki okul öncesi öğretmenliği toplumda bir kadın mesleği olarak görülüyorsa bu bulguda da yöneticiliğin bir erkeğe uygun olacağı yönünde bir bakış açısı olduğu görülmektedir (Çelikten, 2004). Kılıç (2019), yapmış olduğu çalışmada yöneticiliğin toplumda baskın olarak erkek mesleği olarak görüldüğü, görüşme yapılan öğretmenlerin de kadın yönetici istemedikleri belirlenmiştir. Yapılan başka bir çalışmada ise okullarda erkek yöneticilerin daha çok tercih edilip beğenildiğini ortaya koymuştur (Gürgün, 2015). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yönetimine katılımları ilgili yapılan başka bir çalışmada da okul öncesi eğitimde kadın idarecilere yönelik olumsuz bir algının olduğu görülmüştür. Bu nedenle okul öncesindeki öğretmenlerin çoğu kadınlardan oluşurken, idarecilerin çoğu da erkeklerden oluşmaktadır (Can ve Serençelik, 2017). Temanın son bulgusu olan biyolojik kimlik alt temasında ise öğretmenler, anne-babaların kız ve erkek çocuklara yönelik tutarsız/ayrımcı anlayışlara

sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, eğitim ortamında kız çocuklarının arabalarla, mavi oyuncaklarla oynamasına aileler itiraz etmezken, bebeklerle ve pembe oyuncaklarla oynayan erkek çocuklara ailelerin anında itiraz edip müdahalede bulunduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, aileler tarafından “*Erkekler pembe giymez, kızlar da mavi giymez*” ya da “*Kızım zaman kötü, her çocuk oyuncakıyla oynasın*” şeklinde görüşleriyle öğretmenlere açıklamada bulundukları görülmüştür. Bu durum kız çocuklarının erkek çocuklarıyla oynadıklarında sorun olarak görülmezken, kız çocukların erkek çocuklarla oynamasında sorun olarak görülmektedir. Alan yazında yapılan araştırmalar bu bulguları desteklemektedirler (Ağgöl ve Yılmaz, 2023; Ramsey, 2018b; Yağan Güder ve Taş, 2012). Araştırmanın bu bulgusu Yağan Güder, Ay, Saray ve Kılıç’ın (2017) çocukların çoğunlukla cinsiyetlerine göre oyuncakları seçme eğiliminde oldukları bulgusu ile örtüşmektedir. Nitekim yapılan başka araştırmalarda da çocukların oyuncak seçimi ve renk tercihlerinde kız çocuklarının feminen özellikteki oyuncakları seçtiği, erkek çocuklarının ise maskülen özellikteki oyuncakları daha çok tercih ettikleri görülmüştür (Maccoby, 1998; Weisgram, Fulcher, ve Dinella, 2014; Yağan Güder, 2014). Başka bir çalışmada ise anne-babaların çocukların toplumsal cinsiyet rollerine aykırı renk tercihi ve oyuncak seçiminde bulunduklarında tahammülsüzlüklerinin arttığı görülmüştür (Yağan Güder ve Alabay, 2016). Çocukların anne-babalara ya da toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranmadıklarında ise ailelerin bu tahammülsüzlüğünün dozunu artırdıkları görülmüştür. Nitekim Raag ve Rackliff (1998) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Çalışmada erkek çocukların karşı cinsiyete özgü oyuncaklar ile oynamalarından anne-babaların büyük çoğunluğunun rahatsızlık duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın politika yapıcı ve karar alıcı boyutu incelendiğinde; öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin erken çocukluktan başlatılması, yapısal reformların gerçekleştirilmesi çokkültürlü politikaların üretilmesi ve çokkültürlü eğitimin yasal alt yapıya kavuşturulması yönünde görüş beyan etmişlerdir. Elde edilen bu bulgular alan yazında yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Eren, 2015; Erşahin, 2018; Ramsey, 2018a). Polat (2013) da çokkültürlü eğitimin erken çocukluktan itibaren başlatılması gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırmada çocukların farklı kültürleri ve ülkeleri öğrenmelerinin gelecek nesilleri oluşturacak olan çocukların dünyaya ilişkin farklı bakış açıları kazanmaları açısından anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim çokkültürlü eğitime erken yaşlarda başlamanın geleceğin kuşaklarını oluşturacak olan çocukların kimliklerini kazanırken, farklı kültürlerle ve kimliklere de saygılı bireyler

olarak yetiştirmelerine katkı sağlayacaktır. Konuyla ilgili benzer bir çalışmada Kadın Emeğini ve Değerlendirme Vakfı (2006) tarafından yapılmıştır. 2004-2006 yılları arası Avrupa Birliği tarafından desteklenen projenin temel amacının “*Erken çocuklukta kültürel çeşitliliğe saygı*” olduğu görülmektedir. Projede erken çocukluktan itibaren ayrımcılığa karşı, farklılığa saygı eğitimi yaklaşımıyla teorik bir çerçeve sunulmuştur. Diğer bir çalışmada Safita ve Suryana (2021) erken çocukluk programlarında çokkültürlü eğitime yer verilmesi gerektiğini, çünkü çokkültürlü eğitim özellikle erken çocuklukta hoşgörü ve farklılıklara saygıyı öğrenmenin bir aracı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın yapısal reformlar alt teması incelendiğinde öğretmenlerin politika yapıcı ve karar alıcıların eğitim sisteminin daha işlevsel olması için yapısal reformların gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çokkültürlü eğitimin öncülerinden olan James A. Banks (1993) çokkültürlü eğitimin dönüşüm aşamalarını üçe ayırırken, bunlardan biri ise eğitimde ihtiyaç duyulan yapısal reformların gerçekleştirilmesi ilkesidir. Banks, “*Eşitliği arttırmak için okulda yapısal ve sistematik değişiklikler yapılması (s.19-20)*” gerektiğini vurgulamıştır. Yapılan başka çalışmalarda da çokkültürlü eğitim için karar alıcıların eğitim sistemini yenilemeleri gerektiğini, bunun içinde yapısal reformların elzem olduğu belirlenmiştir (Aktoprak, Yiğit ve Güneyli, 2018; Chen, Nimmo ve Fraser, 2009; Khalfaoui vd., 2020; Kılıçoğlu, 2015). Çokkültürlü politikalar oluşturmak alt temasına bakıldığında ise uygulanabilir bir çokkültürlü eğitim için özellikle politika yapıcı ve karar alıcıların çokkültürlü politikalar üretmeleri gerektiği belirtilmiştir. Duman (2009) dünyanın küreselleşmesiyle birlikte çokkültürlü toplumların eğitim dahil olmak üzere çoğu alanda ortak paylaşım alanları yaratarak, hoşgörü ve saygıyı öne çıkaracak çokkültürlü politikalar üretmesi gerektiğini ifade etmiştir. Kaya ve Aydın (2014) da “*Türkiye’de Çoğulculuk, Çokkültürlülük ve Çokdilli Eğitim*” adlı çalışmasında benzer söylemleri dile getirmektedirler. Araştırmada ulaşım ve iletişim teknolojisinin geliştiği günümüzde, toplumların homojen bir yapıda kalması mümkün değildir. Bu bakımdan ülkelerin ve toplumların bir arada yaşamaları için eğitimden başlanarak çokkültürlü politikaların inşa edilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Benzer biçimde alan yazında yapılan başka çalışmaların da bu bulguları destekledikleri görülmektedir (Eren, 2015; Gorski, 2018; Özensel, 2012). Temanın son bulgusu olan yasal alt yapıya bakıldığında ise öğretmenler çokkültürlü eğitimin yasal alt yapıya kavuşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Sistem ancak yasal güvenceye kavuştuğunda keyfi muamelelerden arındırılabilir. Öğretmenler, aksi taktirde eğitim uygulamalarında aksaklıkların oluşabileceğini ifade etmişlerdir. Ünlü ve Örtten (2013) ile Özodaşık (2009)

tarafından yapılan çalışmalarda çokkültürlü eğitimin farklılıklara saygının yanında farklılıkların yasal açıdan eşitliliğinin de sağlanmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Akman (2020) ise öğretmenlerle yapılan çalışmada ülkenin çokkültürlü yapısı ve jeopolitik konumundan dolayı sürekli göç alan bir ülke konumunda olduğunu belirterek bu nedenle çokkültürlü eğitimi yansıtacak ve bunu güvence altına alacak bir sistemin inşasının ülke çıkarları açısından doğru bir adım olacağı şeklinde açıklanmıştır. Nitekim bu süreç yasal alt yapıyla desteklendiğinde amaca daha kolay ve hızlı ulaşılmasına hizmet edileceği de söylenebilir (Akman ve İmamoğlu Akman, 2019; Aydın, 2013).

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim gibi hassas bir konunun bilimsel düzlemde ve akademik kaygılarla ele alındığı bu çalışmada, Türkiye gibi farklı kültürlerden oluşan ülkelerde yapılacak çalışmalarda tek boyutlu araştırma yöntemlerinden yararlanmak yerine konuyu derinlemesine analiz edecek, tartışmayı zenginleştirecek araştırma yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Bu çalışmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak karma araştırma desenlerinden olan Gömülü Desenden yararlanılmış ve bu yöntemlerden elde edilen veriler tartışılıp yorumlanarak bütünleştirilmiştir. Öğretmenlere çokkültürlü paylaşım atölyesinde uygulanan ön test ve son testlerde nicel verilerde bazı öğretmenlerin tam puan alarak çokkültürlülük, çokkültürlü eğitime ve farklılıklara saygılı olduğu görülmüştür. Aynı öğretmenlerin paylaşım atölyesi süreci oturumlarında ve odak grup görüşmelerinde ise çokkültürlülüğün bazı boyutlarına (cinsel yönelim, farklı mezhep ve inançlara) saygı duymadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla sadece nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı çalışmalarda öğretmenlerin aldıkları tam puanlarla bütün farklılıklara saygılı olduğu sonucuna ulaşılırken, konuyu daha kapsamlı ve derinlemesine analiz edilip tartışıldığı nitel çalışmalarda ise öğretmenlerin çokkültürlülüğü ve çokkültürlü eğitimi benimseyip içselleştirmedeği ve aynı zamanda ön yargılı ve ayrımcı tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Ulaşılan bu sonuçlara bakıldığında çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim gibi hassas konularda karma araştırma desenlerinin kullanmasının ne kadar gerekli ve önemli olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 6

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulgulardan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere, karar alıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerle çokkültürlü paylaşım atölyesinde yer alan etkinlikleri gerçekleştirerek, paylaşım atölyesinin okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri, yeterlik algıları ve çokkültürlü kavram haritası üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada yapılan analizler doğrultusunda elde edilen nicel ve nitel sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Nicel Bulgular Doğrultusunda Elde Edilen Sonuçlar

- Çokkültürlü paylaşım atölye uygulamasına katılan öğretmenlerin atölye öncesi çokkültürlü eğitim ölçeği puanlarının atölye sonrası arttığı belirlenmiştir.
- Çokkültürlü paylaşım atölye uygulamasına katılan öğretmenlerin atölye öncesi çokkültürlü yeterlik algıları puanlarının atölye sonrası arttığı belirlenmiştir.
- Çokkültürlü paylaşım atölye uygulamasına katılan öğretmenlerin atölye öncesi çokkültürlü kavram haritası puanlarının atölye sonrası arttığı belirlenmiştir.

Nitel Bulgular Doğrultusunda Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmanın nitel sonuçları araştırma sorularına dayalı olarak iki boyutta değerlendirilmiştir. Bu boyutlar; okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü paylaşım atölyesine ilişkin görüşleri ve öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik görüş, uygulama ve deneyimlerine ilişkin sonuçlardan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin çokkültürlü paylaşım atölyesini değerlendirmelerine ilişkin görüşleri; olumlu, olumsuz ve uygulamayı geliştirmeye yönelik öneriler temalarından oluşmaktadır.

1. Öğretmenlerin çokkültürlü paylaşım atölyesi ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Bu görüşler öğretmen açısından, katılım gösterimi açısından ve atölye içeriği ve uygulamaları açısından alt temaları altında yorumlanmıştır.
 - a. Öğretmen açısından alt temasına ilişkin olumlu görüşlerin mesleki gelişim, çokkültürlü eğitime katkı, sosyal gelişim ve kişisel gelişim kategorileri altında değerlendirilmiştir.
 - b. Öğretmen açısından alt temasında yer alan mesleki gelişim kategorisindeki görüşler ise çeşitlilik göstermiş, bu görüşler teknolojiyi kullanma becerisi, deneyim aktarımı ve mesleki bilgi alt kategorileri başlıkları içerisinde değerlendirilmiştir.
 - c. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler katılım gösterimi açısından alt teması altında; çokkültürlü toplum, güncel, ön yargıları kırma, disiplinler arası ihtiyaç, araştırmacılara destek ve öğretmenlik meslek gelişimi kategorilerinde görüşlerini dile getirmişlerdir.
 - d. Atölye içeriği ve uygulamaları açısından alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; örnek program, zaman ve mekândan bağımsız olma, eğitici, deneyim paylaşımı, farklı bakış açıları kazanma, farklılıklara saygı, alanla ilişkili olma, günlük yaşamla ilişkilendirme ve öne çıkan içeriklerden oluştuğu görülmüştür.

2. Öğretmenlerin çokkültürlü paylaşım atölyesi ile ilgili olumlu görüşlerinin yanı sıra olumsuz görüşlere de sahip oldukları görülmüştür. Bu görüşler; çalışma grubundan kaynaklı, uygulamadan kaynaklı ve içerikten kaynaklı alt temaları altında değerlendirilmiştir.
 - a. Çalışma grubundan kaynaklı alt temasına ilişkin olumsuz öğretmen görüşleri; motivasyon düşüklüğü, bir şeylerin değişeceğine inanmama, devamsızlık ve sansür kategorileri altında dile getirilmiştir.
 - b. Öğretmenler uygulamadan kaynaklı alt temasına ilişkin olumsuz görüşlerini; katılımcı sayısı, grupların homojenliği ve sana ortamda olması kategorileri çerçevesinde değerlendirmişlerdir.
 - c. İçerikten kaynaklı olumsuz öğretmen görüşlerinin; kapsamın dar olması, oturumların uzun olması, içeriklerin basit olması ve soru tekrarı kategorileri bağlamında dile getirildiği görülmüştür.
3. Öğretmenlerin çokkültürlü paylaşım atölyesi değerlendirmesinde uygulamayı geliştirmeye yönelik önerileri; katılımcı çeşitliliğinin sağlanması, yayma ve yaygınlaştırma, yansıtma ve kapsamın genişletilmesi alt temaları çerçevesinde değerlendirilmiştir.
 - a. Uygulamayı geliştirmeye yönelik öneriler teması altında yer alan katılımcı çeşitliliğinin sağlanması alt teması; veliler, öğretmen adayları, yöneticiler, akademisyenler ve dezavantajlı gruplar kategorilerinden oluşmuştur.
 - b. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılan öğretmenler yayma ve yaygınlaştırma alt temasına ilişkin görüşlerini; öğretmen eğitimleri, anne-baba eğitimleri ve üniversiteler kategorileri altında dile getirmişlerdir.
 - c. Öğretmenler çokkültürlü paylaşım atölyesini geliştirmeye yönelik yansıtma alt teması altındaki görüşlerini; okul öncesi eğitim programlarına, öğretmen yetiştirme programlarına ve ülkenin eğitim politikasına kategorileri altında ifade ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik görüş, uygulama ve deneyimleri başlığı; öğretmen boyutu, öğretmen yetiştirme boyutu, aile boyutu, okul boyutu, program boyutu, eğitim sistemi boyutu, toplumsal boyut ve politika yapıcı ve karar alıcı boyutu temalarından oluşmuştur.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik görüş, uygulama ve deneyimleri değerlendirildiğinde öğretmen boyutu teması

altında; deneyim eksikliği, içselleştirmeme, farklılıklara saygı, yetersiz öğretmen, çokkültürlü hizmet içi eğitim, desteklenmeme, önleyici rehberlik ve karşı olma alt temalarından oluştuğu görülmüştür.

- a. Öğretmen boyutu teması altında yer alan önleyici rehberlik alt teması; çocuğu tanıma ve ev ziyaretleri kategorilerinden oluşmuştur.
 - b. Öğretmen boyutu teması altında yer alan karşı olma alt teması; istememe ve çocuğun yararına istememe kategorilerinden oluşmuştur. İstememe kategorisinde öğretmenlerin görüşlerini ön yargı ve konforunu bozmama alt kategorileri bağlamında değerlendirdikleri; çocuğun yararına istemem kategorisinde ise kalabalık sınıflar ve fiziki şartlar alt kategorileri bağlamında görüş bildirdikleri görülmüştür.
2. Öğretmen yetiştirme boyutu teması altındaki öğretmen görüşlerinin; yurt dışı deneyimi, uygulama eksikliği, derslerin eklenmesi ve akademisyen niteliği alt temalarından oluştuğu görülmüştür.
 3. Öğretmenler aile boyutu temasına ilişkin görüşlerini; veli baskısı, ön yargı, aile eğitimi ve rol model alt temaları bağlamında ifade etmişlerdir.
 4. Okul boyutu temasına ilişkin öğretmen görüşleri; okul iklimi, yönetici niteliği ve yeterli materyal alt temalarından oluşmuştur.
 5. Öğretmenler program boyutu temasına yönelik görüşlerini; etkinlik içerikleri ve çerçevenin net olamaması alt temalarında dile getirmiştir.
 6. Eğitim sistemi boyutu temasında yer alan öğretmen görüşleri; iş birliği, sürdürülebilirlik ve denetlenebilirlik alt temaları altında değerlendirilmiştir.
 7. Toplumsal boyut teması altında yer alan öğretmen görüşleri; değişime direnç, cinsiyet, dezenformasyon ve sosyal kabul alt temaları bağlamında değerlendirilmiştir. Öğretmenler cinsiyet alt temasındaki görüşlerini; cinsel yönelim, toplumsal cinsiyet rolleri ve biyolojik kimlik kategorileri altında belirtmişlerdir. Toplumsal cinsiyet rolleri kategorisi altındaki öğretmen görüşleri ise, erkek okul öncesi öğretmeni ve kadın yönetici alt kategorilerinden oluşmuştur.
 8. Öğretmenler politika yapıcı ve karar alıcı boyutuna ilişkin görüşlerini; erken çocukluktan başlatma, yasal alt yapı, yapısal reformlar ve çokkültürlü politikalar alt temaları bağlamında ifade etmişlerdir.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlere, karar alıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin bilgi ve farkındalık boyutunda içselleştirdiği çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim anlayışını sınıf içi mesleki uygulamalarıyla davranışa dönüştürme konusunda gayret göstermesi,
2. Alanda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin toplumda bulunan farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin/çocukların farkına varması ve onlar için etkinlikler gerçekleştirmeleri önerilmektedir.

Karar Alıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerinin içerik ve uygulama bağlamında daha verimli hale getirilerek, sunum (yansı) ve anlatım yerine öğretmenlerin aktif oldukları atölyeler tarzında düzenlenmesi,
2. Türkiye'nin sahip olduğu çokkültürlü yapısı dikkate alınarak çokkültürlü politikalar geliştirilmesi,
3. Öğretmenler çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili kendilerini eksik, yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda MEB, üniversiteler ve ilgili kurumlarca desteklenmesi,
4. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili okul öncesi öğretmenlerin bilgi, beceri ve donanım bakımından desteklenmesi,
5. Mevcut öğretmen meslek eğitimleri ve hizmet içi eğitim programlarının içerik ve yöntem açısından öğretmen ihtiyaçlarına göre yeniden tasarlanması/düzenlenmesi,
6. Çokkültürlük ve çokkültürlü eğitim yaklaşımının eğitim programlarına yansıtılması,

7. Çokkültürlü eğitimin eğitim ortamına taşınması için eğitim ortamlarının fiziksel olarak iyileştirilmesi, materyal-doküman ve personel desteğinin sağlanması ile sürdürülebilir bir çokkültürlü eğitim ortamı sağlanması,
8. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin eğitimler çocuğun hayatında önemli bir yeri olan aileler, öğretmenler ve diğer paydaşlara yönelik geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması,
9. Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirmesi için çokkültürlü ve çokkültürlü eğitimle ilgili ders ve içerikler öğretmen yetiştirme programlarına eklenmesi,
10. Okul öncesi döneme yönelik yapılacak ya da güncellenecek eğitim programlarında Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (EBADER) ve Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)'nde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim içeriklerinin eklenmesi önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmadaki çalışma grubu alanda aktif görevde olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Konuyla ilgili yapılacak araştırmaların çalışma grubunun eğitimin farklı paydaşlardan (anne-baba, öğretmen adayları, dezavantajlı gruplar, yöneticiler) oluşturulması ve konuya dair onların da görüşlerinin belirlenmesi,
2. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili alanda yapılmış çalışmaların çoğunlukla nicel ağırlıklı olduğu görülmektedir. Konuya yönelik nitel yöntem kullanmanın yanında hem nicel hem de nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma ve deneysel desenler kullanılmasıyla derinlemesine sonuçlara ulaşılması,
3. Okul öncesi eğitimi alanında yapılan araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının başka alanlara yönelik geliştirilen ya da uyarlanan ölçme araçlarından oluştuğu görülmektedir. Bu bakımdan okul öncesi eğitim bileşenlerine yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanması,
4. Salgın nedeniyle çevrimiçi uygulanan paylaşım atölyesinin öğretmenlere yüz yüze olarak uygulanması,
5. Okul öncesi dönemde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili yapılan çalışmaların hala sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bakımdan araştırmacıların okul

öncesi dönemde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili daha fazla çalışma yapma yönünde özendirilerek desteklenmesi,

6. Hassas ve yanlış anlaşılmaya müsait bir konu olması nedeniyle konu üstüne çalışmak istemeyen araştırmacıların özendirilmesi,
7. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim konusunda daha fazla çalışma yapılarak, çokkültürlü eğitim programlarını oluşturmaya yönelik girişimlerde bulunulması,
8. Bu araştırma sadece okul öncesi eğitimi alanında çalışan öğretmenlerle yürütülmüştür. Ancak farklı eğitim kademe ve branşlarda çalışan öğretmenlerle de yürütülmesi önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Abdullah, M. N. L. Y., & Abdullah, A. C. (2018). Preschool teachers' training and attitudes towards multicultural education in Malaysia. *International Journal of Early Childhood Education and Care*, 7, 1-13. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1208006>.
- About, F. E. (2009). Modifying children's racial attitudes. In J. A. Banks (Eds.), *The routledge international companion to multicultural education* (pp. 199-210). New York: Routledge.
- About, F. E., Tredoux, C., Tropp, L. R., Brown, C. S., Niens, U., & Noor, N. M. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review*, 32(4), 307-336. doi:10.1016/j.dr.2012.05.001.
- About, F. E., & Yousafzai, A. K. (2016). Very early childhood development. *Disease Control Priorities*, 2, 241-261. doi: 10.1596/978-1-4648-0348-2_ch13.
- Acar, E. A., & Çetin, H. (2017). Improving preschool teachers attitude towards the persona doll approach and determining the effectiveness of persona doll training procedures. *International Journal of Progressive Education*, 13(1), 96-118. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1132070>.
- Acar, E. A., Erbaş, Y. H. ve Eryaman, M. Y. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 31-54. doi: 10.51948/auad.979726.
- Adak, M. M. ve Mustafa, K. (2022). Covid-19 Pandemi Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitim Sürecinde Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Deneyimlerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 30-45. doi: [10.29065/usakead.1038646](https://doi.org/10.29065/usakead.1038646).
- Aguado, T., Ballesteros, B., & Malik, B. (2003). Cultural diversity and school equity. A model to evaluate and develop educational practices in multicultural education contexts. *Equity and Excellence in Education*, 36(1), 50-63. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ770772>.
- Ağgöl, C. ve Yılmaz, F. (2023). Kalıp Yargı ve Ön Yargılı Çocuklar: Sosyal Bilgiler Dersi Bağlamında Bir İnceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 279-296. doi: <https://doi.org/10.17556/erziefd.1146808>.
- Akbulut, H. İ., Çepni, S., ve Şahin, Ç. (2013). Doktora Tez Sürecinde Karşılaşılan Problemlerin Belirlenmesi: Eğitim Fakültesi Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (20), 50-69. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/786933>.

- Akçaoğlu, M. Ö. (2017). *Çokkültürlü Eğitim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim ile Sınıf Yönetimi Tutum ve Yeterliklerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Akçaoğlu, M. Ö. (2021). The effect of a multicultural education course on teachers' attitudes towards multicultural education and prejudices. *International Online Journal of Educational Sciences (IOJES)*, 13(5), 1486-1502. doi: 10.15345/iojes.2021.05.012.
- Akgül, E., Ezmeci, F. ve Akman, B. (2020). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının, Öğretmenlerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Yaşadıkları Zorlukların İncelenmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(2), 167-184. doi: [10.30900/kafkasegt.701585](https://doi.org/10.30900/kafkasegt.701585).
- Akkaya, N., Susar Kırmızı, F. ve İşçi, C. (2018). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğe İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (29), 308-335. doi: [10.14520/adyusbd.381005](https://doi.org/10.14520/adyusbd.381005).
- Akkaya, S. ve Güçlü, M. (2018). Okul Öncesi Eğitim Dönemi Kaynaştırma Eğitimi Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Çalışmaların İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 11(61). doi: 0.17719/jisr.2018.2954.
- Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları ile Çokkültürlü Eğitim Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 247-262. doi:10.9779/pauefd.442061.
- Akman, Y., & İmamoğlu Akman, G. (2019). Analyzing the academic, social, and cultural aptitudes of syrian students in a chaotic context. In Ş.Ş. Erçetin., N. Nilanjan & S. Sen (Eds.) *Economic growth and demographic transition in third world nations: a chaos and complexity theory perspective* (pp.179-197). Florida: Apple Academic Press.
- Aktan, E. (2010). *Farkındayım, Farklılıklara Saygılıyım: Kimlikli Bebekler Yaklaşımı. Okul Öncesi Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar ve Uygulamaları*. İstanbul.Turgut Yayınları.
- Aktan, O., Budak, Y. ve Botabekovna, A. B. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması. *İlköğretim Online*, 18(4). doi:10.17051/ilkonline.2019.632374.
- Aktın, K., Karakaya, M., Türk, Z. ve Aslan, Y. (2015). Okul Öncesi Dönemde Farklı Kültürlerin Öğretimine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 258-277. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/408296>.
- Aktoprak, A., Yiğit, P., & Güneyli, A. (2018). Attitudes of primary school teachers toward multicultural education. *Quality & Quantity*, 52(1), 181-194. doi:10.12973/eu-jer.8.1.383.

- Akyıldız, S. (2018). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Devam Ettiği Okullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algıları ile Demokratik Değerleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 43(195). doi.org/10.15390/EB.2018.7552.
- Alabay, E. ve Ersal, H. (2020). Sınıflarında Farklı Kültürden Çocuk Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Eğitim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 107-134. doi.org/10.30561/sinopusd.699738.
- Alaca, B., & Pyle, A. (2018). Kindergarten Teachers' perspectives on culturally responsive education. *Canadian Journal of Education*, 41(3), 1063-1075. doi.org/10.1080/03004430.2016.1245190.
- Alanay, H., & Aydın, H. (2016). Multicultural education: The challenges and attitudes of undergraduate students in Turkey. *Eğitim ve Bilim*, 41(184), 169-191. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/openview/5aecc0875690d6e1d74bf067d30d7309/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1056401>.
- Alsubaie, M. A. (2015). Examples of current issues in the multicultural classroom. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 86-89. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081654.pdf>.
- Altuntaş, S. (2010). Eğitimin Temel Kavramları. Z. Cafoğlu (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş: Temel Kavramlar* (ss. 13-45). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why multicultural education is more important than higher education now than ever: A global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 8(1), 1-9. Erişim adresi: <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Ameny-Dixon,%20Gloria%20M.%20Why%20Multicultural%20Education%20is%20More%20Important%20in%20Higher%20Education%20Now%20than%20Ever.pdf>.
- Anık, M. (2011). *Çokkültürlü Bir Toplumda Kimlik Algısı: İsveç'te Yaşayan Türk Göçmenleri Örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Anliak, S., & Beyazkurk, D. S. (2008). Career perspectives of male students in early childhood education. *Educational Studies*, 34(4), 309-317. doi: 10.1080/03055690802034518.
- APA. (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. *The American Psychologist*, 58(5), 377-402. Erişim adresi: <https://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines-archived.pdf>.
- Apfelbaum, E. P., Norton, M. I., & Sommers, S. R. (2012). Racial color blindness: Emergence, practice, and implications. *Current Directions in Psychological Science*, 21(3), 205-209. doi:10.1177/0963721411434980.

- Aral, N., Fındık, E., Öz, S., Karataş, B. K., Güneş, L. C. ve Kadan, G. (2021). Covid 19 Pandemi Sürecinde Okul Öncesi Dönemde Uzaktan Eğitim: Deneysel Bir Çalışma. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 16(2). doi.org/10.47423/TurkishStudies.49289.
- Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde Veli/Aile Katılımı: Engeller ve Öneriler. *Alanyazın*, 1(2), 75-84. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1627803>.
- Arıkan, A., Tomris, G., Yılmaz Bursa, G. ve Tuna, D. M. (2021). Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Farkındalık Geliştirmede Okul Öncesi Çocuk Kitaplarımız Nitelikli mi? *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 9(1), 19-44. doi: 10.16916/aded.797738.
- Arrese Igor, H. O. (2019). Multiculturalism and recognition of the other in Charles Taylor's political philosophy. *Critical Horizons*, 20(4), 305-316. doi.org/10.1080/14409917.2019.1672272.
- Arslan, S. (2014). *Çokkültürlü Toplumlarda Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Düşüncelerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Arslan, S. (2016). Çokkültürlü Eğitim ve Türkiye: Mevcut Durum, Beklentiler, Olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57). doi:10.17755/esosder.97373.
- Asada, H., Swank, E., & Goldey, G. T. (2003). The acceptance of a multicultural education among Appalachian college students. *Research in Higher Education*, 44, 99-120. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021369629549>.
- Aslan, K. (2001). Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(5), 16-30. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/864529>.
- Aslan, S. ve Aybek, B. (2019). *Uygulama Örnekleriyle Çokkültürlü Eğitim ve Değerler Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ata, S. (2021). Anne-Baba Eğitimi Programlarının Geliştirilme Süreci. G. Ogelman (Ed.), *Anne Baba Eğitimi* (ss. 213-235). Ankara: Eğiten Kitabevi.
- Ataman, Y. (2020). *Küreselleşmenin Sosyokültürel Düşünce Yapısının Analizi ve Türkiye* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Ateş, A. (2021). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Ateş, A., & Şahin, S. (2021). Preschool teachers' opinions towards to multicultural education. *Education Quarterly Reviews*, 4(4). doi: <https://ssrn.com/abstract=3940066>.

- Atkinson, S. (2009). Adults constructing the young child, "race," and racism. In G. MacNaughton & K. Davis (Eds.), *"Race" and early childhood education: an international approach to identity, politics and pedagogy* (pp. 139-153). New York: NY: Palgrave Macmillan.
- Avcı, Ö. H., Karababa, A. ve Zencir, T. (2019). Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Erkek Okul Öncesi Öğretmen Adayları: Algıladıkları Güçlükler ve Gelecek Kaygıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1092-1106. doi: 10.16986/HUJE.2018046235.
- Ayaz, M. F. (2016). Çokkültürlülük Algı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 463-471. doi: 10.17755/esosder.11595.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydın, H., & Kaya, Y. (2019). Education for Syrian refugees: The new global issue facing teachers and principals in Turkey. *Educational Studies*, 55(1), 46-71. doi: [10.1080/00131946.2018.1561454](https://doi.org/10.1080/00131946.2018.1561454).
- Aydın, M. (2014). *Toplum, Kültür ve Eğitim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydoğan, İ. (2017). *Kültür Temelli Eğitim*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Baba Öztürk, M. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarına Uygulanan Kültürel Değerlere Duyarlılık Eğitiminin Etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- Babayiğit, B. (2023). *Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Çokkültürlü Öğretmen Yeterliklerine, Evrensellik-Farklılık Yönelimine ve Mesleğe Yönelik Tutuma Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2012). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balkar, B., Şahin, S. ve Babahan, N. I. (2016). Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) Görev Yapan Suriyeli Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/262347>.
- Banks, J. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review Of Research In Education*, 19, 3-49. doi: 10.2307/1167339.
- Banks, J. (2006). *Cultural diversity and education*. United States: Pearson.
- Banks, J. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. Newyork: Routledge.

- Banks, J. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş* (H. Aydın, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Banks, J. (2014). *Introduction to multicultural education*. San Francisco: CA:Pearson Publication Inc.
- Banks, J. A. (2004). Handbook of research on multicultural education. In J. A. Banks. (Ed.), *Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice* (pp. 3-30). San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J., & Banks, C. A. M. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*: John Wiley & Sons.
- Barber, J. P., & Walczak, K. K. (2009, April). *Conscience and critic: Peer debriefing strategies in grounded theory research*. In Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Bartelo, K. A. (2014). *Prekindergarten teachers' multicultural knowledge, skills, and classroom environment* (Unpublished doctoral dissertation). New York University, New York, USA.
- Başarır, F. (2012). *Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin ve Öz-Yeterlilik Algılarının Değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.
- Başarır, F., Sarı, M., & Çetin, A. (2014). Examination of teachers' perceptions of multicultural education. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 4(2), 91-110. doi:10.14527/pegegog.2014.011
- Başbay, A. (2014). Çokkültürlü Eğitim Kapsamındaki Derslerinin İncelenmesi: Georgia State Üniversitesi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 585-608. Erişim adresi: <https://gcris.ege.edu.tr/handle/11454/12497>.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 34(152). Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6>
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161). Erişim adresi: <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/872/296>.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Turkish Studies*, 8(3), 47-60. Erişim adresi: <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933011.pdf>.
- Bayir, Ö. Ö. ve Dönmez, A. (2020). Türkiye'de Kadın Okul Müdürü Olmak. *Educational Administration: Theory & Practice*, 26(1), 163-201. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1266713>.
- Bayrakdar, U. ve Akman, B. (2020). Anti Ayrımcı Programların Okul Öncesi Sınıflarında Uygulanmasının Avantaj ve Sınırlılıkları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 959-976. doi:10.26468/trakyasobed.688532.

- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bekir, H. ve Bayraktar, V. (2018, Aralık). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algıları*. Uluslararası Multidisipliner Bilimler Konferansı (ICOMUS), İstanbul.
- Bekmezci, H., ve Özkan, H. (2015). Oyun ve Oyuncağın Çocuk Sağlığına Etkisi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 5(2), 81-87. doi:10.5222/buchd.2015.081.
- Bektaş, Ö. Ş. (2022). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algıları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye.
- Beneke, M. R., Park, C. C., & Taitingfong, J. (2019). An inclusive, anti-bias framework for teaching and learning about race with young children. *Young Exceptional Children*, 22(2), 74-86. doi: 10.1177/1096250618811842.
- Bennett, C. (1995). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bennett, T. (2001). *Differing diversities: Transversal study on the theme of cultural policy and cultural diversity*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). İçerik Analizine Giriş (Z. E. Özcan, Çev.). H. Aydın. (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (ss. 380–417). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Berger, P. (2003). *Bir Küre Bin Bir Küreselleşme*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Birisci, S., Metin, M., & Karakas, M. (2010). Pre-service elementary teachers' views on concept cartoons: a sample from Turkey. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 5(2), 91-97.
- BM, (1948). *İnsan hakları evrensel bildirgesi*. Erişim tarihi: 12 Kasım 2023, Erişim adresi: <https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf>.
- Bodur, Y. (2012). Impact of course and fieldwork on multicultural beliefs and attitudes. *The Educational Forum*, 76:1, 41-56. doi: 10.1080/00131725.2011.627981.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative for education an introduction to theory and methods*. New York: Pearson.
- Boydak Özcan, M. ve Şengür, D. (2017). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim ve Anadilde Eğitim Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 113-121. Erişim adresi: <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=41f5eb98-82c7-4467-9129-9fdf7bc143be%40redis>.

- Boyer, W. (2013). Getting back to the woods: Familial perspectives on culture and preschoolers' acquisition of self-regulation and emotion regulation. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 153-159. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-012-0536-7>.
- Brady, J. S. (2014). *The impact of multicultural education training for pre-service teachers*. (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minnesota, U.S.A.
- Bredekamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar* (H. Z. İnan ve T. İnan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Brown, R. (2011). *Prejudice: Its social psychology*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Bryan, A. (2009). The intersectionality of nationalism and multiculturalism in the Irish curriculum: Teaching against racism? *Race Ethnicity and Education*, 12(3), 297-317. doi:10.1080/13613320903178261.
- Bulut, C. ve Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209813>.
- Bulut, M. (2015). *Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarında Çokkültürlü Kişiliğın Çokkültürlü Eğitim Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.
- Bulut, M. ve Sarıçam, H. (2016). Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarında Çokkültürlü Kişiliğın Çokkültürlü Eğitim Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 295-322. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181146>.
- Büte, M. (2018). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Buzzai, C., Passanisi, A., Aznar, M. A., & Pace, U. (2023). The antecedents of teaching styles in multicultural classroom: Teachers' self-efficacy for inclusive practices and attitudes towards multicultural education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 378-393. doi:10.1080/08856257.2022.2107679.
- Byrd, D. R. (2012). Conducting successful home visits in multicultural communities. *Journal of Curriculum and Instruction*, 6(1), 43-54. doi:10.3776/joci.2012.v6n1p43-54.
- Can, A. (2020). *SPSS ile Bilimsel Arastırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Can, E. ve Serençelik, G. (2017). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Okul Yönetimine Katılımlarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (30), 525-542. doi:10.14582/DUZGEF.791.
- Canatan, K. (2009). Avrupa Toplamlarında Çokkültürcülük: Sosyolojik Bir Yaklaşım. *Journal of International Social Research*, 1(6). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/490461#:~:text=Sosyolojik%20anlamda%20Avrupa'da%20%C3%A7okk%C3%BClt%C3%BCrc%C3%BCl%C3%BCk,dinli%20toplamlar%20olarak%20i%20fade%20edebiliriz..>
- Casto, A. R. (2019). *Exploring elementary teachers' perceptions of multicultural education: a multiple case study* (Unpublished doctoral dissertation). University Of North Carolina, Chapel Hill, USA.
- Ceylan, Y. (2016). Çokkültürlülük Avrupa Modelleri (Almanya Örneği). *Journal of International Social Research*, 9(43), 1206-1216. Erişim adresi: <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=6bdb3432-c4f1-4b20-ad8c-745b1148a3fd%40redis>.
- Ceylan, Y. (2020). *Çokkültürlülük ve Anadolu Aleviliği*. Ankara: Astana Yayınları
- Charmaz, K., & Belgrave, L. (2012). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. *The SAGE Handbook Of Interview Research: The Complexity Of The Craft*, 2, 347-365. doi:10.4135/9781412973588.
- Chen, D. W., Nimmo, J., & Fraser, H. (2009). Becoming a culturally responsive early childhood educator: A tool to support reflection by teachers embarking on the anti-bias journey. *Multicultural Perspectives*, 11(2), 101-106. doi:10.1080/15210960903028784.
- Cherng, H.Y. S., & Davis, L. A. (2019). Multicultural matters: An investigation of key assumptions of multicultural education reform in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 219-236. doi:10.1177/0022487117742884.
- Chinn, P. C., & Gollnick, D. M. (2017). *Multicultural education in a pluralistic society*. Los Angeles: Pearson.
- Cho, G., & DeCastro-Ambrosetti, D. (2005). Is ignorance bliss? Pre-service teachers' attitudes toward multicultural education. *The High School Journal*, 89(2), 24-28. doi:10.1353/hsj.2005.0020.
- Chou, H. M. (2007). Multicultural teacher education: Toward a culturally responsible pedagogy. *Essays in Education*, 21(1), 138-162. Erişim adresi: <https://openriver.winona.edu/eie/vol21/iss1/13/>.
- Christensen, L., Johnson, R. ve Turner, L. (2020). *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz* (A. Aypay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 24-40. Erişim adresi: <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/512-published.pdf>.

- Coast, E., Jones, E., Portela, A., & Lattof, S. R. (2014). Maternity care services and culture: a systematic global mapping of interventions. *PloS One*, 9(9), e108130. doi:10.1371/journal.pone.0108130.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 219-225. doi: 10.1016/j.tate.2004.12.003
- Codding, R., & Bergen, K. (2004). Multicultural education: An extensive literature Review. Erişim adresi: https://www.humboldt.edu/sociology/downloads/senior_projects/2004Codding&Bergen.pdf.
- Connolly, P., & Hosken, K. (2006). The general and specific effects of educational programmes aimed at promoting awareness of and respect for diversity among young children. *International Journal of Early Years Education*, 14(2), 107-126. doi.org/10.1080/09669760600661260.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen-Aile Çocuk ve Kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi*, 6(1), 131-145. doi: <https://doi.org/10.1080/09669760600661260>.
- Creamer, E. G. (2020). Karma Yöntem Analitik Prosedürler (S. Ulaş, Çev.). İ. Seçer ve S. Ulaş (Ed.), *Tamamen Bütünleştirilmiş Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* (ss.113-131). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Creswell, J. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. ve Plano Clark, V. (2020). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). İstanbul: Siyasal Kitapevi.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Crocker, L., & Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*. Ohio: Cengage Learning.
- Çağırkan, B. (2020). Çokkültürlülük Tartışmaları Ekseninde Göçmenlerin Hâkim Topluma Uyumunu. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 29-41. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/pdfs/1010349>.
- Çalışkan, H. ve Gençer, R. (2016, Nisan). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum Düzeylerinin İncelenmesi. V. Sakarya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Sakarya.
- Çapçı, S. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları ve Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Çapçı, S. (2021). Ön Yargı Karşıtı Eğitim Programı. M. C. Durmuşoğlu (Ed.), *Geçmişten Günümüze Erken Çocukluk Eğitimi Yaklaşım ve Programlar* (ss. 331-355). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Çapçı, S. ve Durmuşoğlu, M. C. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 47(211), 27-45. doi: [10.15390/EB.2022.11046](https://doi.org/10.15390/EB.2022.11046).
- Çapcıoğlu, İ. (2008). Küreselleşme, Kültür ve Din. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 49(2), 153-183. Erişim adresi: https://isamveri.org/pdfdrg/D00064/2017_3/2017_3_capcioglui.pdf.
- Çelik, O. T., Konan, N. ve Çetin, R. (2018). Türkiye’de Okul Yöneticisi Görevlendirme Sorunu: Bir Meta Sentez Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 92-113. doi:10.9779/PUJE.2018.208.
- Çelikten, M. (2004). Okul Müdürü Koltuğundaki Kadınlar: Kayseri İli Örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 91-118. Erişim adresi: <https://avesis.erciyes.edu.tr/yayin/23b306a7-7d4b-4526-ae79-78ba4ee64ece/erciyes-universitesi-sosyal-bilimler-enstitusu-dergisi>.
- Çetin, A., Yıldırım, R., Evirgen, N. ve Ergün, Ş. (2016). Farklı Kültürlerde Aile Çocuk Etkileşimlerinin Öğretmen Bakış Açısına Göre İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1477-1484. Erişim adresi: <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=9878a922-f672-4456-9584-e2107df1d965%40redis>.
- Çiftçi, Y. A. (2015). *Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Kültürel Yeterliklerine İlişkin Algıları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Çiftçi, Y. A. ve Aydın, H. (2014). Türkiye’de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 197-218. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2891921>.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 124-132. Erişim adresi: https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale_goruntule&id=uY6yO3IBu-adCBSE3R2R.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/pdfiler/acarindex-8972-1883.pdf>.
- Çorapçı, R. N. (2021). *Çok Kültürlü Okullarda İletişim ve Etkileşimin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.
- Çötök, N. A. (2010). *Çokkültürlülük, Kültürlerarasılık ve Entegrasyon Tartışmaları Bağlamında Alman Eğitiminde Türk Öğrenciler: Bremen Örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

- Dameron, M. L., Camp, A., Friedmann, B., & Parikh-Foxx, S. (2020). Multicultural education and perceived multicultural competency of school counselors. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 48(3), 176-190. doi: 10.1002/jmcd.12176.
- Damgacı, F. (2013). *Türkiye'deki Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Damgacı, F. K. ve Aydın, H. (2013). Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 314-331. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423939718.pdf>.
- Danacı Özözen, M., Eran, N., Çetin, Z., Pınarcık, Ö., & Bahtiyar, M. (2016). The preschool teachers' attitudes about education of multiculturalism. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 3(2), 73-86. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/271673>.
- Delgado-Gaitan, C., & Trueba, H. (1991). *Crossing cultural borders: Education for immigrant families in America*. New York: Routledge.
- Delisio, E. R. (2008). Home visits forge school, family links. Erişim adresi: https://www.educationworld.com/a_admin/admin/admin342.shtml.
- Demir, B. Y. (2023). *Eğitimde Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri: Karma Yöntem Araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148. Erişim adresi: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51189633/CRED_2016_23_Normallik-libre.pdf?1483567224=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DUluslararası_Dergilerde_Yayimlanan_Egitim.pdf&Expires=1704357642&Signature=fC~LfsUKB8cECKCxyLZ2ksOqvUfe7gmwO1~7lfPTqjknm6L6dUEL~i32ySV-UZ0UCMtteHvRkfyxFg-jZIfIgBaoO4SNf7vhft2ZA9g18~2tQ2AarRVOq14HonCjWtaHYuF8yuES6BJP5BwXasoh1ZuI62G45YVwQ8UhjHKt3GB1LmKIOBMka35KtIj9tXJ09eyPEP71pOLk9JDxOG5iapHZ1rFF1N9BMDhNJka3Mcssu6QmkAUa8zhbTUky4F1JEK1cNjKFqjxAtJ2NqySfle3TUb2gWQrnxdxsVRxHyUeRQq~1-Spda424ee~SPRf5PQWgqhRaSYZi189q~akw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA.
- Demir, S. ve Başarır, F. (2014). Çok Kültürlü Eğitim Çerçevesinde Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641. doi: <https://hdl.handle.net/20.500.11787/1601>
- Demirdağ, S. (2020). *Öğrenci Çeşitliliği ve Çokkültürlü Eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Demirsoy, M. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğe İlişkin Görüşleri ve Çokkültürlü Eğitime Yaklaşımları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Derince, M. Ş. (2012). Anadili Temelli Çokdilli Eğitim: Nasıl? *Eğitim Bilim Toplum*, 10(37), 143-151. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/135122/anadili-temelli-cokdilli-egitim-nasil>.
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington, NAEYC Books.
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2019). Understanding anti-bias education. *Young Children*, 74(5), 6-13. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/26842300>.
- Derman-Sparks, L., & Force. (1989). *Anti-bias Curriculum: Tools for empowering young children*. Washington : NAEYC.
- Derman-Sparks, L., LeeKeenan, D., & Nimmo, J. (2015). *Leading anti-bias early childhood programs: A guide for change (early childhood education)*: Washington: Teachers College Press.
- Derman-Sparks, L., & Ramsey, P. G. (2005). What if all the children in my class are white? Anti-bias/multicultural education with white children. *YC Young Children*, 60(6), 20-26. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ720545>.
- Dimici, K. (2021). *Çokkültürlü Eğitim Uygulamalarıyla Desteklenen Yabancı Dil Öğretim Programının Öğrencilerin Farklılıklara Saygı, Eleştirel Düşünme Becerisi ve Demokrasi Anlayışları Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Dimitriadou, C. & Efstathiou, M. (2012). Fostering Teachers' Intercultural Competency at School: The Outcomes of a Participatory Action Research Project. In N. Palaologou & G. Dietz (Eds.), *Mapping the broad field of multicultural education worldwide. towards the development of a new citizen* (pp. 296-313). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Divrengi, M. ve E. Aktan Acar. (2010). *Farkındayım, Farklılıklara Saygılıyım: Erken Çocukluk Döneminde Farklılık Kavramı ve Etkinlik Örnekleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Djonko-Moore, C., Jiang, S., & Gibson, K. (2018). Multicultural teacher education and diversity practices in early childhood. *Journal for Multicultural Education* 12 (4), 298-313. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/JME-07-2017-0041>.
- Doğan, C. (2018). Çokkültürlülük Bağlamında Hoşgörü ve Toplumsal Uyum Açısından Çevirinin Rolü. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(35), 499-511. doi: /10.14225/Joh1324
- Dolapcı, E. ve Kavgacı, H. (2020). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Özyeterlik Algısı ve Okul İklimi ile Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 687-706. doi: <http://doi.org/10.15285/maruaebd.669692>.

- DomNwachukwu, C. S. (2010). *An introduction to multicultural education: From theory to practice*. United Kingdom: Rowman & Littlefield Publishers.
- Doyle, L., Brady, A., M., & Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of Research in Nursing*, 14(2), 175-185. doi:10.1177/1744987108093962.
- Doytcheva, M. (2016). *Çokkültürlülük* (T. Akıncılar-Onmuş, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Drummond, W. J. (2019). Quantitative methods. In W. J. Drummond (Eds.), *The Routledge Handbook of International Planning Education* (pp.134-144). Routledge Handbooks.
- Dukes, C., & Ming, K. (2008). Fostering cultural competence through school-based routines. In T. Townsend & I. Bogotch (Eds.), *The elusive what and the problematic how* (pp. 195-214). Netherlands: Brill Sense.
- Duman, G. (2019). Ayrımcılık Karşıtı Okul Öncesi Eğitim Programı. F. Z. Temel (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar* (ss. 491-513). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Duman, Z. (2009). Küreselleşme, Kimlik ve Çokkültürlülük. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 93-112. Erişim adresi: <https://dergi.neu.edu.tr/public/journals/7/pdf/sayi1-nisan2009-Dr-M-Zeki-Duman.pdf>.
- Durak, A. (2007). *Ebru-Kültürel Çeşitlilik Üzerine Yansımalar*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Durmuş, G. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya, Türkiye.
- Durşen Ünal, S. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları ve Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Düzen, N. (2017). *Ana Dili Türkçe Olan ve Olmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Türkçe Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Düzen, N. ve Dinçer, F. Ç. (2021). Ana Dili Türkçe Olan ve Olmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Türkçe Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 572-599. doi: 10.35675/befdergi.765152.
- Düzen, N. ve Memduhoğlu, H. B. (2023). İki Dilli Çocukların Yaşadığı Bölgelerde Çalışan İlkokul Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Zorluklar ve Buna Dair Çözüm Önerileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 65-87. doi: 10.33308/26674874.2023371530.
- Eagleton, T. (2020). *Kültür* (B. Göçer, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.

- Edmonds, W. A., & Kennedy, T. D. (2016). *An applied guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods*. London: Sage Publications.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Arastırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken Çocukluk Döneminde Farklılıklara Saygı Kavramı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Emin, M. N. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi*. İstanbul: SETA Vakfı Yayınları.
- Emmanuel, S., & Kastoryano, R. (2009). *An Identity for Europe: The relevance of multiculturalism in EU Construction*. Germany: Springer.
- Entzinger, H., & Biezeveld, R. (2003). *Benchmarking in immigrant integration: Report written for the European Commission*. Contract Jai-A-2/2002/006, European Research Centre on Migration and Ethnic Relations, Erasmus University of Rotterdam. Erişim adresi: http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/elibrary/documents/policies/immigration/pdf/general/benchmarking_final_en.pdf.
- Er, H. (2016). Geleneksel ve Çağdaş Öğretim Yöntemleri. F. Güneş (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 111-149). Ankara: Pegem Akademi.
- Erbas, Y. H. (2017). *A qualitative case study of multicultural education in Turkey*. (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, Indiana, USA.
- Erbas, Y. H. (2019). A qualitative case study of multicultural education in Turkey: Definitions of multiculturalism and multicultural education. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 23-43. doi: v15 n1 p23-43 2019.
- Erbaş, Y. H. (2023). Lisans Düzeyinde Çokkültürlü Eğitim Dersinin Öğretmen Adaylarının Tutumlarına ve Görüşlerine Etkisinin Değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 222-236. doi: 10.30703/cije.1200873.
- Erdoğan, M. M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Eren, S. (2015). *Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Eğitimin Beş Yaş Çocuklarında Farklılıklara Saygı Kazanımına Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ergin, A. Z., Fazlıoğlu, Y. ve Ergin, D. Y. (2022). Öğretim Elemanlarının Eğitimde Çokkültürlülük Tutumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1163-1174. doi:10.24315/tred.790617.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Arastırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Ernas, S. (2014). *Mardin İli İlkokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Erşahin, İ. (2018). Çokkültürlülük ve Dinî Çoğulculuk Bağlamında İngiltere Okullarında Din Eğitimi. *Turkish Academic Research Review*, 3(1), 99-116. doi: [10.30622/tarr.364916](https://doi.org/10.30622/tarr.364916).
- Ersoy, A. (2015). Doktora Öğrencilerinin İlk Nitel Araştırma Deneyimlerinin Günlükler Aracılığıyla İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568. doi: 10.14527/pegegog.2015.030.
- Eryaman, M. Y. (2008). *Teaching as practical philosophy*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Escayg, K. A. (2019). "Who's got the power?": A critical examination of the anti-bias curriculum. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13(1), 1-18. doi: 10.1186/s40723-019-0062-9.
- Esen, H. (2009). *An analysis of public primary school teachers dealing with difference in the absence of a multicultural education policy in Turkey* (Unpublished master's thesis). Boğaziçi University, İstanbul, Turkey.
- Ezgi Denizel, G. (2005). Eğitim Üzerine Yinelenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler. *Eleştirel-Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı-PİVOLKA*, 4(17), 6-8. Erişim adresi: https://www.elyadal.org/pivolka/17/PiVOLKA_17_02.pdf.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P. A., McWayne, C., Frye, D., & Perlman, S. (2007). Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review*, 36(1), 44-62. doi: 10.1080/02796015.2007.12087951.
- Fekete, A. B. (2011). Facilities of multicultural education in kindergartens. *Practice and Theory in Systems of Education*, 6(1), 11-16. Erişim adresi: <http://www.irisro.org/ptse/1502BenceneFeketeAndrea.pdf>.
- Fer, S. (2021). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramsal Temellere Bakış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Field, A. (2009). *Discovery Statistics using SPSS: And sex, and drugs and rock 'n' roll*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Fong, A., & Sheets, R. H. (2004). Multicultural education: Teacher conceptualization and approach to implementation. *Multicultural Education*, 12(1), 10-15. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ781909.pdf>.
- Ford, D. Y., & Moore, J. L. (2004). Creating culturally responsive gifted education classrooms: Understanding "culture" is the first step. *Gifted Child Today*, 27(4), 34-45. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/openview/b00be1a66543cf020af57747c1914c20/1?pq-origsite=gscholar&cbl=46372>.

- Fowers, B. J., & Davidov, B. J. (2006). The virtue of multiculturalism: Personal transformation, character, and openness to the other. *American Psychologist*, 61(6), 581-601. doi: [10.1037/0003-066X.61.6.581](https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.6.581).
- Furman, J. S. (2008). Tensions in multicultural teacher education research: Demographics and the need to demonstrate effectiveness. *Education and Urban Society*, 41(1), 55-79. doi: [10.1177/00131245083214](https://doi.org/10.1177/00131245083214).
- Galili, S. (2014). Cooperative learning by teacher trainers as a tool for improving teacher training in heterogeneous elementary school track classes. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 568-576. doi: 10.12691/education-2-8-2.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*: United Kingdom: John Wiley & Sons.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. Washington: North Central Regional Educational Laboratory.
- Gay, G. (2014). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim. Teori, Araştırma ve Uygulama* (H. Aydın, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gebel, S. ve Bozkurt, A. T. (2022). Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Yürütülen Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 42-62. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2028220>.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. New York: Taylor & Francis.
- Gezer, M. ve İlhan, M. (2016). Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-2(25), 187-200. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/226055>.
- Gezon, L. ve Kottak, C. (2016). *Kültür* (A. Gürsoy, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gianni, M. (2020). Multiculturalism and political integration: The need for a differentiated citizenship? In M.Gianni (Eds.), *Rethinking nationalism and ethnicity* (pp. 127-142). London: Routledge.
- Giddens, A. (2016). *Sosyoloji* (C. Güzel, Çev.). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Glesne, C. (2020). *Nitel Araştırmaya Giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökçek, T. (2019). Karma Araştırma Yöntemi. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (ss. 391-432). Ankara: Pegem Akademi.
- Göregenli, M. (2012). Temel Kavramlar: Ön yargı, Kalıpyargı ve Ayrımcılık. K. Çayır ve M. Ayan Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (ss. 17-28). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınevi.

- Gorski, P. C. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2), 163-177. doi: [10.1080/14675980600693830](https://doi.org/10.1080/14675980600693830).
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher education*, 25(2), 309-318. doi:10.1016/j.tate.2008.07.008.
- Gorski, P. C. (2010). *The challenge of defining multicultural education*. Edchange.org (<http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>).
- Gorski, P. C. (2012). Perceiving the problem of poverty and schooling: Deconstructing the class stereotypes that mis-shape education practice and policy. *Equity & Excellence in Education*, 45(2), 302-319. doi: [10.1080/10665684.2012.666934](https://doi.org/10.1080/10665684.2012.666934).
- Gorski, P. C. (2018). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap (multicultural education series) paperback*. New York and London: Published by Teachers College Press.
- Grant, C. A. (2017). *Research in multicultural education: From the margins to the mainstream*. London and New York: Routledge.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2011). *Doing multicultural education for achievement and equity*. New York : Routledge.
- Gray, C. (2004). Joining-Up or Tagging On? The Arts, Cultural Planning and the View From Below. *Public Policy and Administration*, 19(2), 38-49. doi:10.1177/095207670401900206.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2010). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data* . United States: Prentice Hall Press.
- Güçlü Yılmaz, F. (2020). Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Öğretmen Algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 291-321. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1089741>.
- Güçlü, İ. (2020). *Sosyal Bilimlerde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Gül, V. ve Kolb, S. (2009). Almanya'da Yaşayan Genç Türk Hastalarda Kültürel Uyum, İki Kültürlülük ve Psikiyatrik Bozukluklar. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(2). Erişim adresi: <https://www.turkpsikiyatri.com/PDF/C20S2/138-143.pdf>.
- Gülay, A. ve Ayşe, Ö. (2022). Kapsayıcı Matematik Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaları, Yeterlikleri ve Karşılaştıkları Problemler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (42), 110-132. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2742740>.
- Güleç, F. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermaye Yeterlikleri İle Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Siirt İli Örnekleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon, Türkiye.

- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma: Teorik Çerçeve-Pratik Öneriler-7 Farklı Nitel Araştırma Yaklaşımı-Kalite ve Etik Hususlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gültekin, M., Bayır Gürdüğan, Ö. ve Yaşar, E. (2020). Karma Araştırma Yöntemi. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss.317-354). Ankara: Pegem Akademi.
- Günay, R., Aydın, H. ve Damgacı, F. K. (2014). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitim Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 291-312. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/253846>.
- Günbayı, İ. ve Taşdoğan, B. (2012). İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Programları Üzerine Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 87-117. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/92729>.
- Gürgün, Y. D. (2015). *Öğretmenlerin Yöneticilerin Cinsiyetine Göre Yönetme Yeterliliklerine İlişkin Algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye:
- Güven, S. ve Kırat, E. (2021). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Profesyonelliğine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 79-104. doi: [10.17244/eku.995986](https://doi.org/10.17244/eku.995986).
- Güven, S. ve Uçar, M. (2021). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim ve Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri. *Journal of Awareness*, 6(3), 165-183. doi: 10.26809/joa.6.3.08.
- Güvenç, B. (2015). *Kültürün Abc'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güvenç, B. (2018). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Halpern, C., & Aydın, H. (2020). The light in their eyes: Creating a multicultural education course for doctoral-level students. *Journal for Multicultural Education*, 14(1), 85-100. doi:10.1108/JME-11-2019-0079.
- Hameş, Ö. (2016). *Yerel Yönetimlerde Çokkültürlülük* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Hamurcu, H. ve Demirçelik, E. (2015). Çokkültürlü Ortaöğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Yönetim-Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(207), 24-39. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/470122>.
- Han, H. S., & Thomas, M. S. (2010). No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 469-476. doi: 10.1007/s10643-009-0369-1.

- Hareket, E. (2021). İnsan Haklarının ve Temel Özgürlüklerin İhlaline Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Farkındalık Durumlarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 602-619. doi: [10.31592/aeusbed.907254](https://doi.org/10.31592/aeusbed.907254).
- Henson, K. T. (2015). *Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform*. Waveland: Waveland Press.
- Holm, G., & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference? *Dialogs On Diversity And Global Education*, 1, 11-28. Erişim adresi: https://www.Zilliacus/publication/281555019_Multicultural_education_and_intercultural_education_Is_there_a_difference/links/57a9a97e08aef30015295f0b/Multicultural-education-and-intercultural-education-Is-there-a-difference.pdf.
- Hong, E., Troutman Jr, P. L., Hartzell, S., & Kyles, C. (2010). What influence the development of multicultural teaching competencies? *Journal of Multiculturalism in Education*, 5(2). Erişim adresi: https://digitalscholarship.unlv.edu/edpsych_fac_articles/54/.
- Hong, Y. (2017). *Facing diversity in early childhood education: Teachers' perceptions, beliefs, and teaching practices of anti-bias education in Korea* (Unpublished master's thesis). Missouri State University, Missouri.
- Hossain, M., & Aydın, H. (2011). A Web 2.0-based collaborative model for multicultural education. *Multicultural Education & Technology Journal*, 5(2), 116-128. doi:10.1108/17504971111142655.
- Howard, G. R. (2016). *We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools*. New York and London: Teachers College Press.
- Howe, E. R. (2014). A narrative of teacher education in Canada: Multiculturalism, technology, bridging theory and practice. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 588-599. doi:10.1080/02607476.2014.956540.
- Howell, D. C. (2012). *Statistical methods for psychology*. United States: Wadsworth Cengage Learning.
- Hoy, A. W. (2010). *Eğitim Psikolojisi*. (Ç. D. Özen, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Hsuan-Chen, C. (2017). Understanding and implementation of multi-cultural pedagogical meaning in early childhood education & care curriculum framework. *Jiaoke Shu Yanjiu Journal of Textbook Research*, 10(3), 133-141 Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/2378088741?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>.
- Huerta, G., & Flemmer, L. (2005). Identity, beliefs and community: LDS (Mormon) pre-service secondary teacher views about diversity. *Intercultural Education*, 16(1), 1-14. doi: 10.1080/14636310500061615.
- Hughes, C. (2016). *Understanding prejudice and education: The challenge for future generations*. Oxford: Taylor & Francis.

- Hyland, N. E. (2010). Social justice in early childhood classrooms. *Young Children*, 65(1), 82-90. Erişim adresi: <http://5mt.jude3pca.org.s3.amazonaws.com/2020/07/16153555/SJ-in-Early-Childhood.pdf>.
- Ingalls, L., & Hammond, H. (2007). The match between Apache Indians culture and educational practices used in our schools: From problems to solutions. *College Teaching Methods & Styles Journal (CTMS)*, 3(1), 9-18. doi: 10.19030/ctms.v3i1.5270.
- Iruka, I. U., Curenton, S. M., Durden, T. R., & Escayg, K.-A. (2020). *Don't look away: Embracing anti-bias classrooms*. Lewisville : Gryphon House.
- Işık, İ. (2014). Yokluk Hipotezi Anlamlılık Testi ve Etki Büyüklüğü Tartışmalarının Psikoloji Araştırmalarına Yansımaları. *Eleştirel Psikoloji Bülteni*, 5, 55-80. Erişim adresi: <https://doczz.biz.tr/doc/39289/yokluk-hipotezi-anlaml%C4%B1%C4%B1k-testi-ve-etki-b%C3%BCy%C3%BCkl%C3%BC%C4%9F%C3%BC-tart%C4%B1%C5%9F....>
- Işıkcı Başkaya, G., Alisinanoğlu, F., Demircan, H. Ö. ve Tahta, F. (2020). Erken Çocukluk Dönemi Öğretmenlerinin Çokkültürlülüğe Dair Bakış Açıları ve Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 9-29. doi:10.24130/eccd-jecs.1967202042223.
- Isik-Ercan, Z., Demir-Dagdas, T., Cakmakci, H., Cava-Tadik, Y., & Intepe-Tingir, S. (2017). Multidisciplinary perspectives towards the education of young low-income immigrant children. *Early Child Development and Care*, 187(9), 1413-1432. doi:10.1080/03004430.2016.1173037.
- İdil Ekşi, A. (2020). *Özel Okullardaki Öğretmen Görüşlerine Göre Çokkültürlü Okul ve Sınıf Yönetimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- İkizoğlu, S. (2022). *Öğretmenlerin Çokkültürlülüğe İlişkin Tutumları* (Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- İlbuğa, E. U. (2010). Çokkültürlülük, Ulus-Ötesilik ve Kültürlerarası İletişim Yeterliği. *Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 7(1), 163-180. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/45335>.
- İnaltekin, T. (2014). *Problem Tabanlı Öğrenme Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Pedagojik Alan Bilgilerinin Gelişimine Etkisi* (Yayımlanmamış doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- İnce, B. (2012). Yurt Dışındaki Türk Öğrenciler İçin Hazırlanmış Türkçe Ders Kitaplarındaki Atasözleri Varlığının Nitel ve Nicel Açından İncelenmesi. *Journal of Academic Studies*, 14(54). Erişim adresi: <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=be5443c1-84a0-48bc-9657-3770c389db78%40redis>.

- İncik, E. Y. ve Tanrıseven, I. (2012). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Eğitime İlişkin Görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172-184. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160858>.
- Jafari, K. K., Tonga, N. ve Kışla, H. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 134-146. doi:10.31805/acjes.479232.
- Joshi, A., Eberly, J., & Konzal, J. (2005). Dialogue across cultures: Teachers' perceptions about communication with diverse Families. *Multicultural Education*, 13(2), 11-15. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ759616>.
- Kaçar, G. (2023). Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarının Karşılaştırılması: Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya ve Türkiye Örneği. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 14-36. doi: 10.37754/737103.2023.812.
- Kaçar, M. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarında Çok Kültürlü Kişiliğin Farklılıklara Saygı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.
- Kadın Emekini Değerlendirme Vakfı (KEDV). (2006). *Erken Çocuklukta Farklılıklara Saygı Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Kadından Yaşama Destek Derneği (KAYAD). (2011). *Öğretmen ve Gençlik Çalışanları İçin Barış Eğitimi Rehberi* (A. Işık, Çev.). İstanbul: Ateş Matbaası.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Kültürel Psikoloji: Kültür Bağlamında Aile ve İnsan*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2019). *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi; Kültürel Psikolojide Kuram ve Uygulamalar* (Kollektif, Çev.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli Mülteci Çocukların Kültürel Uyum Sürecinde Okul Psikolojik Danışmanlarına Düşen Rol ve Sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776. doi: [10.17051/ilkonline.2017.342990](https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342990).
- Kahyaoğlu, R. B. ve Karataş, S. (2019). Mesleki Gelişim Eğitim Seminerlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (37), 201-220. doi:10.30794/pausbed.536050.
- Kamer, S. T. (2019). *Eğitimin Sosyal ve Kültürel Temelleri, Kavramlar, Olgular ve Olaylar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kamışlı, H. (2019). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Çok Kültürlü Eğitim Kavramları Açısından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1539 - 1549. doi: [10.17051/ilkonline.2019.632381](https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632381).

- Kanatlı Öztürk, F. (2018). *Çokkültürlü Eğitim Çerçevesinde Hazırlanan Etkinliklerle Farklılıklara Saygı Değeri ve Araştırma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Kandemir, A. ve Nartgün, Ş. S. (2022). Öğretmenlerin Kendini Sansürleme İsteği ile Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Örgütsel Dışlanma ve Engel Algıları Arasındaki İlişki. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 123-145. doi: 10.21798/kadem.2022.112.
- Kantürer, E. (2020). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim Yeterlilik ve Tutumlarındaki Değişim* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Karaca, E. (2018). *Çokkültürlülük Çerçevesinde Avrupa Birliği'nin Değişen Yüzü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Karacabey, M. F., Ozdere, M., & Bozkus, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European Journal of Educational Research*, 8 (1), 383-393. doi: 10.12973/eu-jer.8.1.383.
- Karadağ, Y. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Yeterliliklerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Kütühy, Türkiye.
- Karafil, B., & Olur, B. (2018). The examination of respect level of undergraduate students for differences according to various variables *European Journal of Education Studies*, 4(5), 205-215. doi:[10.5281/zenodo.1238037](https://doi.org/10.5281/zenodo.1238037).
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakuş, S. (2019). *Fen Bilimleri Dersinde Kavram Karikatürü Kullanımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Kütle-Ağırlık Konusundaki Kavram Yanılgılarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karaseyioğlu, F. ve Çalışkan, H. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kültürel Değerlere Yönelik Duyarlılıklarının İncelenmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 5(3), 88-101. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1859668>.
- Karataş, K. (2018). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Açısından Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye.
- Kardeş, S. ve Taşkın, N. (2020). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 51-73. doi: [10.17152/gefad.658084](https://doi.org/10.17152/gefad.658084).

- Karuppiah, N. (2004). *Identifying training needs for multicultural education of pre-school teachers: A Singapore case study* (Unpublished doctoral dissertation). Durham University, Durham, United Kingdom.
- Karuppiah, N., & Berthelsen, D. (2011). Multicultural education: The Understandings of preschool teachers in singapore. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 38-42. doi:10.1177/183693911103600406.
- Kaya, G. (2010). *Avrupa Birliği İş Hukuku'nda Cinsiyet Ayrımcılığı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk Çokkültürlülük ve Çokdilli Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, Y. (2014). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Bilgi, Farkındalık ve Yeterliliklerinin Belirlenmesi (Diyarbakır Örneği). *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 102-115. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17665>.
- Kaya, Y. ve Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi: (Diyarbakır Örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 11. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1716231>.
- Keçeci, Y. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Göçmen Sorununa ve Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Bakış Açıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Keilty, B. (2010). *The early intervention guidebook for families and professionals: Partnering for success*. New York and London: Teachers College Press.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kendall, F. E. (1983). *Diversity in the classroom: a multicultural approach to the education of young children*. Early childhood education series. New York: Teacher College Press.
- Kervan, S. (2017). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları İle Epistemolojik İnançları ve Öğretim Yaklaşımları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2020). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, (1) 49, 71–81. doi: 10.1007/s10643-020-01054-4.
- Kılıç, F., Açıkgöz, S., Delahaye, N. ve Doğan, C. (2019). *İrkçilik Karşıtı Pedagoji, Öğretmenler İçin Uygulama Klavuzu*. İstanbul: BoMoVu.
- Kılıç, S. (2014). Etki Büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-46. doi: [10.5455/jmood.20140228012836](https://doi.org/10.5455/jmood.20140228012836).

- Kılıç, S. (2019). *Hegemonik Erkeklik Bağlamında Cinsiyetçi Meslek Seçimi: Erkek Okul Öncesi Öğretmenlerin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- Kızılcılık, S. (2012). *Küreselleşme ve Sosyal Bilimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kızıldaş, Y. ve Kozikoğlu, İ. (2020). İki Dilli Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Bir Durum Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1568-1584. doi: [10.16916/aded.753248](https://doi.org/10.16916/aded.753248).
- Kılıçoğlu, G. (2015). Çokkültürlü Eğitim ve Öğretim Yeterliğine İlişkin Teorik Bir Çözümleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(1), 79-102. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/210392>.
- Kılınç, A. (2007). Probleme dayalı öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 561-578.
- Kimzan, İ. (2016). *Erken Çocukluk Dönemi Öğretmen Adaylarının Cinsiyetçilik ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Kimzan, İ. (2021). *Çocuklara Sanat Aracılığıyla Verilen Küresel Vatandaşlık Eğitimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kimzan, İ. ve Arıkan, A. (2018). Erken Çocukluk Dönemi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 670-686. doi:10.17679/inuefd.426978.
- Kirk, R. E. (2008). *Statistics an introduction*. United States: Thomson Higher Education.
- Knapp, M. S., & Yoon, I. (2012). Social class & education. In Banks, J. (Eds.). *Encyclopedia of diversity in education* (pp. 1968-1973). Thousand Oaks CA: SAGE Publications.
- Koca, M. (2021). Uluslararası Göç ve Sonrası: Teoriden Pratiğe Çokkültürlülük. *Kent Akademisi*, 14(3), 867-878. doi: [10.35674/kent.960260](https://doi.org/10.35674/kent.960260).
- Koçak, D. ve Kaykusuz, H. N. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Cinsiyetine Yönelik Görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 20-36. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/709881#:~:text=K15%3A%20%E2%80%9C%E2%80%A6%C3%B6%C4%9Fretmenin%20cinsiyeti%20%C3%B6nemli,ve%20onlarla%20iyi%20ileti%C5%9Fim%20kurabilmesi.%E2%80%9D&text=Bu%20tema%20alt%C4%B1nda%20s%C4%B1n%C4%B1fland%C4%B1r%C4%B1lan%20g%C3%B6r%C3%BC%C5%9Fler,e%C4%9Fitim%20kalitesinin%20%C3%B6nemli%20oldu%C4%9Fu%20y%C3%B6n%C3%BCndedir>.
- Koçak, M. (2010). *Çokkültürlülük Açısından Dil Hakları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarında Kültürel Zekânın Rolü. *İlköğretim Online*, 14(4): 1352-1369. doi: [10.17051/ilo.2015.63742](https://doi.org/10.17051/ilo.2015.63742).
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2021). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi
- Kolay, A. (2012). *Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Konak, İ. (2020). *Liberal ve Komüniteryan Çokkültürlülük: Kymlicka ve Taylor Perspektifinden ABD ve Kanada Örnekleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- KONDA. (2006). *Biz Kimiz? Toplumsal Yapı Arastırması*. Erişim adresi: <https://konda.com.tr/rapor/160/biz-kimiz-toplumsal-yapi-arastirmasi>.
- KONDA. (2011). *Kürt Meselesinde Algı ve Beklentiler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kongar, E. (1997). Küreselleşme ve Kültürel Farklılıklar Çerçevesinde Ulusal Kültür. kongar. org. Erişim adresi: https://www.kongar.org/makaleler/mak_ku.php
- Kongar, E. (2017). *Kültür Üzerine*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A. ve Yeşil, R. (2011). Öğretmenlerin Bilimsel Araştırmalara ve Araştırmacılara İlişkin Düşünceleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 109-127. Erişim adresi: <https://core.ac.uk/download/pdf/199350018.pdf>.
- Korkmaz, Y. (2023). *Suriyeli Sığınmacı Lise Öğrencilerinin Eğitimde Karşılaştığı Sorunlar: Haliliye Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, Türkiye.
- Koşan, Y., Kuru, N., Korkmaz, A., Karademir, A. ve Akman, B. (2018). Eğitimcilerin Gözünden Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programına İlişkin Bir Metafor Çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 353-376. doi: 10.14527/pegegog.2018.015.
- Kostova, S. (2005). Çokkültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 12, 217-230. Erişim adresi: https://acikerisim.uludag.edu.tr/bitstream/11452/10861/1/12_19.pdf.
- Kotluk, N. (2018). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının ve Görüşlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.
- Koyuncuoğlu-Şahin, M., Esen-Çoban, A., & Korkmaz, A. (2018). Gender equality and its situation in the Turkish education system: From the perspectives of preschool teacher candidates. *Journal of the International Scientific Researches*, 3(2), 735-752. doi: 10.21733/ibad.457232.

- Kozikoğlu, İ. ve Cavak, G. D. (2023). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüş, Deneyim ve Uygulamaları. *Asya Studies*, 7(24), 27-42. doi: [10.31455/asya.1266444](https://doi.org/10.31455/asya.1266444).
- Kuçuradi, İ. (2007). *İnsan Hakları Kavramları ve Sorunları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuhl, P. K., & Meltzoff, A. N. (1988). Speech as an intermodal object of perception. In A. Yonas (Ed.), *Perceptual development in infancy: The Minnesota Symposia on Child Psychology* (pp. 235-266). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü Bazı Ülkelerde Eğitim Politikaları ve Öğretmen Eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2 (3), 178-195. doi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aujef/388168>.
- Kürşad, M. Ş. (2015). Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum ve Epistemolojik İnanç Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 217-246. doi: [10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161321](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161321).
- Kymlicka, W. (2020). *Çokkültürlü Yurttaşlık Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Lawrence, J., & Tar, U. (2013). The use of grounded theory technique as a practical tool for qualitative data collection and analysis. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 11(1), 29-40. Erişim adresi: <https://academic-publishing.org/index.php/ejbrm/article/view/1300/1263>.
- Lee, P., & Van Keulen, A. (2007). Networking for respect for diversity: Experiences in the diversity in early childhood and European Training Network (DECET). *Early Childhood Matters*, 108, 29-33. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED522532>.
- Leung, C. H., & Hue, M.T. (2017). Understanding and enhancing multicultural teaching in preschool. *Early Child Development and Care*, 187(12), 2002-2014. doi:10.1080/03004430.2016.1203308.
- Limon, S., Oral, N. ve Antalyalı, Ö. L. (2018). Yönetim Literatüründe Stereotip (Kalıpyargı) Kavramı: Ulusal ve Uluslararası Alandaki Yönetim Araştırmaları Üzerine Bir İnceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 10(23), 195-211. doi: [10.21076/vizyoner.482558](https://doi.org/10.21076/vizyoner.482558).
- Lin, M., Lake, V. E., & Rice, D. (2008). Teaching anti-bias curriculum in teacher education programs: What and how? *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 187-200. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/23479231>.
- Lin, Y. M. (2008). *Beliefs and practices of anti-bias curriculum in early childhood settings* (Unpublished doctoral dissertation). The Florida State University, Florida, U.S.A.
- Logvinova, O. K. (2016). Socio-pedagogical approach to multicultural education at preschool. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 206-210. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.10.203.

- Lykes, Y. R. (2022). *Preschool teachers' critical multicultural education competencies and intercultural sensitivity in culturally responsive teaching* (Unpublished doctoral dissertation). Grand Canyon University, Arizona.
- Määttä, S. (2008). Teachers' perceptions of multicultural education and their competence to teach children from different cultural backgrounds. *Pro Gradu-Thesis. University of Jyväskylä, Finland*. Erişim adresi: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18674/URN_NBN_fi_jyu-200806125447.pdf?sequence=1.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Belknap: Harvard University Press.
- Majzub, R. M., Hashim, S., & Johannes, H. E. (2011). Cultural awareness among preschool teachers in Selangor, Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1573-1579. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.333.
- Manning, M. L., Baruth, L. G., & Lee, G. L. (2017). *Multicultural education of children and adolescents*. New York: Taylor & Francis.
- McDonald, L. (2012). Educational transfer to developing countries: Policy and skill facilitation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1817-1826. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.132.
- McIntyre, E., Kyle, D., Moore, G., Sweazy, R. A., & Greer, S. (2001). Linking home and school through family visits. *Language Arts*, 78(3), 264-272. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/41483146>.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda Yaşam: Eleştirel Pedagojiye Giriş* (M. Eryaman ve H. Arslan, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- McLuhan, M. (1964). Media hot and cold. *The Journal of Educational Thought (JET)*, 3, 3:161-180. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/23767954>.
- McNeal, K. (2005). The influence of a multicultural teacher education program on teachers' multicultural practices. *Intercultural Education*, 16(4), 405-419. doi:10.1080/14675980500304405
- MEB. (2013a). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- MEB. (2013b). *Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2021). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020/2021. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460
- Mejuyev, V. (1998). *Kültür ve Tarih* (S. H. Yokova, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Memduhoğlu, H. B., & Ayyürek, O. (2014). Diversity management in preschools in the views of teachers and school administrators. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 175-188. doi:10.12973/jesr.2014.41.9.

- Mercan, N. (2016). Çok Kültürlü Ortamlarda Kültürel Zekânın Kültürler Arası Duyarlılık ile İlişisine Yönelik Bir Araştırma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-13. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/185201>.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Meşeci Giorgetti, F., Campbell, C., & Arslan, A. (2017). Culture and education: Looking back to culture through education. *Paedagogica Historica*, 53(1-2), 1-6. doi:10.1080/00309230.2017.1288752.
- Miled, N. (2019). Educational leaders' perceptions of multicultural education in teachers' professional development: A case study from a Canadian school district. *Multicultural Education Review*, 11(2), 79-95. doi: 10.1080/2005615X.2019.1615249.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel Veri Analizi* (S. A. Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Miller, P. C., & Mikulec, E. A. (2014). Preservice teachers confronting issues of diversity through a radical field experience. In J. W. Schwieter., J. A. Rivera & P. Lida (Eds.), *Engaging in critical language studies* (pp.168-188). U.S.A: Library Of Congress Cataloging-In-Publication Data.
- Milner, H. R., Flowers, L. A., Moore, E., Moore, J. L., & Flowers, T. A. (2003). Preservice teachers' awareness of multiculturalism and diversity. *The High School Journal*, 87(1), 63-70. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/40364315>.
- Mızıkacı, F., Düzen, N., Çöplü, F., Djıbrıl Issoufou, M. B., Aksoy, E., Enginyurt, D., ... ve Gökdoğan, D. (2022, Kasım). Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Türkçe Erken Okuryazarlık Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Program Geliştirme Çalışması. EDU Congress, Antalya.
- Mızıkacı, F., Enginyurt, D., Düzen, N., Djıbrıl Issoufou, M. B., Gökdoğan, D., Aksoy, E., ... ve Çöplü, F. (2021). Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Türkçe Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Öğrenme İhtiyaçlarının Belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 447-473. doi: [10.37669/milliegitim.917315](https://doi.org/10.37669/milliegitim.917315).
- Moumin, P. (2019). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Çalışmalar Hakkında Tutumlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye.
- Murat, İ., Karataş, S. ve Çiftçi, A. (2019). Branş Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 2140-2164. doi: [10.26466/opus.563913](https://doi.org/10.26466/opus.563913).
- 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. doi: 10.1080/14675986.2012.686019.

- NAEYC. (2021). Understanding anti-bias education: bringing the four core goals to every facet of your curriculum. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/nov2019/understanding-anti-bias>
- NAME. (2021). Definitions of multicultural education. Erişim adresi: https://www.nameorg.org/definitions_of_multicultural_e.php.
- Nayır, F. ve Sarıdaş, G. (2020). Çokkültürlü Eğitim, Kültürlerarası Eğitim ve Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Kavramsal Bir İnceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 769-779. doi:10.17719/jisr.2020.4134.
- NCATE. (2023). National council for accreditation of teacher education. Erişim adresi: <https://www.chea.org/national-council-accreditation-teacher-education>.
- Ndemanu, M. T. (2012). *Exploring preservice teachers' perspectives about human diversity: Experiences in multicultural education courses* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, Pennsylvania, U.S.A.
- Nethsinghe, R. N. (2012). A snapshot: Multicultural music teaching in schools in Victoria, Australia, portrayed by school teachers. *Australian Journal of Music Education*(1), 57-70. doi:10.3316/informit.181636759839809.
- Neuman, W. L. (2007). *Basics of social research: Qualitative and quantitative approach*. USA: Pearson Education.
- Neuman, W. L. (2013). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri- Nitel ve Nicel Yaklaşımları*. Ankara: Yayın Odası.
- Ng, C. S. M., Chai, W., Chan, S. P., & Chung, K. K. H. (2021). Hong Kong preschool teachers' utilization of culturally responsive teaching to teach Chinese to ethnic minority students: a qualitative exploration. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-20. doi:10.1080/02188791.2021.1873102.
- Nganga, L. (2020). Analyzing children's literature for hidden bias helps preservice teachers gain pedagogical practices in critical multicultural education. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(1), 93-107. doi: 10.1080/02568543.2019.1692109
- Nieto, S. (2008). Culture and Education. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107(1), 127-142. doi:[10.1111/j.1744-7984.2008.00137.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2008.00137.x).
- Nieto, S. (2015). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. United State: Teachers College Press.
- Nieto, S., & Bode, P. (2011). *Affirming diversity, the sociopolitical context of multicultural education*. U.S.A: Pearson.
- Nikawanti, G. (2017). Multicultural education for early childhood. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 58, 8228-8232. Erişim adresi: https://repository.bbg.ac.id/bitstream/465/1/ICIP2017_010_paper.pdf.

- Novossyolova, Y., Iost, O., Tsvetkova, A., & Alekseev, P. (2021). Problems of multiculturalism in the works of Russian-speaking poets of the pavlodar irtys land. *International Journal of Society, Culture & Language*, 9(2),123-136. Erişim adresi:https://www.ijscel.net/article_245191_a17400fe6e09acb28c8c1f0a04c3530e.pdf.
- Obanya, P. (2005, December). *Culture-in-education and education-in-culture*. Paper presented at the Fifth Conference of African Ministers of Culture. Nairobi.
- Ogletree, Q., & Larke, P. J. (2010). Implementing multicultural practices in early childhood education. *National Forum of Multicultural Issues Journal*, 7(1),1-9. Erişim adresi: <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Ogletree,%20Quinita%20Implementing%20Multicultural%20Practices%20in%20Early%20Childhood%20Education.pdf>.
- Oktay, B. (2022). Deneysel Psikolojide Çevrimiçi Veri Toplama: Avantajları, Dezavantajları, Etik Konular ve Uygulamaları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(01), 65-76. Erişim adresi: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1046405>.
- Okutan, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi'nde Demokrasi Eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 938-946. Erişim adresi: <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936671.pdf>.
- Onur Sezer, G. ve Bağçeli Kahraman, P. (2017). Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İlişki: Uludağ Üniversitesi Örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 550-560. doi:10.17860/mersinefd.336742
- Oral, B. ve Çoban, A. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Owen, P. M. (2010). Increasing preservice teachers' support of multicultural education. *Multicultural Perspectives*, 12(1), 18-25. doi:10.1080/15210961003641310.
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime ve Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programına İlişkin Görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226. Erişim adresi: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/72992290/kalem.2017-libre.pdf?1634880214=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DOkul_Oncesi_Ogretmenlerinin_Kaynastirma.pdf&Expires=1695551467&Signature=bVbBhq2S0z-CQRYvIFCp0EDnr19oITX~bRrERs9wQcYtmErGnXhZjovSUIN6kSgYsO3GK8KPNtC0BM1jd0HafTUv5q4HNn5nu9uTskK~7WQqyFXarqdiuhz8PaTj1akKOZ2HzED-9UDvtPv3VQUvRGfdPfMsi~YEFmPzixYPcrbSxTlrgU1aPVnI-FmlC1tFRF~HEQARILZlmSGE~BPSxOZ2bk1lFVRCK45jMqOlyLyI9Nezk5XU9xmgHcslqTqoveNA5QlqY1lSYAkZTn20LpGwnn1kInwWI0nP8BjKB4MR7dsIF1ejQOXHCCv8X~pbzTeGZXArWhwxIZIVOU-RQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA.

- Özbilen, F. M., Canbulat, T. ve Hamurcu, H. (2020). Öğretmenlerin Çokkültürlülük Algıları ile Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1867-1881. doi: [10.24106/kefdergi.4142](https://doi.org/10.24106/kefdergi.4142).
- Özden, Y. (2020). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 55-70. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/17761>.
- Özgür, E. (2020). *Kolektif Biz Duygusu Bağlamında Klasik Ulus ve Çokkültürlülük Modellerinin Karşılaştırılması: Kanada-Quebec Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Özodaşık, M. (2009). *Kişilerarası İletişim Sürecinde Algı, İkna ve Empatik İlişkiler*. Konya: Tablet Yayınları.
- Özoruç, N. ve Sığırtmacı, A. D. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mülteci Çocukların Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 237-258. doi:10.37669/milliegitim.779155.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim Araştırmalarında Etki Büyüklüğü Raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90484>.
- Pacini-Ketchabaw, V. & Bernhard, J.K. (2012). Revisioning multiculturalism in early childhood education. In N. Howe and L. Prochner (Eds.), *New irections in early childhood education and care in Canada* (pp.159-181). Toronto: University of Toronto Press.
- Paksoy, E. E. (2017). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Bağlamında Öğretmen Deneyimlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Papasotiri, G., & Saiti, T. (2021). Multicultural classroom. Designing activities with Roma children. *Online Submission 1*, 1-10. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED615168.pdf>.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek, Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori* (B. Tanrıseven, Çev.). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pehlivan Coşkun, Y. ve Şeker, P. T. (2022). Web Tabanlı Oyunlar Aracılığıyla Öğrencilerin Konuşma Prozodilerini Geliştirmeye Yönelik Atölye Çalışmaları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 66-97. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2120812>.

- Pekdoğan, S. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklılıklara Saygı Eğitimi Konusundaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 90-102. doi: [10.17755/esosder.305549](https://doi.org/10.17755/esosder.305549).
- Peköz, Ç., Külcü, B. ve Gürşimşek, A. I. (2018). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Algılarının İncelenmesi. *Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 22, 118-134. Erişim adresi: <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=91c8b81d-e036-4849-8a55-d9d0ad29a534%40redis>.
- Petrova, E. (2012). Promoting cultural diversity in higher education. *Sino-US English Teaching*, 9(4), 1091-1099. Erişim adresi: <https://www.davidpublisher.com/Public/uploads/Contribute/55a4b20562415.pdf>.
- Phoon, H. S., Abdullah, M. N. L. Y., & Abdullah, A. C. (2013a). Unveiling Malaysian preschool teachers' perceptions and attitudes in multicultural early childhood education. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 427-438. doi:10.1007/s40299-012-0042-0.
- Phoon, S. H., Abdullah, M. N. L. Y., & Abdullah, A. C. (2013b). Multicultural early childhood education: practices and challenges in Malaysia. *The Australian Educational Researcher*, 40(5), 615-632. doi: 10.1007/s13384-013-0120-1.
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS*. New York: Taylor and Francis.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, X (1), 352-372. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/379842>.
- Polat, Ö. (2013, Aralık). *Erken Çocukluk Döneminde Çok Kültürlü Eğitim. Eğitimde Farklılıklara Saygı ve Uygulamaları*. Temel Eğitimler Sempozyumu, İstanbul.
- Polat, Ö. ve Yıldız, T. Ö. (2018). 5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı’nın Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 389-403. doi: [10.17244/eku.466812](https://doi.org/10.17244/eku.466812).
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164. Erişim adresi: <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904515.pdf>.

- Ponciano, L., & Shabazian, A. (2012). Interculturalism: Addressing diversity in early childhood. *Dimensions of Early Childhood*, 40(1), 23-29. Erişim adresi: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44195811/Interculturalism___Addressing_Diversity_in_Early_Childhood___Leslie_Ponciano_and_Ani_Shabazian-libre.pdf?1459374273=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DInterculturalism_Addressig_Diversity.pdf&Expires=1695552915&Signature=coCsBAwFr0woUcQz0bfzx6HQMC1KgMBiS1jrx64slMt5zhERJbP5UdCSZAR~yBi-RH1J~G5xz2F4Lbo~CvardZ~Amts1TamANwN~8U43ETDiwkEIDBc82Jklppxf6Hka-UdxPV4roCl~kta-pbv~ssnUdGOxJf3-OdlwOCVlzkIGKHMg72dQqJlxFH5CIhoZqCJmx7kuqOeABHMPDBeVHPQdnazFLNMSTwe~8kvQRlNGNHjJghuV2oLFHqiFMLcChCGPCoDrmVnrJXPDAqOMy9y8yUROPGOYeyKFNUh-CFibkG5-RkGmQdiEUV-QosDFmBs577wRR3knXccrb6IszQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491. doi: 10.1080/14675980802568277.
- Raag, T., & Rackliff, C. L. (1998). Preschoolers' awareness of social expectations of gender: Relationships to toy choices. *Sex Roles*, 38(9-10), 685-700. doi: 10.1023/A:1018890728636.
- Rachmadtullah, R., Syofyan, H., & Rasmitadila, R. (2020). The role of civic education teachers in implementing multicultural education in elementary school students. *Universal Journal of Educational Research*. Erişim adresi: <http://repository.unida.ac.id/id/eprint/1058>.
- Ramazan, S., Kızılkaya, G., Yılmaz, Y. ve Dereli, M. (2015). Çocukların Bakış Açısıyla Erkek ve Kadın Okul Öncesi Öğretmenleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (29), 142-162. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115894>.
- Ramsey, P. G. (2008). History and trends of multicultural education. *NHSA DIALOG*, 11(4), 206-214. doi:10.1080/15240750802432573.
- Ramsey, P. G. (2018a). *Çeşitliliklerin Olduğu Bir Dünyada Öğrenme ve Öğretim Çocuklar İçin Çokkültürlü Eğitim* (T. G. Yıldız, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ramsey, P. G. (2018b). Toplumsal Cinsiyet ve Heteronormatiflik Bağlamı (S. Yağan Güder, Çev.). T. Güler Yıldız (Ed.), *Çeşitliliklerin Olduğu Bir Dünyada Öğrenme ve Öğretim Çocuklar İçin Çokkültürlü Eğitim* (ss. 143-159). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rengi, Ö. ve Polat, S. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Farklılık Algıları ve Kültürlerarası Duyarlılıkları. *Zeitschrift für die welt der Türken / journal of world of Turks*, 6(3), 135-156. <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/639>.

- Resnik, J. (2009). Multicultural education–Good for business but not for the state? The IB curriculum and global capitalism. *British Journal of Educational Studies*, 57(3), 217-244. doi:10.1111/j.1467-8527.2009.00440.x.
- Richeson, J. A., & Nussbaum, R. J. (2004). The impact of multiculturalism versus color-blindness on racial bias. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(3), 417-423. doi: 10.1016/j.jesp.2003.09.002.
- Ridenour-Wildman, S. L. (2004). *A comparative study of indigenous content of multicultural teacher education textbooks in Canada and the United States* (Unpublished doctoral dissertation). Oklahoma: The University of Oklahoma.
- Safita, M., & Suryana, D. (2021, June). *The importance of multicultural education in early childhood education programs*. Paper presented at the 6th International Conference of Early Childhood Education (ICECE), West Sumatera, Indonesia.
- Sağlam, H. İ. ve Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323. doi: [10.19126/suje.335877](https://doi.org/10.19126/suje.335877).
- Sakız, H. (2016). Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Önerisi. *Göç Dergisi (GD)*, 3(1), 65-81. Erişim adresi: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=474491>.
- Sarıgöz, O. (2013). Sınıfla ve grupla tartışma yöntemlerinin meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 3(3), 100-106. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/62560>.
- Saruhan, O. (2023). *Çokkültürlü Eğitime İlişkin Veli Görüşleri (Denizli İli Kocabaş Mahallesi Örneği)* (Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Savaş, B. (2017). Öğretim Yöntemleri. M. Arslan (Ed.), *Öğretimde İlke ve Yöntemleri* (pp. 153-170). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sayan, H. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (13). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/367647>.
- Schulz, H., Strauss, G., & Basler, O. (1999). *Deutsches Fremdwörterbuch: Da capo-Dynastie*. Berlin, Germany: Walter de Gruyter.
- Schweinhart, L. J. (2019). Lessons on Sustaining Early Gains from the Life-Course Study of Perry Preschool. In A. J. Reynolds & J. A. Temple (Eds.), *Sustaining early childhood learning gains: Program, school, and family influences*, (pp. 254-267). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108349352.012.
- Senem, G. ve Arıkan, A. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Çokkültürlülük Bağlamında Toplumsal Farklılıklara Bakışı: Fakülte, Cinsiyet ve Ebeveyn Eğitimi Değişkeni Bazında Bir Araştırma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (14), 432-447. doi: [10.26466/opus.393969](https://doi.org/10.26466/opus.393969).

- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Serttaş, G. (2019). *Okul Öncesi Dönemde Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları Çalışmalarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs.
- Simsar, A. (2020). Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Yeterlikleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (33), 184-205. doi:10.29329/mjer.2020.272.9.
- Siviş, S. (2019). *Öğretmenlerin Eğitimde Çok Kültürlülük Üzerine Algılarının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Solehuddin, M., & Budiman, N. (2019). Multicultural competence of prospective preschool teachers in predominantly muslim country. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 38(3), 438-451. doi:10.21831/cp.v38i3.25033.
- Sönmez, V. (2019). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Souto-Manning, M. (2013). *Multicultural teaching in the early childhood classroom: Approaches, strategies, and tools, preschool-2nd grade*. New York and London: Teachers College Press.
- Soyer, A. Ç. (2009). Okul Öncesi Dönem Çocuk Hikâye Kitapları: Stereotipler ve Kimlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1 (1), 13-27. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/181702>.
- Söylemez, N. H. (2017). *Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanma Durumlarına Göre Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye.
- Stephan, W. G., & Vogt, W. P. (2004). *Education programs for improving intergroup relations: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Streyle, S. (2020). *Teaching peace: The effects of concentrated interaction with anti-racist/anti-bias media on a Montessori guide's practice* (Unpublished master's thesis). Catherine University, Minnesota, U.S.A.
- Sumadi, T., Yetti, E., Yufiarti, Y., & Wuryani, W. (2019). Transformation of tolerance values (in religion) in early childhood education. *Jurnal Pendidikan Usia*, 13(2), 386-400. doi: [10.21009/JPUD.132.13](https://doi.org/10.21009/JPUD.132.13).
- Suri, D., & Chandra, D. (2021). Teacher's strategy for implementing multiculturalism education based on local cultural values and character building for early childhood education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(4), 271-285. doi: 10.29333/ejecs/937.
- Şafak, E. (2006). *Pinhan*. İstanbul: Metis Yayınları.

- Şahin, H. H. (2020). Tarihsel Bir Olgu Olarak Kültür, Çokkültürlülük ve Hoşgörü. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(3), 1968-1984. doi: 10.46868/atdd.44.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Geçerlilik ve Güvenirlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şipal, F. (2004). Kaynaştırma Eğitimi Veren Eğitimcilerin Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarına Genel Bir Bakış. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi* (1), 23-37. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/761866>.
- Tan, Ş. (2016). *SPSS ve Excel Uygulamalı Temel İstatistik-1*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tanilli, S. (2016). *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?* İstanbul: Cumhuriyet Yayınları.
- Taniş, İ. (2021). *Sığınmacı Çocuklarla Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyimleri: Çokkültürlü Bir Bakış Açısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Taniş, İ. ve Özgün, Ö. (2022). Sığınmacı Çocuklarla Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyimleri: Çokkültürlü Bir Bakış Açısı. *Ege Eğitim Dergisi*, 23, 23-39. doi: [10.12984/egeefd.1036816](https://doi.org/10.12984/egeefd.1036816).
- Tarman, I., & Tarman, B. (2011). Developing effective multicultural practices: A case study of exploring a teacher's understanding and practices. *Journal of International Social Research*, 4 (17), 578-598. Erişim adresi: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/7870663/tarman_ilknur_bulent-libre.pdf?1390853288=&response-content-disposition=inline%3b+filename%3ddeveloping_effective_multicultural_pract.pdf&expires=1695555338&signature=bb8jd8pf~juifyiqhkvwb4pizcvz98-gqi3l8ucuygpyynbckr0binrlbhfdjlul5bos4tcnih15gz5ky49wnrrtiu-lhyo7mdqujlh9fn7p3xscq-e4ejtrnnik6rg6rj2nnn1sddynv1u4yg0gnmjdyizo2u70k9wcpqgrpocccjmvd2e~ge2u9x5nayu2l4-ohbhc1vpepr7tqo8e0zbkjtioogyk0wtm9mmniivo5cs9tex62o9zzjs3uodwobukojsrvgwhnx4ohcftnxibd3dluwd1yblfisd4vlnspvnj5f9ezyxrc9jf0iu6bgm-bcs9vxxw11fndq__&key-pair-id=apkajlohf5ggslrbv4za.
- Taşlıbeyaz, E., Karaman, S. ve Göktaş, Y. (2014). Öğretmenlerin Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 139-160. doi: [10.12984/eed.19099](https://doi.org/10.12984/eed.19099).
- Taşpınar, M. (2017a). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşpınar, M. (2017b). *Sosyal Bilimlerde SSPS Uygulamalı Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taştekin, E., Yükcü, Ş. B., İzoglu, A., Güngör, İ., Uslu, A. E. I. ve Demircioğlu, H. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ve Algılarının İncelenmesi. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 1-20. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huner/issue/24605/260464>.

- Tecim, E. (2019). *Yükseköğretimde Çokkültürlü Eğitim: Akademisyenlerin Uluslararası Öğrenci Tecrübeleri Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Teddle, C. ve Tashakkori, A. (2020). *Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temel, F. ve İmir, M. (2019). Ön Yargı Karşıtı Programı. F. Temel, Z. ve M. İmir (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar* (ss. 335-374). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Tertemiz, N. I. ve Aslantaş, S. (2016). Çokkültürlü Eğitime Dayalı Proje Çalışmasının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine Etkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 7-22. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1359117>.
- Teymur, N. (2021). *Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize, Türkiye.
- Thomas, R. R., & Woodruff, M. I. (1999). *Building a house for diversity*. New York: AMACOM.
- Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (1995). *Multicultural teaching. A handbook of activities, information, and resources*. New York: Pearson.
- Tjernberg, C., & Mattson, E. H. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (2), 247-256. doi: 10.1080/08856257.2014.891336.
- Topçubaşı, T. (2015). *Farklılıklara Saygı Eğitim Programının Öğrencilerin Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.
- Toraman, C., Acar, F., & Aydın, H. (2015). Primary school teachers' attitudes and knowledge levels on democracy and multicultural education: A scale development study. *Revista de Cercetare ve Interventie Socială*, 49, 41-58. Erişim adresi: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=497722>.
- Torkul, O. (2012). Uzaktan Eğitim ve Türkiye'de Yaygınlaşması Önündeki Engeller. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 8 (22), 42-44. doi:10.30918/AERJ.91.21.041.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim; Çokkültürlü Bir Bakış Açısı* (B. Akman Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Trolley, B. C., Magerkorth, R., & Fromme, R. E. (1999). Preschool teachers' perceptions of and responses to differences: Disability, family, and racial/cultural variation. *Early Child Development and Care*, 155(1), 17-30. doi: 10.1080/0030443991550102.

- 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(3), 265-273. doi:10.1080/10901020600843624.
- Tuncer, K. (2020). *Öğretmenlerin Anne Babaların ve Çocukların Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Anlayışları ve Okul Uygulamaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs.
- Turan, F. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Öğretim Faaliyetlerinin Denetimi. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 94-119. Erişim tarihi: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/85638938/2033963847_5_2094-119_20fethi_20turan-libre.pdf?1651929243=&response-content-disposition=inline%3b+filename%3dokus_onesi_egitim_kurumlarinda_egitim_o.pdf&expires=1695557161&signature=ergi-oaq2~n49q-5lscyz8-1gw7aoavi8xc8wilusffnvtunuryix1xeyft-vogusuamz~0a7i6jsvjh0vy9ly73qlsts00gx7monpkgtaml4zrxzd3tfgrpgipgembrbdfaxwlciiw9jyt1k41ehpuht2ar2z4b0yzcurakahuimvzjkp6pwh3c~qtvrsth6t5lmuh2t-aw7iuaaios2upkb4s2nvmnh~getvavmzdcclmvi2mivz6qbprbjdm0ijytjoatywbsrtcpnqg~bnw05ytp9fvpcjt8l-swiqcevvtpe7ft2mjv9r87yyht9fpjlq3rftbtrg~oydr~cg__&key-pair-id=apkajlohf5ggslrbv4za.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2023). *Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Turaşlı, N. (2012). Intercultural approach in early childhood education. *Journal of Education and Future* (1), 37-47. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/openview/f7fdac84d47d709fa4da9520633912bd/1?cbl=2030900&pq-origsite=gscholar>.
- Tünkler, V. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel, Çokkültürlü Eğitime ve Küresel Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Bakış Açıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 255-290. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1089723>.
- Tüzün, I. (2017). *Türkiye’de mülteci çocukların eğitim hakkını ve karşılıklı uyumu destekleyen yaklaşımlar, politikalar ve uygulamalar*. European Liberal Forum. Erişim adresi: https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2020-09/turkiyede-multeci-cocuklarin-egitim-hakini-ve-karsilikli-uyumu-destekleyen-yaklasimlar-politikalar-ve-uygulamalar-raporu_0.pdf.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom*. New York: Harper Torchbooks.
- Uluçınar, Ş., Cansaran, A. ve Karaca, A. (2004). Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 465-475. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256411>.

- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83. Erişim adresi: <http://ijeces.hku.edu.tr/en/download/article-file/155147>.
- Ünal Çubukçuoğlu, H. B. (2022). Çokkültürlü Eğitim. C. Aküzüm, N. Kuru ve M. Saraçoğlu (Ed.), *Aileler ve Eğitimciler İçin Erken Çocukluk Eğitiminde Temel Konular* (ss. 163-176). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünal, I. (2004). *Eğitim-Sen 4. Demokratik Eğitim Kurultayı-Çokdilli, Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Üner, E. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki 36-72 Aylık Çocuklara Farklılıklara Saygı Eğitimi Kazandırmanın Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.
- Ünlü, İ. ve Örtten, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2013), 287-302. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/786884>.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. New York: Suny Press.
- Vittrup, B. (2016). Early childhood teachers' approaches to multicultural education & perceived barriers to disseminating anti-bias messages. *Multicultural Education*, 23, 37-41. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1119398.pdf>.
- Walters, N. (2007). *A study of the influence of selected demographic variables on the perceptions of teachers regarding success of students in kindergarten* (Unpublished doctoral dissertation). Texas Southern University, Texas, U.S.A.
- Weisgram, E. S., Fulcher, M., & Dinella, L. M. (2014). Pink gives girls permission: Exploring the roles of explicit gender labels and gender-typed colors on preschool children's toy preferences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(5), 401-409. doi:10.1016/j.appdev.2014.06.004.
- Whittaker, A., McDonald, M., & Markowitz, N. (2005). Learning together what we do not know: The pedagogy of multicultural foundations. *Teacher Education Quarterly*, 32(3), 123-138. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/23478679>.
- Williams-McMahon, N. (2017). *Efficiency of multicultural teacher training for certified teachers in Chicago: A case study* (Unpublished doctoral dissertation). University of Phoenix, Arizona, U.S.A.
- Williams, R. (2017). *Kültür ve Toplum 1780-1950* (U. Kocabaşoğlu, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Wolpert, E. (2002). *Redefining the norm: Early childhood anti-bias strategies. Beyond heroes and holidays: A paractical guide to K-12 anti-racist, multicultural education and staff development*. Washington, DC: Teaching for Change Press.

- Yağan Güder, S. (2014). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Algılarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yağan Güder, S. ve Alabay, E. (2016). 3-6 Yaş Arasındaki Çocukların Oyuncak Tercihlerinin Toplumsal Cinsiyet Bağlamında İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 91-111. Erişim tarihi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1487603>.
- Yağan Güder, S. ve Taş, I. (2012, Eylül). *Anasınıfı Çocuklarının Oyun ve Oyun Arkadaşı Tercihlerinde Cinsiyet Unsurunun İncelenmesi*. 3. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, Adana.
- Yağan Güder, S., Ay, A., Saray, F. ve Kılıç, İ. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İzledikleri Çizgi Filmlerin Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Açısından İncelenmesi: Niloya Örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 96-111. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c2s5m.
- Yaşama Dair Vakıf (YADA Vakfı). (2021). *Türkiye ve Fransa'da çokkültürlülük haritalama çalışması: Bir arada yaşam birlikte mümkün mü?*. İstanbul: YADA Vakfı.
- Yakışır, A. N. (2009). *Bir Modern Olgu Olarak Çokkültürlülük* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Yalçın, F. A. ve Yalçın, M. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarıyla İlgili Görüşleri: Ağrı İli Örneği. *Elementary Education Online*, 17(1), 367 - 383.
- Yaman, A. (2019). Küreselleşme Süreci ve Küreselleşmenin Yerel Kültüre Etkisi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi* (44), 422-436. Erişim adresi: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=815315>.
- Yanık Özger, B. ve Akansel, A. (2019). Okul Öncesi Sınıfındaki Suriyeli Çocuklar ve Aileleri Üzerine Bir Etnografik Durum Çalışması: Bu Sınıfta Biz De Varız! *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966. doi:10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.3m.
- Yapıcı, A. (2004). *Din Kimlik ve Ön Yargı: Biz ve Onlar*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Yavuz, F. K. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Bilgi Düzeyleri ile Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yazar, T. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler Hakkındaki Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 61-68. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209723>.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 229-242. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87533>.

Yerlikaya, S. (2008, 7 Ocak). Bizi mozaik değil ebru anlatır. *Hürriyet*. Erişim adresi: <https://www.hurriyet.com.tr/kelebek/bizi-mozaik-degil-ebru-anlatir-7974467>

2624.1.4c1s3m.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, S. (2016). *Kosova'daki Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Bilgi, İnanç, Tutum ve Öz Yeterliliğinin Sınıf İçi Uygulamalarıyla İlişkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.

Yıldırım, S. ve Tezci, E. (2017). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Kavramsal Bilgileri, Bilgi Düzeyleri ve Sınıf İçi Uygulamaları: Bir Ölçek Geliştirme. *Electronic Turkish Studies*, 12(18). doi:10.7827/TurkishStudies.Yıldırım, S. ve Cemal, İ. (2017). Suriyeli Sığınmacıların Toplumsal Kabul ve Uyum Sürecine İlişkin Bir Araştırma. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi* (2), 107-126. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/453989>.

Yıldırımoglu, S. ve Kozikoğlu, İ. (2021). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Kapsayıcı Eğitimde Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki İlişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 226-244. doi:10.53444/deubefd.827397

Yıldız Özkabak, T. (2018). *5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programının Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Yıldızlar, M. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz Bursa, G. (2022). *Duyu Temelli Eğitim Programının Annelerin Öz Düzenlemeleri ve Bebek Bakım Öz Yeterlilikleri İle Bebeklerinin Gelişimine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Yılmaz, F. ve Şekerci, H. (2016). Ana Dil Sorunsalı: Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre İlkokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-63. doi: 10.14689/issn.2148-

Yılmaz, H., Sakarya, G., Gayretli, Ş. ve Zahal, O. (2021). Covid-19 ve Çevrimiçi Müzik Eğitimi: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Journal of Qualitative Research in Education* (28), 283-299. doi: <https://doi.org/10.14689/enad.28.12>.

York, S. (2016). *Roots and wings: Affirming culture and preventing bias in early childhood*. United States: Redleaf Press.

Young, P., Adler, S., & Shadiow, L. (2006). *Cultural foundations of education*. Ohio: Pearson.

- Yüksek Öğretim Kurulu. (2023). *Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı* Erişim adresi:https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul-Oncesi-Ogretmenligi-Lisans-Programi.pdf
- Yusupova, G. F., Podgorecki, J., & Markova, N. G. (2015). Educating young people in multicultural educational environment of higher education institution. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(4), 561-570. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1081880>.
- Yzerbyt, V., & Schadron, G. (2016). The streotype and the social judgement. *Journal of History Culture and Art Research*, 5(3), 203-246. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v5i3.539>.
- Zirkel, S. (2008). The influence of multicultural educational practices on student outcomes and intergroup relations. *Teachers College Record*, 110(6), 1147-1181. doi:10.1177/016146810811000605.



EK 1. Katılımcı Davet Mektubu ve Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı;

Bu araştırma Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Araştırma Görevlisi olarak çalışan ve aynı zamanda Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi programında Doç. Dr. Müge ŞEN danışmanlığında doktora yapan Nurullah DÜZEN'in "Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüş ve Yeterlilik Algıları Üzerindeki Etkisi" adlı tezi kapsamında gerçekleştirilmektedir. Araştırma okul öncesi öğretmenlerle Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinde yer alan etkinlikleri gerçekleştirerek, atölye çalışmasının öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri ve yeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın ölçeklerini doldurmadan önce öğretmenlerden 14 sorudan oluşan kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmektedir. Çokkültürlü Eğitim Ölçeği 26, Çokkültürlü Yeterlilik Algıları Ölçeği ise 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her madde “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde 1-5 arasında puanlanmaktadır. Lütfen size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Aşağıda kişisel bilgilerinize yönelik sorular bulunmaktadır. Bu sorulara verdiğiniz yanıtlar bilimsel araştırma kapsamında kullanılacak olup üçüncü kişilerle kesinlikle paylaşılmayacaktır. Bu araştırma kapsamında gönüllü öğretmenlerle "Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi" gerçekleştirilecektir. Atölye uygulaması 16 oturumdan oluşmakta ve her hafta iki oturum gerçekleştirilerek toplamda 8 hafta sürecektir. Atölye uygulamasına katılmak isteyen öğretmenlere araştırmacının onlara ulaşabilmesi adına aşağıda e-posta adresi istenecektir. Araştırma için gerekli hassasiyeti göstereceğinizi umar, katılımınız için teşekkür ederim/z.

Doç. Dr. Müge ŞEN

Danışman

Nurullah DÜZEN

Doktora Öğrencisi

Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

1. E-posta adresiniz:
2. Cinsiyetiniz
Kadın () Erkek ()
3. Yaşınız
20- 25 () 25-30 () 30-35 () 35- 40 () 41 ve üzeri ()
4. Yurt dışında bulundunuz mu?
Evet () Hayır ()
5. Ana diliniz
Türkçe () Kürtçe () Arapça () İngilizce () Lazca ()
Çerkezce () Diğer diller ()
6. Daha önce çok kültürlülük ile ilgili bir eğitim aldınız mı? (Lisans eğitimi/ hizmet içi eğitim/ kurs/Seminer vb.)
Evet () Hayır ()
7. İlköğretimi okuduğunuz yerleşim birimi
İl () İlçe () Köy ()
8. Ortaöğretimi okuduğunuz yerleşim birimi
İl () İlçe () Köy ()
9. Üniversite okuduğunuz yerleşim birimi
Büyükşehir () İl () İlçe ()
10. Öğrenim hayatınızın geçtiği yerleşim yerini kültürel çeşitlilik bağlamında nasıl tanımlarsınız?
Tek Kültürlü- Homojen ()
Çok kültürlü- Heterojen ()
11. Öğrenim Durumu
Ön lisans () Lisans () Lisansüstü ()
12. Mesleki Deneyiminiz
1-3 () 4-6 () 7-11 () 12+ üstü ()
13. Yaşadığınız yerleşim birimi
Köy-Kasaba () İlçe () İl () Büyükşehir ()
14. Çalıştığınız okul türü
Bağımsız anaokulu () Anasınıfı ()

EK 2. Çokkültürlü Eğitim Ölçeği

Not 1: Ölçekte *farklı* ifadesi; farklı ırklar, etnik gruplar, kültürler, dinler, sosyo-ekonomik sınıflar, cinsiyetler, cinsel yönelimler ve fiziksel yeteneklerden olan insanları içermektedir.

Not 2: Ölçekte **çokkültürlülük** terimi; farklı ırk ve milletlerden oluşan, değişik dilleri konuşan, çeşitli örf, adet ve geleneklere sahip olan, bununla beraber bir arada yaşayan toplumsal yapılara karşı kullanılmaktadır.

Not 3: Ölçekte **çokkültürlü eğitim** terimi; din, dil, ırk, kimlik, sosyal sınıf ve cinsiyet farklılıklarından kaynaklanan unsurları dikkate alarak tüm öğrenciler için eğitimde eşit fırsatlar sunmayı, öğrencileri bu farklılıkların bilincinde olan demokratik ve hoşgörülü bireyler olarak yetiştirmeyi, böylece eğitimi ve öğretimi zenginleştirici etkinliklere dönüştürerek gerçekleştirmeyi hedefleyen eğitimi ifade etmektedir.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Çokkültürlü eğitim, bireyin kendi kimliğiyle barışık olmasına katkıda bulunur.	()	()	()	()	()
2. Çokkültürlü eğitim, sınıf ortamında alternatif bakış açılarını görmemizi sağlar.	()	()	()	()	()
3. Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin kendilerinden farklı bireylerle empatik bir etkileşim kurmalarına hizmet eder.	()	()	()	()	()
4. Çokkültürlü eğitim, farklılıklara ilişkin önyargılara eleştirel gözle bakabilmeye katkıda bulunur.	()	()	()	()	()
5. Çokkültürlü eğitim farklı (etnik, dini, kültürel ve cinsiyet) grupların akademik başarılarını eşit biçimde etkileyen bir öğretim sağlar.	()	()	()	()	()
6. Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin farklı (etnik, dini, kültürel ve cinsiyet) gruplara karşı demokratik bir tutum geliştirmelerine yardım eder.	()	()	()	()	()
7. Çokkültürlü eğitim uygulamaları, farklı (etnik, dini, kültürel ve cinsiyet) gruplara karşı oluşabilecek önyargıları azaltır.	()	()	()	()	()
8. Çokkültürlü eğitim, öğretmenin farklı (etnik, dini, kültürel ve cinsiyet) öğrencilerden bilgi, beceri ve tutum kazanmasına yardım eder.	()	()	()	()	()
9. Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin birbirlerinden farklı bilgi, beceri ve tutum kazanmalarına yardım eder.	()	()	()	()	()

10. Ders kitapları ve eğitim programları hazırlanırken farklı (etnik, dini, kültürel ve cinsiyet) öğrenciler de dikkate alınmalıdır.	()	()	()	()	()
11. Öğretim programlarında farklılıklara karşı farkındalık ve saygı uyandırıcı hedefler/ kazanımlar yer almalıdır.	()	()	()	()	()
12. Öğretim programlarının içeriği hazırlanırken toplumdaki farklılıklar (etnik, dini, kültürel ve cinsiyet) dikkate alınmalıdır.	()	()	()	()	()
13. Çokkültürlü eğitim programlarının içeriğinde, hemen hemen tüm kültürel gruplar tarafından paylaşılan <u>ortak değerler</u> yer almalıdır (adalet, eşitlik, özgürlük, barış, yardımseverlik vs.).	()	()	()	()	()
14. Okullar, tüm öğrencilerin eğitimde eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlamalıdır.	()	()	()	()	()
15. Okullarda, öğrenciler arasındaki farklılıklar (etnik, dini, kültürel ve cinsiyet) göz ardı <u>edilmemelidir</u> .	()	()	()	()	()
16. Okullar, tüm öğrencilere, onların kültürler arası pozitif ilişkilerini güçlendirecek ders dışı etkinliklere katılımları için fırsatlar sağlamalıdır.	()	()	()	()	()
17. Okullarda, çocuklardaki farklılıklar ve benzerlikler kabul edilmelidir.	()	()	()	()	()
18. Öğretmenler, derslerde farklı kültür ve gruplardan örnekler verebilmeli ve içerik kullanabilmelidir.	()	()	()	()	()
19. Öğretmenler çokkültürlülüğe duyarlı öğretim yöntem ve teknikleri (tartışma yöntemi, işbirlikli öğrenme, bireyselleştirilmiş öğretim vs.) kullanmalıdır.	()	()	()	()	()
20. Öğretmenler, toplumdaki ırk, etnik köken, dil ve sosyal sınıf etkileşiminin öğrenci davranışına etkisini anlayacak bir eğitimden geçmelidir.	()	()	()	()	()
21. Öğretmenlerin sınıf ortamını farklı bakış açılarını kabul edecek şekilde düzenlemeleri için, bilgilendirilmeleri gerekmektedir.	()	()	()	()	()
22. Öğretmenler, öğrencilerinin aileleri ve yaşamları hakkında bilgi sahibi olmalıdır.	()	()	()	()	()
23. Öğretmenler, farklı dil ve kültürel geçmişleri olan öğrencilerin hikâye ve deneyimlerini sınıfta kullanabilmelidir.	()	()	()	()	()
24. Öğretmenler, öğrencilere, farklı öğrencilerle olumlu iletişim kurmaları için gerekli olan sosyal becerileri kazandırmalıdır.	()	()	()	()	()
25. Öğretmenler, gelecek nesillerde çokkültürlülüğe karşı hoşgörü oluşturulmasını sağlayacak bireylerdir.	()	()	()	()	()
26. Öğretmenler, öğrencileri değerlendirirken çokkültürlülüğe duyarlı çeşitli teknikler(gözlemler, performans davranışları, yazılı ödevler, durum çalışmaları vs.) kullanmalıdır.	()	()	()	()	()

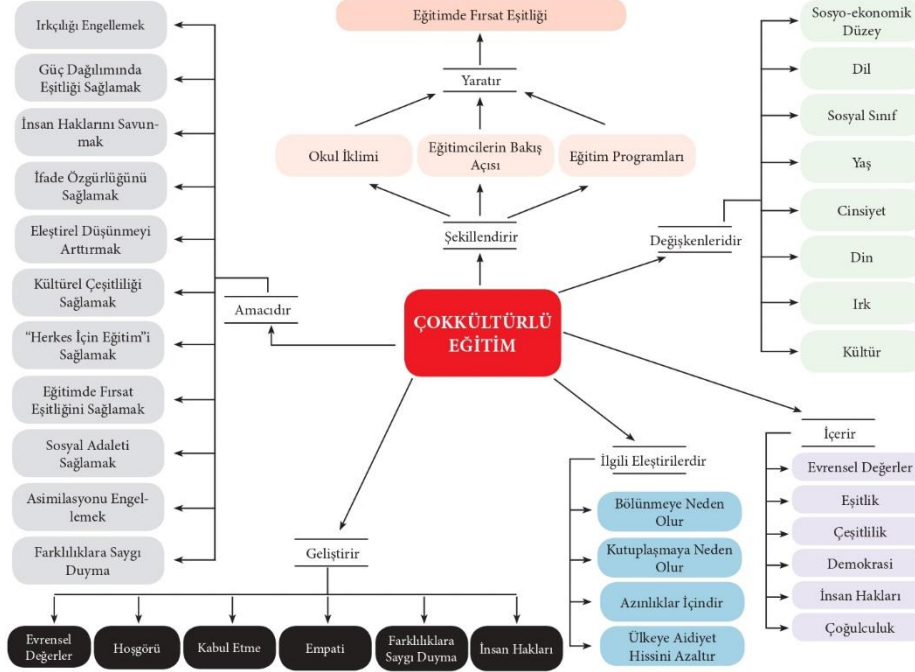
EK 3. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Farklı kültürlerle has davranış, değer ve tutumları yadırgarım.	()	()	()	()	()
2. Farklı kültürlerle mensup öğrencilerle iletişim halinde olmanın rahatsızlık verdiğini düşünürüm.	()	()	()	()	()
3. Öğrenme ve öğretme sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm.	()	()	()	()	()
4. Her kültürün, korunması gereken bir saygınlığı olduğuna inanırım.	()	()	()	()	()
5. Sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim.	()	()	()	()	()
6. Yeni bilgileri öğrencilerimin kültürel özelliklerini dikkate alarak sunarım.	()	()	()	()	()
7. Öğrencilerimi derste kendi kültürlerinden örnekler vermeleri için cesaretlendiririm.	()	()	()	()	()
8. Her kültürün kendini geliştirebilmesi için desteklenmesi gerekliliğine inanırım.	()	()	()	()	()
9. Etnik farklılıkların dile getirilmesinden rahatsızlık duyarım.	()	()	()	()	()
10. Farklı cinsel tercihlere hoşgörülü davranılması gerektiğini düşünürüm.	()	()	()	()	()
11. Sınıf ortamında farklı ideolojik görüşlerin dile getirilmesini engellerim.	()	()	()	()	()
12. Bireylerin farklı inançlara sahip olmasını garipserim.	()	()	()	()	()
13. Benzer kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim.	()	()	()	()	()
14. Farklı kültürlerin yaşatılması görüşünün altında art niyet ararım.	()	()	()	()	()
15. Bizi değerli yapanın farklılıklarımız olduğuna inanırım.	()	()	()	()	()
16. Çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulmasının toplumun parçalanmasına neden olacağına inanırım.	()	()	()	()	()
17. Eğitim ortamında kültürel farklılıkları dikkate alan programları desteklerim.	()	()	()	()	()
18. Farklı kültürleri tanımanın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı olduğuna inanırım.	()	()	()	()	()

19. Ders işlerken örneklerimi farklı kültürlere yönelik vermeye özen gösteririm.	()	()	()	()	()
20. Değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin, insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım.	()	()	()	()	()
21. Bireylerin inançlarını seçme konusunda özgür olması gerektiğine inanırım.	()	()	()	()	()
22. Grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını desteklerim.	()	()	()	()	()
23. Farklı etnik kökene sahip öğrencilerimin düşüncelerini ifade etmeleri için ortam yaratırım.	()	()	()	()	()
24. Her kültürün kendi değer ve normlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırım.	()	()	()	()	()
25. Kendi kültürel geçmişimi sorgularım.	()	()	()	()	()
26. Çok kültürlü bir eğitim ortamını desteklerim.	()	()	()	()	()
27. Öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm.	()	()	()	()	()
28. İçinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye özen gösteririm.	()	()	()	()	()
29. Öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim.	()	()	()	()	()
30. Farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi sahibiyim.	()	()	()	()	()
31. Derslerimde öğrencilerimin değer yargılarını dikkate almaya çalışırım.	()	()	()	()	()
32. Türkiye'deki etnik kökenler hakkında bilgi sahibiyim.	()	()	()	()	()
33. Öğrencilerin kendi kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımalarını sağlarım.	()	()	()	()	()
34. Sınıf ortamında kendi kültürel kimliğimi öğrencilerimle paylaşmaktan kaçınırım.	()	()	()	()	()
35. Farklı kültürleri tanımak için araştırmalar yaparım.	()	()	()	()	()
36. Kültürel kökenim hakkında bilgi sahibiyim.	()	()	()	()	()
37. Farklı kültürlere mensup öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilirim.	()	()	()	()	()
38. Öğrencilerimin kültürleri hakkında bilgi sahibi olarak öğretimi yeniden tasarlarım.	()	()	()	()	()
39. Farklı dini inançlar hakkında bilgi sahibiyim.	()	()	()	()	()
40. Farklı ideolojik görüşlerin temel dayanaklarını araştırırım.	()	()	()	()	()
41. Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altındaki nedenleri araştırırım.	()	()	()	()	()

EK 4. Çokkültürlü Kavram Haritası

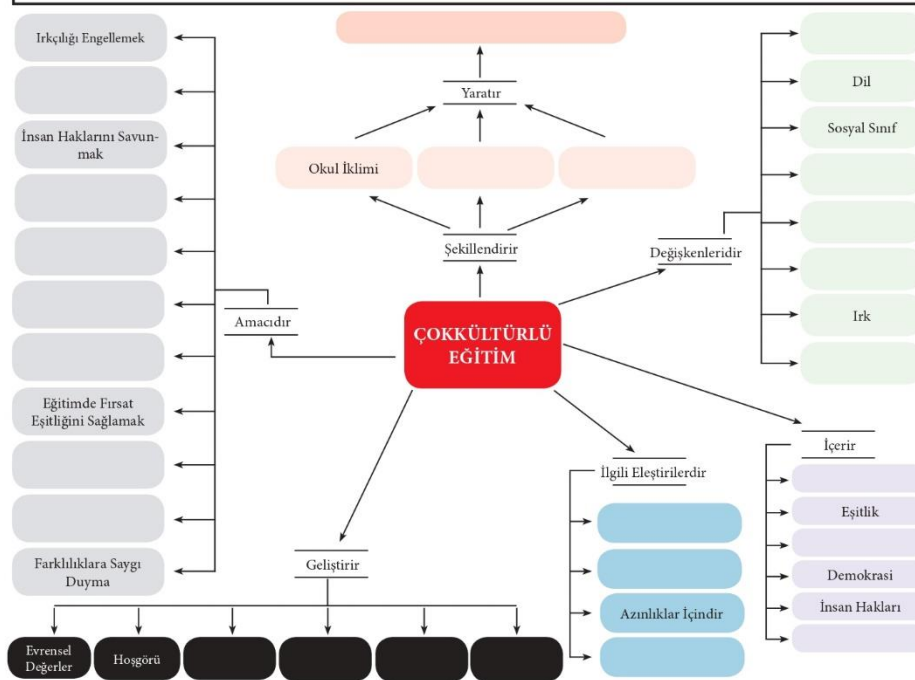
Değerli öğretmenim!
Bu kavram haritası, eğitim literatüründe önemli bir yere sahip olan "çokkültürlü eğitim" kavramıyla ilgili bilgilerinizi belirleyebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Sizi beklenen; kavram haritasındaki boşlukları yanda verilen kavram listesi yardımıyla doldurmanızdır. Bu kavram haritasıyla edinilen bilgiler, bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Edinilen bilgiler, hazırlanan bilimsel araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederiz!



KAVRAMLAR

İrkçılığı Engellemek
Güç Dağılımında Eşitliği Sağlamak
İnsan Haklarını Savunmak
İfade Özgürlüğünü Sağlamak
Eleştirel Düşünmeyi Arttırmak
Kültürel Çeşitliliği Sağlamak
Herkes İçin Eğitim'i Sağlamak
Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamak
Sosyal Adaleti Sağlamak
Asimilasyonu Engellemek
Eğitimde Fırsat Eşitliği
Okul İklimi
Eğitimcilerin Bakış Açısı
Eğitim Programları
Sosyo-ekonomik Düzey
Dil
Sosyal Sınıf
Yaş
Cinsiyet
Din
İrk
Kültür
Hoşgörü
Kabul Etme
Empati
Farklılıklara Saygı Duyuma
Bölünmeye Neden Olur
Kutuplaşmaya Neden Olur
Azınlıklar İçindir
Ülkeye Aidiyet Hissini Azaltır
Evrensel Değerler
Eşitlik
Çeşitlilik
Demokrasi
İnsan Hakları
Çoğulculuk
Evrensel Değerler
Eşitlik
Çeşitlilik
Demokrasi
İnsan Hakları
Çoğulculuk

Değerli öğretmenim!
Bu kavram haritası, eğitim literatüründe önemli bir yere sahip olan "çokkültürlü eğitim" kavramıyla ilgili bilgilerinizi belirleyebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Sizi beklenen; kavram haritasındaki boşlukları yanda verilen kavram listesi yardımıyla doldurmanızdır. Bu kavram haritasıyla edinilen bilgiler, bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Edinilen bilgiler, hazırlanan bilimsel araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederiz!



KAVRAMLAR

Din
Güç Dağılımında Eşitliği Sağlamak
İfade Özgürlüğünü Sağlamak
Yaş
Bölünmeye Neden Olur
Sosyal Adaleti Sağlamak
Eğitimde Fırsat Eşitliği
Eğitimcilerin Bakış Açısı
Empati
Herkes İçin Eğitim'i Sağlamak
Cinsiyet
Eleştirel Düşünmeyi Arttırmak
Kabul Etme
Farklılıklara Saygı Duyuma
Kutuplaşmaya Neden Olur
Asimilasyonu Engellemek
Evrensel Değerler
Çeşitlilik
Sosyo-ekonomik Düzey
Çoğulculuk
Kültürel Çeşitliliği Sağlamak
İnsan Hakları
Eğitim Programları
Ülkeye Aidiyet Hissini Azaltır
Kültür

EK 5. Odak Grup Görüşme Soruları

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerle Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinde yer alan etkinlikleri gerçekleştirerek, atölye çalışmasının öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri ve yeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırma Soruları-İlgili Alt Problemler: Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri ve deneyimleri nasıldır?

Tarih _____ Saat (başlangıç-bitiş) _____

Katılımcı sayısı _____

Giriş

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz soru veya belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Katkılarınız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederiz. İzin vererseniz görüşmeye başlayabiliriz.

Atölyeyi Değerlendirme Soruları

1. 8 hafta olarak uygulanan çokkültürlü paylaşım atölyesinin içeriği ve süreçteki uygulamaları hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Çokkültürlü paylaşım atölyesini arkadaşlarınıza anlatacak olsanız neler söylersiniz/söyleyebilirsiniz? Peki, katıldığınız bu atölyeleri arkadaşlarınıza önerir misiniz? Neden?

3. Atölye uygulamasında en çok hangi oturumları yararlı buldunuz, hangi oturumlar sizce geliştirilmeliydi?
4. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılarak gerek bireysel gerekse mesleki kazanımlarınız konusunda neler düşünüyorsunuz? Herhangi bir kazanımınız olduğunu düşünüyor musunuz? Kazanımlarınız varsa bunlar nelerdir? Örneklendirebilir misiniz?
5. Çokkültürlü paylaşım atölyesi sürecinde öğrendiklerinizin ve farkındalıklarınızın size gelecekte (bireysel ve mesleki olarak) nasıl etkisi olacağını düşünüyorsunuz?
6. Atölye uygulamasından sonra yaşamınızda ve meslek yaşamınızda değişimler olacağını düşünüyor musunuz? Varsa örnek veriniz?
7. Çokkültürlü paylaşım atölyesine katılmadan önce ve katıldıktan sonra kendinizi farklılıklara karşı tutumunuz konusunda nasıl değerlendirirsiniz?
8. Atölye uygulamalarına katıldıktan sonra bu uygulamaların sınıf içi etkinliklerinizin planlanmasında ve uygulanmasında etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz? Varsa buna ilişkin örnek verebilir misiniz? Atölye uygulamalarına katıldıktan sonra daha farklı neler yapabilirsiniz?
9. Çokkültürlü paylaşım atölyesine tekrar dâhil olma fırsatınız olursa nelerin değişmesini ya da geliştirilmesini önerirsiniz?
10. Paylaşım atölyesi hazırlanırken siz katılımcı öğretmenlerin görüşleri alınsa atölyede yer alan hangi temaları devam ettirir, programa hangi yeni temaları ekler ve hangi temaları ise atölyeden çıkarırdınız? Neden?

Genel Sorular

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri ve deneyimleri nasıldır?
2. Çocukların kültürel farklılıklarına (din, dil, cinsiyet, etnik yapı, özel gereksinimli) sınıf ortamında yer verilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Çokkültürlü eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Meslek yaşamınızda çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin hangi alt başlıklarıyla daha çok karşılaştınız? Lütfen paylaşır mısınız?

EK 6. İhtiyaç Analizi Formu

Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi İhtiyaç Belirleme Formu

Değerli...

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi doktora programında Doç. Dr. Müge ŞEN danışmanlığında “Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüş ve Yeterlilik Algıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” başlıklı doktora tez çalışmam kapsamında okul öncesi öğretmenlerine yönelik “Çokkültürlü Paylaşım Atölyesi” tasarlamaktayım. Okul öncesi eğitim sürecinde bu konularda araştırmalar yürüten bir alan uzmanı olarak sizden çalışmamın geliştirilmesi konusunda yardım ve desteğinize gereksinim duymaktayım. Zaman ayırarak bilgi ve deneyiminizi paylaşırsanız çok mutlu olacağım.

Atölye kapsamında öğretmenler ile “çokkültürlü eğitim ve uygulamaları” konusunda kuramsal ve/veya uygulamalı çalışmalar yapmayı planlamaktayım. Atölyenin tasarım sürecinde kapsama dâhil etmeyi düşündüğüm başlıklara aşağıda yer verdim. Sizden aşağıda yazılı başlıkların hangilerinin atölye kapsamına dâhil edilmesine yönelik (X) işareti ile belirtmenizi, eğer varsa kapsama dâhil edilmesini önerdiğiniz başlıkları yazmanızı ve bu başlıkların hangi sıra ile çalışılması (ele alınması) gerektiğine ilişkin 1’den başlayarak sıralama yapmanızı istemekteyim.

Atölye kapsamında kuramsal ve/veya uygulamalı çalışmalar yapmayı planladığım başlıklar tabloda gösterilmiştir.

Atölye kapsamına dâhil edilme durumu (X) ile belirtilebilir.	Atölye kapsamında kuramsal ve/veya uygulamalı çalışmalar yapmayı planlanan başlıklar	Bu başlıkların hangi sırada çalışılması (1'den başlayarak)
	Ayrımcılık	
	Cinsel tercih/Yönelim	
	Cinsiyet	
	Dil farklılığı/İki dillilik	
	Din/İnanç farkı	
	Engellilik durumu Özel gereksinimli çocuklar	
	Etnik yapı	
	Göçmen çocuklar	
	İrkçılık	
	Kültürel farklılıklar	
	Ön yargı	
	Sosyal statü/Mevki	
	Stereotipi (kalıp yargı, klişe)	
	Ten rengi	
	Yaş	
	Yoksulluk/Sosyo-Ekonomik durum	
	Diğer (Ekleyiniz)	

Nurullah DÜZEN

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

EK 7. Ankara Üniversitesi Etik Kurulu Komisyon İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 21/11/2022
Toplantı Sayısı : 20
Karar Sayısı : 252

252-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi doktora öğrencisi Nurullah DÜZEN'in "Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüş ve Yeterlik Algıları Üzerindeki Etkisi" başlıklı tezi ile ilgili 28.09.2022 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi doktora öğrencisi Nurullah DÜZEN'in "Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüş ve Yeterlik Algıları Üzerindeki Etkisi" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 8. Ölçekleri Kullanım İzinleri

Ölçek İzni doktora dokümanları/Ölçek Etik iznileri x

Nurullah Düzen
17 Nis 2021 Cmt 21:40

Merhaba Sayın Alper ve Yelda hocam. Ben Nurullah Düzen, Ankara Üniversitesi doktora öğrencisiyim. Sevgili hocam Doç.Dr. Müge Şen'in danışmanlığında yürüteceğimiz "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çöktürülük ve Çokkültürlü Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" başlıklı doktora tezimde, geliştirdiniz Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğini kullanmak için iznini istiyorum. Desteginiz için teşekkürler. Saygılarımla

Nurullah Düzen
Araştırma Görevlisi
Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı

alper basbay
Alıcı: ben v
19 Nis 2021 Pzt 10:01

Ölçek ve gerekli bilgiler ekte sunulmuştur. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

ALPER BAŞBAY
Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı
Doç. Dr.

Nurullah Düzen
17 Nis 2021 Cmt 21:39

Merhaba Sayın Fatma hocam. Ben Nurullah Düzen, Ankara Üniversitesi doktora öğrencisiyim. Sevgili hocam Doç. Dr. Müge Şen'in danışmanlığında yürüteceğimiz "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çöktürülük ve Çokkültürlü Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" başlıklı doktora tezimde, geliştirdiniz Çokkültürlü Eğitim Ölçeğini kullanmak için iznini istiyorum. Desteginiz için teşekkürler. Saygılarımla

Nurullah Düzen
Araştırma Görevlisi
Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı

b
Alıcı: ben v
19 Nis 2021 Pzt 12:44

2021-04-17 21:39, Nurullah Düzen yazmış
> Merhaba Sayın Fatma hocam. Ben Nurullah Düzen, Ankara Üniversitesi
> doktora öğrencisiyim. Sevgili hocam Doç. Dr. Müge Şen'in
> danışmanlığında yürüteceğimiz "Okul Öncesi Öğretmenlerinin
> Çokkültürlük ve Çokkültürlü Eğitim Uygulamalarına
> İlişkin Görüşleri" başlıklı doktora tezimde, geliştirdiniz
> Çokkültürlü Eğitim Ölçeğini kullanmak için iznini
> istiyorum. Desteginiz için teşekkürler. Saygılarımla
>
>
>
> NURULLAH DÜZEN
> Araştırma Görevlisi
> SIIRT ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
> TEMEL EĞİTİM BÖLÜMÜ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ANABİLİM DALI
Merhaba Nurullah hocam, atfita bulunarak ölçeği kullanılabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim
*** Bu e-posta zararlı içeriğe karşı, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Antivirüs ve e-posta Tarama Sistemleri tarafından taranmıştır.***

nurullah duzen
19 Nis 2021 Salı 16:51

Merhaba Sayın Çetin Toraman ve Ferit Acar hocam. Ben Nurullah Düzen, Ankara Üniversitesi doktora öğrencisiyim. Sevgili hocam Doç.Dr. Müge Şen'in danışmanlığında yürüteceğimiz "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çöktürülük ve Çokkültürlü Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" başlıklı doktora tezimde, geliştirdiniz Kavram Haritasını (Multicultural Education Concept Map (MECM)) kullanmak için iznini istiyorum. Desteginiz için teşekkürler. Saygılarımla

Nurullah Düzen
Araştırma Görevlisi
Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı

f
Ferit Acar
Alıcı: Cetin, ben, Müge v
2 Haz 2021 Çar 12:44

Merhabalar hocam,

Kavram haritamızı kullanmanız uygundur.

Çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Ferit ACAR

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doç. Dr. Müge Şen danışmanlığında yapmış olduğum doktora tezi kapsamında geliştirmiş olduğumuz; "Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü

Eğitime İlişkin Görüş ve Yeterlilik Algıları Üzerindeki Etkisi" adlı paylaşım atölyesi için

gönüllü okul öncesi öğretmenlerinin desteklerine ihtiyacımız var. Online olarak gerçekleştireceğimiz paylaşım atölyesine katılarak çalışmamıza destek vermek isteyen okul öncesi öğretmenlerinin aşağıda bulunan iletişim kanalları üzerinden iletişime geçmelerini beklemekteyiz. Vereceğiniz katkılar için şimdiden teşekkür ederiz.

DUYURU

EK 10. Araştırmacıya Mektuplar



Araştırmacıya Mektup

Değerli katılımcı merhaba;

16 oturumdan oluşan Çokkültürlü Paylaşım Atölyesine katıldınız. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesine ilişkin uygulama esnasında bizimle paylaşamadığınız, o esnada anımsamadığınız görüş ve önerileriniz veya Çokkültürlü Paylaşım Atölyesine yönelik genel bir değerlendirmenizi bizimle paylaşmanızdan mutluluk duyarız.

İletişim aslında çok kültürlü bir ortamın bir araya gelmesiyle oluşmaz mı? Bu iki kişi arasında da olabilir bir çok insanın bir araya gelmesiyle de hatta insanın kendi içsel derininde iletişimi de belki çok kültürlü yaşamı neden içselleştirmemiz gerektiğine de her bir ortam öğreti ve yön sağlamaz mı?

Tüm birlikteliklerin ortak noktası gibi bire birken bire iki kendi yaşamımızda konu içerisini yaşıyorduk ama ne zaman atölyelere dahil oldum o bir çoğu içinde barındıran görüşlerin farkındalığı ve kazanımları geldi. Atölyeler benim açımdan etkileşimli öğrenme dibiymi monolog yerine diyaloklardan bir ortamın olması, birbirimizi eleştirirken ya da fikirle katılırken aslında yaşamda tam da olması gereken ya da olmuş olan gerçekliklerden yola çıktık, gelecekte neler olabileceği ya da bildiğimiz ama üzerinde daha fazla durmak zorunda hissettiğimiz anlara sebep, daha duyarlı, daha yargısız ve belki de en minimal düzeyde öteki en maksimalist düzeyde biz olabilmenin adıydı.

Tüm atölyeler hem teknik anlamda hem bireysel görüş farkındalıkları kazandırdı, insana saygının önemi, hayata saygının hangi patikalardan gelip bir alanda toplandığını gösterdi, hatırlattı, farkındalık yarattı. Her şey için teşekkür ederim, harika bir çalışma ve özverili bir çalışma içerisinde olmak gerçek bir mutluluğu yaşamak denektir, yaşadım. ve biliyoruz ki 16 atölye konusu da değil çok kültürlülük bu konuda da aslında kapımızı açan sayın Nurullah hocam, teşekkürlerimi sunarım iyi çalışmalar dilerim.

EK 11. Araştırmaya Katılım Onayı

ARAŞTIRMAYA KATILIM ONAYI

☒ Onay kutuları

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır. Bu kapsamda araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmama hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu formu onaylamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz anlamına gelecektir. Araştırmaya desteğiniz ve katkınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Nurullah DÜZEN

☐ Onaylıyorum

X

☐ Onaylamıyorum

X

☐ Seçenek ekle veya "Diğer" seçeneği ekle

EK 12. Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinden Örnek Oturumlar

3. Oturum Adı: Ayrıcalık Yürüyüşü (Privilege Walk)

Oturumun Konusu: Çokkültürlü Eğitim

Yöntem ve Teknikler: Soru- Cevap, Anlatım, Tartışma.

Tarih:

Materyaller: Kâğıt ve kalem

Kolaylaştırıcı: Araştırmacı

Oturumun Amacı

Bu oturumun amacı katılımcı öğretmenlerin bu deneyimin anlamı ve önemi hakkında kendi fikirlerini bulmalarına izin vermenin yanında bazı insanların ve grupların birtakım ayrıcalıklara sahipken bu ayrıcalıklara sahip olmayan diğer kişi ve grupların birtakım fırsatların dışında kaldıklarında bu durumun onları nasıl etkilediğini düşünmelerini sağlamaktır.

Süreç/Uygulama

Uygulama öncesinde araştırmacı tarafından öğretmenlere;

Ayrıcalıklı olduğunuzu düşünüyor musunuz diye sorulur?

Cevap **evet** ise;

Peki hangi konularda ayrıcalıklı olduğunuzu düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Diye sorulur.

Ardından oturum uygulamasına geçilir. Oturumda araştırmacı tarafından katılımcı öğretmenlerden etkinlik öncesi beyaz bir kâğıt ve bir kalem ile etkinliğe katılmaları istenir. Araştırmacı oturum hakkında öğretmenler bilgilendirildikten sonra yanlarında bulundurdıkları kâğıda paralel 20 düz çizgi çizmelerini söyler. Araştırmacı bu çizgileri 1'den 20'ye kadar numaralandırmalarını ister. Ardından araştırmacı tarafından oluşturulan sorular katılımcı öğretmenlere yöneltilir. Her soru bir çizgi ve her çizgi bir adıma denk gelecek şekilde ilerleme gerçekleştirilmiştir. Araştırma soruları aşağıda oturuma eklenmiştir.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____

1. Beşiktaşlı olanlar bir adım ilerlesin.
2. Mantı yapabilenler bir adım ilerlesin.
3. Sosyal medya (instagram, facebook, twiter, tiktok) platformlarını aktif olarak kullananlar bir adım ilerlesin.
4. Araba ve ev sahibi olanlar bir adım ilerlesin.
5. Hem erkek hem de kız kardeşi olanlar bir adım ilerlesin.
6. En çok sevdiği renk mavi olan bir adım ilerlesin.
7. İki dili birden konuşabilenler bir adım ilerlesin.
8. Iphone telefona sahip olanlar bir adım ilerlesin.
9. Eğitim hayatında kopya çekenler bir adım ilerlesin.
10. Matematik dersini sevmeyenler bir adım ilerlesin.
11. Hayatının bir döneminde yurttan kalanlar bir adım ilerlesin.
12. Üniversiteyi İstanbul ya da Ankara'da okuyanlar bir adım ilerlesin.
13. Yurtdışına çıkanlar bir adım ilerlesin.
14. Evcil hayvanı olanlar bir adım ilerlesin.
15. Bir müzik enstrümanını çalabilenler bir adım ilerlesin.
16. Yaşar Kemal kitaplarından herhangi birini okuyanlar bir adım ilerlesin.
17. Ata binenler bir adım ilerlesin.
18. Anne-babasıyla yaşayanlar bir adım ilerlesin.
19. Soğan sevmeyenler bir adım ilerlesin.
20. Yükseklik korkusu olanlar bir adım ilerlesin.

şeklinde sorular araştırmacı tarafından öğretmenlere sırasıyla yöneltilmiştir.

Örnek uygulama; yukarıdaki şekildeki gibi 20 düz paralel çizgi çizen katılımcı öğretmenlere araştırmacı tarafından sorular sorulmuştur. Her çizgi bir soruya eş değerdir.

Örnek; araştırmacı ata binenler diye sorduğunda eğer katılımcılar ata binmişlerse kalem ile bir çizgi ilerleyecek, eğer ata binmemiş ise en son kaldığı çizgide kalmaya devam edecektir. 20 soru boyunca her öğretmen farklı adımlarda olabileceği gibi bazı öğretmenlerinde aynı çizgi üzerinde kalmaları mümkün olacaktır. Çünkü günlük hayatta hepimizin tercihlerinden, görüşlerinden ya da sahip oldukları konulardan dolayı başka insanlardan ayrılabilceğimizi ve bunun da normal bir durum olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Örnek Ayrıcalık Yürüyüşü videoları;

<https://www.youtube.com/watch?v=hD5f8GuNuGQ>. (öneri olarak)

<https://www.youtube.com/watch?v=ByUN04SoOvA>. (öneri olarak)

Değerlendirme

Değerlendirme Soruları:

- Bu etkinlikte belirtilen özelliklerinizin farkında mıydınız?
- Bazı özelliklerinizden dolayı farklı olarak değerlendirilmek hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Kendinizi diğer insanlardan başka hangi özelliklerden dolayı ayrı/farklı görüyorsunuz?
- Adım atıp ilerlerken/aynı noktada kalırken nasıl hissettiniz?
- Etkinlik soruları hakkında görüşlerinizi nelerdir/nasıldır?

Oturumun Değerlendirilmesi

Katılımcı ve araştırmacı oturuma ilişkin genel bir değerlendirmede bulunur.

11. Oturum Adı: Yaşayan Kütüphane (Living Library)

Oturumun Konusu: Çokkültürlülük

Yöntem ve Teknikler: Senaryo, Soru-Cevap

Tarih:

Materyaller:

Kolaylaştırıcı: Araştırmacı

Bağlantı Adresi: <https://forms.gle/Cr5bzEEjyCQPqHp49>

Öneri olarak: <https://www.youtube.com/watch?v=2RtrZDSU9c0>

Oturumun Amacı

Bu oturumda çocukları kültürel özelliklere bakılmaksızın saygı gösterilmesi ve farklılıklara karşı farkındalık geliştirmesini amaçlamaktadır.

Süreç/Uygulama

Ön yargılara Karşı "Yaşayan Kütüphane". Toplumsal zihniyette yerleşik kalıp yargılarla mücadele için Avrupa’da uygulanmış olan Yaşayan Kütüphane’nin 2007’de Türkiye’de kurulması sağlandı. Yaşayan Kütüphane normal bir kütüphane gibi çalışıyor. Okuyucu geliyor ve bir kitabı belirli süre için ödünç alıyor. Kitabı okuduktan sonra kütüphaneye iade ediyor ya da isterse kitabın süresini uzatabiliyor. Dilerse başka bir kitap ödünç alabiliyor. Yaşayan Kütüphane ile normal bir kütüphane arasında tek fark, **Yaşayan Kütüphanedeki kitapların insanlar** olması. Toplumda ön yargılara maruz kalan; toplumun bir kesiminin zihninde ‘öteki’ ya da ‘yabancı’ olarak kodlanmış çeşitli gruplardan; cinsel yönelime sahip, inanç, dil, etnisite, engellilik ve sosyal sınıflardan kişilerden kitaplar bu kütüphanede yer alıyor ve kendilerini alan okuyucularla yaklaşık bir saatlik bir görüşme yapıyor. Okuyucular görüşmede o kişiye veya sahip olduğu özelliklere ilişkin sorular yöneltiyor; kitap ve okuyucu kişisel bir paylaşımda bulunuyor. 2007 yılındaki ilk deneyiminden sonra Türkiye’deki çeşitli festivallerde 12 defa daha kurulan Yaşayan Kütüphane de Alevi, Kürt, Arap, Laz, Musevi, Hristiyan, göçmen, engelli, eşcinsel, trans birey, şizofreni hastası, eski uyuşturucu bağımlısı, HIV pozitif, avukat, bankacı, barmen ya da ön yargıya maruz kalan diğer özellikteki kitaplar yer alabiliyor. Yaşayan Kütüphane ilk olarak Kopenhag’da yerleşik “Şiddeti Durdurun” (Foreningen Stop Volden) isimli bir gençlik örgütü tarafından geliştirildi ve 2000 yılındaki Roskilde Festival alanında ilk kütüphane kuruldu. Avrupa Konseyi desteği ile 2001 yılında Budapeşte’de Sziget Festivali’nde kütüphanenin tekrar kurulması sağlandı. O tarihten bu yana her yıl Avrupa’nın çeşitli

lkelerindeki birçok festivalde ve çok sayıda gencin bir araya geldiği başka ortamlarda da kurulmaya devam etti. Türkiye’de ankaya Belediyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, ODTÜ, Sabancı Üniversitesi, İstanbul Bilgi niversitesi gibi birçok niversite bünyesinde kurulmasının yanında; **sosyal** sorumluluk sahibi, Sosyoloji ve Eğitim alışmaları Merkezi (SEBİR) ve birçok STK tarafından da sergilenmiştir.

Atölye kapsamında bu oturumda katılımcı ğretmenlere Yaşayan Kütüphane hakkında yukardaki bilgilendirme sağlandıktan sonra öğretmenlerden sınıflarındaki çocuklardan ve velilerinden bir Yaşayan Kütüphane oluşturmaları istenmiştir. Bununla ilgili olarak oturumun değerlendirme kısmında değerlendirme soruları bağlamında ğretmen cevapları alınmıştır. Değerlendirme sorularına <https://forms.gle/Cr5bzEEjyCQPqHp49> bağlantı adresinden ulaşılabilir.

Değerlendirme

Değerlendirme Soruları:

Cocuk Açısından:

- Çalıştığınız bölgenin kültürel özelliklerini ve sınıfınızdaki çocukların bireysel özelliklerini temel alarak bir yaşayan kütüphane oluşturacak olsanız bu kütüphaneye kaynak olarak çocuklarınızın sahip oldukları özelliklerinden hangi kitapları eklersiniz? Neden bu kitapları eklersiniz? Bu kitabı kitapları özelliği ile biraz anlatır mısınız?

Veliler Açısından:

- Çalıştığınız bölgenin kültürel özelliklerini temel alarak bir kütüphane oluşturacak olsanız bu kütüphaneye kaynak olarak velilerinizin sahip oldukları özellikler bağlamında hangi kitapları eklersiniz? Neden bu kitapları eklersiniz? Bu kitabı kitapları özelliği ile birlikte biraz anlatır mısınız?
- Yaşayan kütüphanedeki kitaplardan hangisi olmak isterdiniz? Neden?

Oturumun Değerlendirilmesi

Katılımcı ve araştırmacı oturuma ilişkin genel bir değerlendirmede bulunur.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Çokkültürlü Paylaşım Atölyesinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüş ve Yeterlik Algılarına Etkisi.” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 03-Oca-2024
Gönderim Numarası	: 2266435166
Sayfa Sayısı	: 252
Sözcük Sayısı	: 67445
Karakter Sayısı	: 498948
Benzerlik Oranı	: % 2
Savunma Tarihi	: 27.12.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Nurullah DÜZEN

Tarih: 03.01.2024

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Nurullah DÜZEN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	MEB-VAN	2011-2015
Yönetici	MEB-VAN	2015-2019
Araş. Gör.	Siirt Üniversitesi	2018- Halen

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Doktora	Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Okul Öncesi Eğitimi (Dr.)	Ankara Üniversitesi	2018-2023
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Okul Öncesi Öğretmenliği (YI) (Tezli)	Ankara Üniversitesi	2017
Lisans	Eğitim Fakültesi/İlköğretim Bölümü/Okul Öncesi Öğretmenliği Programı	Akdeniz Üniversitesi	2011

Yayınlar:**Makale:**

1. Gelir, I., & Duzen, N. (2022). Children's changing behaviours and routines, challenges and opportunities for parents during the COVID-19 pandemic. *Education 3-13*, 50 (7), 907-917. doi:10.1080/03004279.2021.1921822.
2. Düzen, N. ve Dinçer, F. Ç. (2021). Ana Dili Türkçe Olan ve Olmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Türkçe Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (32), 573-600. Doi: 10.35675/befdergi.765152.
3. Düzen, N., ve Memduhoğlu, H. B. (2023). İki Dilli Çocukların Yaşadığı Bölgelerde Çalışan İlkokul Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Zorluklar ve Buna Dair Çözüm Önerileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 65-87. Doi:10.33308/26674874.2023371530.
4. Mızıkacı, F., Enginyurt, D., Düzen, N., Djıbrıl Issoufou, M. B., Gökdoğan, D., Aksoy, E., Sarıoğlu, S. ve Çöplü, F. (2021). Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Türkçe Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Öğrenme İhtiyaçlarının Belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Türkiye’de ve Dünyada Göçmen Eğitimi, 447-473. doi: 10.37669/milliegitim.917315.

Bildiriler:

1. Düzen, N., ve Dinçer, F.Ç. (2017, Ekim). *Ana Dili Türkçe Olan ve Olmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Türkçe Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi*. 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, Ankara.
2. Karaman, G. B., Dinçer, Ç.F., Duzen, N. (2018, August). *Analysis of preschool teachers' problems working with children whose mother tongue is not Turkish, during the process of supporting early literacy skills*. 28th EECERA Annual Conference, Early Childhood Education, Families and Communities, Budapest. <https://www.eecera.org/wp-content/uploads/2018/09/2018-budapest.pdf>.
3. Duzen, N., & Memduhoğlu, H.B. (2021, September). *Difficulties faced by primary school teachers working in the regions where bilingual children live and suggestions for solutions*. Middle East International Conference On Contemporary Scientific Studies-VI.

4. Gelir, I., & Duzen, N. (2021, June). *The Effects of the COVID-19 Pandemic on Quality of Early Childhood Education and Suggestions for a Sustainable Early Childhood Education During the Health Crisis*. Proceedings of the AUBH E-Learning Conference 2021: Innovative Learning & Teaching- Lessons from COVID-19, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3874891> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3874891>.
5. Duzen, N., Uyanık, C., & Batuk, B. (2023, August). *Pre-Service Teachers' Views on Multiculturalism and Multicultural Education*. 4th Cultural Diversity, Migration, and Education Conference, Martin Luther University Halle-Wittenberg, Germany.

Kitap Bölümü:

1. Düzen, N., ve Şen, M. (2022). Erken Çocukluk Eğitiminde Öğretmen, Aile ve Eğitim Ortamı. C. Aküzüm, N. Kuru ve M. Saraçoğlu (Ed.), *Aileler ve Eğitimciler İçin Erken Çocukluk Eğitiminde Temel Konular* (ss. 95-107). Ankara: Nobel Yayıncılık.
2. Gelir, İ., ve Düzen, N. (2022). Türkiyede ve Dünyada Erken Çocukluk Eğitiminde Öncü Kuruluşlar. C. Aküzüm, N. Kuru ve M. Saraçoğlu (Ed.), *Aileler ve Eğitimciler İçin Erken Çocukluk Eğitiminde Temel Konular* (ss. 95-107). Ankara: Nobel Yayıncılık.