



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi *

Selvanur Çapçı ¹, Mine Canan Durmuşoğlu ²

Öz

Okul öncesi eğitime çok kültürlü bakış açısını entegre etmede en önemli aktör öğretmenlerdir. Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının belirlenmesi olası müdahale araştırmalarının geliştirilmesine olanak sağlayacaktır. Bu amaçla gerçekleştirilen mevcut araştırma okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının hangi düzeyde olduğunu yaş, doğduğu/yetiştirdiği bölge, eğitim durumu, mesleki deneyim yılı, öğrenim hayatlarının geçtiği şehrin kültürel çeşitliliği, çok kültürlü eğitim alma ve sınıflarında farklı kültürden çocuk bulunma durumu değişkenlerine göre incelemektedir. Araştırmada nicel yöntemlerden tarama deseni kullanılmıştır. 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde MEB'e bağlı resmî kurumlarda görev yapan 280 okul öncesi öğretmenin çok kültürlü yeterlik algılarının incelendiği çalışmada Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında değerlendirilmiş ve okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının yaşı, doğduğu/yetiştirdiği bölge ve eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya koyulmuştur. Sonuçlar belirlenen değişkenler çerçevesinde tartışılmıştır ve gelecek araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Kültürel çeşitlilik
Çok kültürlü eğitim
Öğretmen yeterlikleri
Okul öncesi eğitim
Çok kültürlü öğretmen yeterlikleri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.06.2021
Kabul Tarihi: 20.07.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 29.07.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.11046

Giriş

Eğitim, bireyin kendi yaşantılarını dahil ettiği sosyokültürel bir süreçtir. Bu sürece eğitim alan bireyler kadar eğitim veren öğretmenler, okul yöneticileri ve aileler de dahil olmaktadır. Bu durumda eğitim ortamında kültürel çeşitliliğin ortaya çıkması olağandır; ancak baskın kültürün normlarına göre düzenlenen bir okul ortamı farklı kültürlerin uyum içinde olmasını güçleştirmektedir (Banks vd., 2001; Gay, 2004, s. 199). Çocuklar doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu çevrenin benimsediği kültürel değerlerle sosyalleşmektedir. Dolayısıyla davranışsal ve duygusal tepkilerini şekillendiren değerleri sınıf ortamına da taşımaktadır. Kültürel çeşitliliğin görmezden gelindiği okul ortamında öğretmenler ile çocuk ve ailenin değerlerinin çatışması muhtemeldir (Gay, 2000, s. 77; Trawick-Smith, 2014, s. 11).

* Bu makale Selvanur Çapçı'nın Mine Canan Durmuşoğlu danışmanlığında yürüttüğü "Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü eğitim uygulamaları" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, capci@ankara.edu.tr

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, sendogdu@hacettepe.edu.tr

Bu nedenle tek bir kültürel model üzerine kurulmamış, tüm çocukların kimliklerinin desteklendiği ve aidiyet hissettikleri okul kültürünün oluşturulması, çocukların sosyal ve akademik başarıları için gereklidir (Banks, 2014; Ramsey, 2018, s. 10).

Okul kültürünün farklı kültürleri kapsayıcı ve destekleyici şekilde oluşturulmasının gerekliliği çok kültürlü toplum bilincinin yaygınlaşması ile ortaya çıkmıştır. En geniş çerçevede ele alındığında çok kültürlülük "asimilasyon" anlayışının karşıtı olarak oluşturulmuştur. Bir ülke, çevre ve ortamdaki çeşitli kültürlerin baskın kültürde asimile edilmesinden ziyade o kültürlerin varlığını kabul etmeye dayanır (Banks, 2006, s. 40). Bu durum toplumda birlikte var olmanın yanında farklı kültürlerin kendi kendilerine gelişebilmesi için, alan oluşturulması için garanti verilmesi ve teşvik edilmesiyle de açıklanmaktadır. Bu farklılıkların bir arada gelişerek uyum içinde var olması esastır (Aydın, 2013, s. 3). Çok kültürlülük ile ilgili yerelden küresel düzeye ele alınan çalışmaların her biri yeni bir anlayış kazandırmaktadır. Tüm bu çalışmalar çok kültürlülük kavramını, birbirinden farklı ırk, dil, etnik yapı, cinsiyet, eğitim, din, engellilik durumu ve diğer özelliklere sahip kişilerin birlikte yaşaması olarak bütünleştirmiştir. Bu farklılıklar insanların kendilerini ve dünyayı anlamak için kurduğu, toplumsal yaşamını düzenlediği inanç ve uygulamaların tamamı ile açıklanır (American Psychological Association [APA], 2003). Kymlicka (2012) çok kültürlülüğün tarihsel bağlamına dikkat çekmiş ve insanlık tarihi kadar eskiye dayandığı bu kavramın çok uluslu devletlerde yüzyıllarca hoşgörüle yaşatıldığına dikkat çekmiştir. Çok kültürlülüğün günümüzde bu denli karşılık bulmasının nedeni özellikle küreselleşme ve ülkeler arası artan göç ile farklı kültürlerin bir arada yaşamasına olanak tanınması ve çok kültürlü toplumların yaygınlaşmasıdır. Bu durum pek çok devletin çok kültürlülüğü resmi politika olarak benimsemesinde zemin oluşturmuştur (Aydın, 2013, s. 7).

Çok kültürlülük kavramının benimsenmesi ile eğitim alanında da tartışmalar başlamıştır. İlk kez 1915 yılında Horace Kallen tarafından ortaya atılan çok kültürlü eğitim kavramı, eğitimde çoğulculuğun savunulması ve eğitim ortamlarının farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin tümünü kapsayacak şekilde düzenlenmesinin gerekliliğini felsefe edinmiştir (Aydın, 2013, s. 6; Banks, 2006, s. 41). Çok kültürlü eğitim; karşılıklı saygı, kabul ve anlayış, eşitlik ve sosyal adalete bağlılık ilkeleri ile temellendirilen kültürel çoğulculuk felsefesinin kurumsallaştırılması olarak tanımlanmaktadır. Çok kültürlü eğitim, eğitim kurumlarının değerler, kurallar, program, yönetim politikaları, örgütsel yapı ve öğretim materyallerinin de dahil edildiği yapısal değişikliğini savunan fikir ve reform hareketidir. Bu nedenle uzun vadede çaba ve zaman yatırımları gerektiren sürdürülebilir bir süreç olarak kabul görmüştür (Gay, 1994). Çok Kültürlü Eğitim Komisyonu (Multicultural Education Commission, 1977), tüm kültürleri öğrencilere sunma çabası ile çoğulcu toplumun olumlu bir gücü olarak gördüğü çok kültürlü eğitimi, sosyal adalet ve insan hakları kavramlarının temelini kazandırarak küresel toplumu anlamak adına bir araç olarak açıklamaktadır (aktaran Gay, 1994). Parekh (1996)'e göre, çocukların farklı yaşam şekillerini, yaşantılarını ve fikirlerini analiz etme becerilerini ve çocukları farklı bakış açılarına duyarlı hale getirmeyi destekleyen önyargısız bir eğitim olarak çok kültürlü eğitim, farklılıkları ve kültürleri keşfetme özgürlüğüne sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Tüm bu tanım ve bağlamları dört özellik çerçevesinde ele alan Gorski (2009), (a) öğretmenin farklı öğrenme biçimlerini destekleyici bir uygulama süreci izlemesini; (b) uygulama sürecinde ele alınacak konunun farklı kültürler göz önünde bulundurularak düzenlenmesini, (c) eğitim süresince öğrencilerin bakış açılarını ve tecrübelerini paylaşabildikleri eleştirel kapsayıcı ortamın oluşturulmasını, (d) eğitim uygulamalarında sosyal adalet ve demokratik değerler doğrultusunda katılım göstermelerini teşvik edecek sosyal sorumluluk ve vatandaşlık sorumluluğu verilmesini çok kültürlü eğitim özellikleri olarak açıklamaktadır.

Çok kültürlü eğitim, çok yönlü ve bütüncül bir sürecin tasarlanmasını gerektirmektedir. Bu nedenle öncelikle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin her çocuğun kendi bağlamından okula taşıması muhtemel çeşitli kültürel özellikleri saygı ile karşılaması ve tüm okul düzenini kültürel çeşitlilik üzerinde oluşturmaları gerekmektedir. Sınıf ortamı, kullanılan materyaller, okul programı, okul personelinin çok kültürlü anlayış ile geliştirilmesi ve eğitilmesi beklenmektedir (Banks, 2006, s. 205; Gay, 2000, s. 112). Hedeflenen eğitim ortamının sağlanabilmesi için özenle oluşturulması gereken eğitim programları, eğitim alan farklı kültürden çocukların benlik saygısını geliştirmek, çeşitli kültürel deneyimler sağlamak, çeşitliliği destekleyici tutum ve davranışları geliştirmek, farklı bakış açılarını desteklemek amacıyla çok disiplinli yaklaşımlar ile oluşturulmalıdır (Banks, 2006, s. 209; Hyde, 2006). Çok kültürlü eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanabilirliği için öğretmenlerin çok kültürlü yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bunun için öğretmenler kültürel yeterlik, akademik başarı ve sosyopolitik farkındalığın bilincinde (Ladson-Billings, 1995, aktaran Abu-Ghazalah, 2017), eğitimsel çeşitlilik ve zenginlik sağlama işlevini bilen, bilgiyi yapılandırma süreçlerine hâkim ve destekleyici, öğrencilerinin yaşamları konusunda bilgili ve bu bilgileri eğitim planlamasında kullanabilecek pedagojik bilgiye sahip kişiler olmalıdır (Banks, 2006, s. 241).

Çok kültürlü eğitim, okul öncesi dönemden itibaren eğitim sürecinde yer bulmalıdır. Vygotsky (1978, s. 80) Sosyokültürel Kuram ile çocuğun içinde bulunduğu kültürden etkilendiği, bilginin bireysel ve toplumsal ilişki sürecinde yapılandırıldığı bir bilişsel gelişim süreci açıklamaktadır. Kültür çocuğun erken dönem gelişiminde doğrudan etkilidir. Bu nedenle okul öncesi eğitimde çocuğun kişisel ve sosyal becerileri desteklenirken kültürün etkisi göz ardı edilmemeli, okul öncesi öğretmenleri eğitim uygulamalarını kültüre duyarlı olarak oluşturmalıdır (Zakin, 2012).

Küresel alanda süregelen çalışmalar, geliştirilen yaklaşım ve politikalar Türkiye’de çok kültürlülüğü toplum ve eğitim boyutlarıyla ele almanın gerekliliğini göstermektedir. Türkiye’de kültürel çeşitliliği inceleyen çalışmalar farklı etnik kökenden insanların bir arada yaşadığını, resmi dil olan Türkçe dışında başta Kürtçe, Arapça ve Zazaca olmak üzere 15’ten fazla anadilin konuşulduğunu, din ve mezheplerin bölgelere göre çeşitlendiğini ortaya koymaktadır (Aydın, 2013, s. 155; KONDA, 2006). Bunun yanında ülkemizin jeopolitik konumu nedeniyle göç yollarının üzerinde kalması ve hedef ülke olarak görülmesi göçü artırmaktadır. Özellikle 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş sonrasında artan göç oranları kültürel çeşitliliği artırmıştır. 2021 kayıtlı istatistiklerine göre ülkemizde bulunan 3,9 milyon mültecinin %32’si çocuktur (UNHCR, 2019) ve ülkemizde bulunan tüm göçmen çocukların temel eğitim haklarından faydalanmaları yasalarca koruma altına alınmıştır. Eğitim ortamında var olan ve giderek artan kültürel çeşitliliğin göz ardı edilmemesi ve sınıftaki çok kültürlü eğitim ortamına uygun eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesi çok kültürlü yeterliklere sahip öğretmenler ile mümkün olacaktır (Cırık, 2008).

Çok kültürlü eğitim alanında yapılan çalışmalar öğretmenlerin çok kültürlü yeterliklerinin yaş, cinsiyet, etnik köken, tecrübe, yetiştikleri bağlamın kültürel çeşitliliği, öğrenim düzeyleri gibi değişkenlere göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Gorham (2001), ilkökul öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlikleri ile ilgili çalışmasında çok kültürlü geçmişe sahip öğretmenlerin farklı kültürlerden çocuklarla çalışma konusunda daha hazır olduğunu ortaya koymuştur. Määttä (2008), İsrail’deki temel eğitim öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarını ele aldığı çalışmada göçmen çocuklarla çalışma tecrübesi olan öğretmenlerin yeterliklerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çoban, Karaman ve Doğan (2010) gerçekleştirdikleri araştırmada, büyükşehirde çok kültürlü ortamda yetişen öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik daha olumlu bakış açısına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Pavone (2011), 10 haftalık süre çerçevesinde hazırlanan çok kültürlü eğitim kursunun ortaöğretim matematik öğretmenlerinin algılarına etkisini incelemiş ve eğitime katılan öğretmenlerin daha yüksek algıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bulut (2015), yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi öğretmen adayları ve öğretmenlerle çalışmış, öğretmenlerin çok kültürlü kişilikleri ile çok kültürlü eğitim tutumları arasında pozitif korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Bekir ve Bayraktar (2018), okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü yeterlik algılarını belirli değişkenlere göre incelemiş ve çok kültürlülükle ilgili ders alma değişkenine göre anlamlı farklılaşma olduğunu tespit etmiştir.

Eğitimin ilk kademesi olan okul öncesi eğitimin en önemli amaçlarından biri, çocuğun içinde bulunduğu kültürel bağlam ve o bağlam dışındaki farklılıklar hakkında farkındalık kazanmasıdır (Bulut, 2015). Bu nedenle okul öncesi eğitim programını planlayan uygulamaları gerçekleştiren, çocuğun kültürlenmesinde ve farklılıklar konusunda farkındalık ve saygı kazanmasında anahtar rol oynayan öğretmenlerin çok kültürlülük konusunda farkındalık, bilgi ve becerilerinin gelişmiş olması beklenmektedir (Gay, 2000, s. 42). İlgili literatürün incelenmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimdeki rolünün önemine ilişkin çalışmaların geliştirilmesine ihtiyaç duyulması ve gerekliliği araştırmanın temellerini oluşturmaktadır. Çok kültürlü eğitime ilişkin bakış açısı ve edinilen yeterliklerde yaş ve deneyimlerin, bu deneyimlerin kazanıldığı çevre ve alınan eğitimlerin, kültürel çeşitliliğe ne kadar maruz kaldığının etkisi olduğu görülmektedir. Tüm bu gerekçeler okul öncesi öğretmenlerinin yaşının, mesleki deneyimlerinin, eğitim durumunun, doğdukları-yetiştikleri ve öğrenim hayatlarının geçtiği bölge ve şehirlerin kültürel çeşitliliğinin, çok kültürlülüğe ilişkin almış olabilecekleri herhangi bir eğitimin ve sınıflarında farklı kültürden olarak tanımlayabilecekleri çocukların bulunmasına göre farklılık göstereceği öngörülmektedir.

Bu kapsamda araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu ve belirlenen değişkenlerce nasıl farklılaştığını ortaya koyarak, öğretmenlerin yeterliklerini geliştirmek adına çözüm önerileri sunmaktır. Mevcut araştırmada "Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları; yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim yılı, doğduğu ve yetiştiği bölge, öğrenim hayatlarının geçtiği şehirlerin kültürel çeşitliliği, çok kültürlü eğitim alma durumları ve sınıflarında farklı kültürden çocukların bulunması durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?" sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma deseni olarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, bir olaya ya da konuya dair katılımcıların görüşlerinin ya da algı, beceri, tutum, ilgi gibi betimleyici niteliklerin belirlendiği yöntemdir. Genellikle diğer araştırmalara kıyasla daha geniş örneklem üzerinde gerçekleştirilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 393). Çalışmada örneklemin büyük olduğu ve tek seferde ölçümün yapıldığı tarama araştırmalarını ifade eden kesitsel model baz alınmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 179).

Araştırma Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Ankara ili Millî Eğitim Müdürlüğüne (Ankara MEM) bağlı resmi anaokulu ve resmi anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. 2018-2019 Örgün Eğitim İstatistikleri, Ankara ilinde MEB'e bağlı resmî kurumlarda 3501 okul öncesi öğretmenin görev yaptığını göstermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Belirtilen istatistiklerde yer alan öğretmen sayısının ulaşılması güç bir evreni temsil etmesi nedeniyle örneklem Ankara'da ilçelerin göç alma durumuna bakılarak çok kültürlü ortamın bulunduğu tespit edilmiş ilçelerle daraltılmıştır. İlçelerin iç ve dış göç alma durumları (Ankara Kalkınma Ajansı, 2014) ve geçici koruma kapsamında Ankara'ya yerleştirilen göçmenlerin ilçe bazında sayıları (Savran ve Sat, 2019) dikkate alınarak; Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçeleri ulaşılabilir örneklem olarak araştırmaya dahil edilmiştir.

Mevcut ilçelerde MEB'e bağlı resmî kurumlarda 2619 öğretmen görev yapmaktadır (Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2019). Araştırmanın örnekleminin evrenin en az %10'luk dilimini temsil etmesi gerektiği savı (Büyüköztürk vd., 2016, s. 97) dikkate alınarak en az 260 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırma sürecinde Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden alınan etik kurul izni ve MEB izinleri doğrultusunda, belirtilen 6 merkez ilçede 46 anaokulu ve 10 anasınının yetkilileri ve öğretmenleri ile görüşülmüş; çalışmaya katılmak için gönüllü olan 420 öğretmene formlar teslim edilmiş; 266 ölçme aracı teslim alınmıştır. Veri toplama sürecinin sonu pandemi ile çakıştığı için elden dönüt alınamayan 18 öğretmen için çevrimiçi form oluşturulmuş ve çevrimiçi forma verilen yanıtlar dikkate alınmıştır. Ölçme araçlarının tümü toplandıktan sonra yapılan incelemelerde 4 formun

eksik doldurulduğu belirlenmiş ve geçersiz sayılmıştır. Veri toplama süreci sonunda 280 adet form net olarak değerlendirmeye alınmış ve analizleri yapılmıştır.

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin demografik bilgileri Öğretmen Kişisel Bilgi Formu ile toplanmış ve tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

| Değişken | Kategoriler | n | % |
|----------------------|-----------------------------------|-----|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 277 | 98,9 |
| | Erkek | 3 | 1,1 |
| | Toplam | 280 | 100,0 |
| Yaş | 20-24 Yaş | 11 | 3,9 |
| | 25-29 Yaş | 63 | 22,5 |
| | 30-34 Yaş | 53 | 18,9 |
| | 35-39 Yaş | 73 | 26,1 |
| | 40 Yaş ve üzeri | 80 | 28,6 |
| | Toplam | 280 | 100,0 |
| Bölgeler | Akdeniz Bölgesi | 38 | 13,6 |
| | Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi | 20 | 7,8 |
| | Ege Bölgesi | 22 | 7,9 |
| | İç Anadolu Bölgesi | 144 | 51,4 |
| | Karadeniz Bölgesi | 35 | 12,5 |
| | Marmara Bölgesi | 19 | 6,8 |
| | Toplam | 280 | 100,0 |
| Eğitim Durumu | Ön Lisans | 7 | 2,5 |
| | Lisans | 244 | 87,1 |
| | Lisansüstü | 29 | 10,4 |
| | Toplam | 280 | 100,0 |
| Mesleki Deneyim Yılı | 1-5 Yıl | 35 | 12,5 |
| | 6-10 Yıl | 61 | 21,8 |
| | 11-15 Yıl | 86 | 30,7 |
| | 16-20 Yıl | 57 | 20,3 |
| | 21-25 Yıl | 17 | 6,1 |
| | 26 Yıl ve üstü | 24 | 8,6 |
| | Toplam | 280 | 100,0 |

Tablo 1’de yer alan bilgilere ek olarak öğretmenlerin anadilleri, hayatlarının geçtiği şehrin kültürel yapısını nasıl tanımladıkları, çok kültürlü eğitim alma durumları ve sınıflarında farklı kültürden çocuk bulundurma durumları sorulmuştur. Araştırmaya katılan 280 öğretmenin 10’u Türkçe dışında farklı bir anadili olduğunu belirtmiştir (nArapça=4, nKürtçe=3, nZazaca=2, nLazca=1). Öğretmenler öğrenim hayatlarının geçtiği şehirleri kültürel çeşitlilik bağlamında değerlendirdiklerinde ilköğretim için %73,2’sinin tek kültürlü, %26,8’inin ise çok kültürlü; ortaöğretim için %62,1’inin tek kültürlü, %37,9’unun çok kültürlü; üniversite için ise %72,14’sinin çok kültürlü, %27,86’unun ise tek kültürlü olarak tanımladıkları görülmektedir. Araştırmaya dahil olan 280 okul öncesi öğretmeninden yalnızca 24’ü çok kültürlü eğitim aldığını belirtmiş, bununla birlikte %23,6’sı (n=66) öğretmen de sınıfında farklı kültürden çocuk olduğunu beyan etmiştir.

Veri Toplama Araçları

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

Öğretmen Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formun giriş kısmında araştırmacıların tanıtıldığı, araştırmanın amacının ve içeriğinin açıklandığı, çalışmanın ilgili izinlerce yürütüldüğü, katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı ve bilgilerin saklı kalacağına dair taahhütlerin bulunduğu Gönüllü Katılım Formuna yer verilmiştir. Kişisel Bilgi Formunda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, anadil, doğduğu ve yetiştiği bölge, eğitim durumu, mesleki deneyim yılı, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite hayatlarının geçtiği şehirlerin kültürel çeşitliliği, çok kültürlülük ile ilgili aldıkları eğitim ve bu eğitimlerin neler olduğu ve sınıfında farklı kültürden çocuk bulunup bulunmadığı bilgilerini yanıtlamaları beklenmiştir. İlgili değişkenler literatürde yer alan çalışmalar incelenerek belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşlarına ve mesleki deneyim yıllarına ilişkin bilgi almak için 5 yıllık aralıklar belirlenmiştir. Bu şekilde öğretmenlerden kategorize edilmiş veriler edinilmiştir. Öğretmenlerin doğduğu ve yetiştiği bölge değişkeni için formda 7 coğrafi bölge kategorize edilerek sunulmuştur. Elde edilen verilerde Güneydoğu Anadolu Bölgesi için iki öğretmenden yanıt alınması nedeniyle uzman görüşüne başvurulmuş ve Doğu Anadolu Bölgesi ile Güneydoğu Anadolu bölgesi kategorilerinin birleştirilmesine karar verilmiştir.

Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin eğitim ve öğrenme ortamlarının tasarlanması, öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel özelliklerine yönelik farkındalık ve bilgi sahibi olması, bu kültürel özelliklerin eğitim sürecine aktarılması konusunda gerekli becerileri uygulayabiliyor olmasının önemi düşünülerek, bu özellikleri içine alacak şekilde farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında oluşturulmuştur. Ölçeğin geliştirilme sürecinde 10 Eğitim Bilimleri ve 3 Psikoloji alanı uzmanından görüş ve dönütler alınmıştır. Ölçeğin 41 maddesinin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları, “Farkındalık” boyutunda 0,85; “Bilgi” boyutunda 0,87; “Beceri” boyutunda 0,91; ölçeğin tümü için ise 0,95’tir. Bu araştırmalar sonucunda 3 boyut ve 41 madde ile ölçeğe son hali verilmiştir. Bulut ve Başbay (2014) gerçekleştirdikleri çalışmada ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını tekrar etmiştir. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan 413 öğretmenle gerçekleştirilen çalışmada doğrulayıcı faktör analizleri uyum indekslerinin geçerli ölçütleri sağladığı; güvenilirlik için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayılarının “Farkındalık” boyutunda 0,84; “Bilgi” boyutunda 0,83; “Beceri” boyutunda 0,84; ölçeğin tümü için ise 0,93 olduğu belirtilmiştir. Ölçekte farkındalık boyutu 16 madde, bilgi boyutu 9 madde ve beceri boyutu 16 madde; ölçek maddeleri 5’li likert tipi ölçme formu şeklinde oluşturulmuştur ve katılımcıların “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” ifadelerini kapsayacak şekilde son halini almıştır. Ölçekten elde edilen en düşük puan 41, en yüksek puan ise 205’tir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında farkındalık boyutunda en yüksek puan 16, en 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). Yapılan araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular ölçeğin okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının ölçülmesi için kullanılabileceğine kanıt sunmaktadır. Ek olarak ölçeği geliştiren uzmanlardan Başbay’la yapılan görüşmede, ölçeğin okul öncesi öğretmenleri için uygulanma durumu sorulduğunda, ölçeğin okul öncesi düzeyden lise düzeyindeki öğretmenlere kadar uygulanabildiği yönünde görüş alınmıştır. Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinden oluşan örneklem için güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ile hesaplanan güvenilirlik değerleri “Farkındalık” boyutu için 0,82; “Bilgi” boyutu için 0,83; “Beceri” boyutu için 0,87; ölçeğin tümü için ise 0,92’dir. Güvenirlik katsayısının 0,70 ve üzerinde değer alması yeterli kabul edilmektedir

(Landis ve Koch, 1977, aktaran Seçer, 2015, s. 30). Bu nedenle ölçeğin okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının ölçülmesi için uygun olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler Ek'te sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının -farkındalık, bilgi, beceri ve toplam puan boyutlarının- farklılık gösterme durumu normal dağılan değişkenler (yaş, doğduğu/yetiştiği bölge, mesleki deneyim yılı, öğrenim hayatlarının geçtiği şehrin kültürel çeşitliliği ve sınıflarında farklı kültürden çocuk bulunma durumu) için bağımsız örneklem için t-Testi ve Tek Yönlü Varyans analizleri; normal dağılmayan değişkenler (eğitim durumu ve çok kültürlü eğitim alma durumu) içinse Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testi ile incelenerek tablolaştırılmıştır. Analizlerin etki büyüklükleri Cohen'in (1988) ölçütleri dikkate alınarak yorumlanmıştır. Cohen (1988), 0-0,01 arası manidar etki olmadığını, 0,01-0,06 arası düşük, 0,06-0,14 arası orta ve 0,14-1 arası yüksek etki büyüklüğü olduğunu ifade etmektedir (aktaran Demir, 2019, s. 216) Verilerin kodlanması ve çözümlenmesi SPSS paket programı ve R istatistiksel yazılım programı ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya dahil olan okul öncesi öğretmenlerinin demografik değişkenlere göre çok kültürlü yeterlik algıları farkındalık, bilgi, beceri ve toplam boyutlarında incelenmiş ve tablolarla sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile İncelenmesi

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

*p<0,05

Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının yaşa göre farklılaşma durumunu tespit etmek için Tek Yönlü Varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analize göre elde edilen sonuçlar öğretmenlerin yaş gruplarına göre farkındalık [F(4-275)=0,783, p>0,05, $\eta^2=0,01$], bilgi [F(4-275)=1,563, p>0,05, $\eta^2=0,02$], beceri [F(4-275)=1,978, p>0,05, $\eta^2=0,02$], ve toplam [F(4-275)=1,540, p>0,05, $\eta^2=0,02$] puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (Tablo 2). Etki büyüklüğü analizleri (η^2) düşük düzeyde etki olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Doğduğu/Yetiştği Bölgeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile İncelenmesi

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

*p<0,05

Tablo 3'te Tek Yönlü Varyans analizi, okul öncesi öğretmenlerinin doğduğu/yetiştği bölgelere göre çok kültürlü yeterlik farkındalık [$F(5-274)= 2,968, p=0,013<0,05$], bilgi [$F(5-274)= 3,240, p=0,007<0,05$], beceri [$F(5-274)= 2,848, p=0,016<0,05$], ve toplam [$F(5-274)=3,916, p=0,002<0,05$] puanları arasında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki anlamlı farkın belirlenmesi için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda Akdeniz Bölgesinde doğan/yetişen öğretmenlerle İç Anadolu Bölgesinde doğan/yetişen öğretmenlerin bilgi puanları ($p=0,028<0,05$) ile Akdeniz ve İç Anadolu bölgesinde doğan/yetişen öğretmenlerin ($p=0,025<0,05$) ve Doğu ve Güneydoğu ve İç Anadolu'da doğan/yetişen öğretmenlerin ($p=0,042$) toplam puanları arasında anlamlı fark görülmüştür. Etki büyüklükleri incelendiğinde farkındalık ($\eta^2=0,05$), bilgi ($\eta^2=0,05$) ve beceri ($\eta^2=0,04$) puanlarında düşük toplam puanda ($\eta^2=0,06$) orta düzeyde etki görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarına eğitim durumlarının etkisi, değişken normal dağılım göstermediği için Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Değişkenlerin ikili karşılaştırmaları Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Farkındalık, Bilgi, Beceri ve Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İkili Karşılaştırılması

| Boyut | Gruplar | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p* |
|-------------|------------|-----|-----------------|--------------|---------|--------|
| Farkındalık | Ön Lisans | 251 | 123,57 | 865,00 | 837,00 | 0,928 |
| | Lisans | | 126,07 | 30761,00 | | |
| | Ön Lisans | 36 | 13,86 | 97,00 | 69,00 | 0,193 |
| | Lisansüstü | | 19,62 | 569,00 | | |
| | Lisans | 273 | 132,72 | 32383,00 | 2493,00 | 0,009* |
| | Lisansüstü | | 173,03 | 5018,00 | | |
| Bilgi | Ön Lisans | 251 | 177,29 | 1241,00 | 495,00 | 0,057 |
| | Lisans | | 124,53 | 30385,00 | | |
| | Ön Lisans | 36 | 20,57 | 144,00 | 87,00 | 0,560 |
| | Lisansüstü | | 18,00 | 522,00 | | |
| | Lisans | 273 | 133,18 | 32495,50 | 2605,50 | 0,020* |
| | Lisansüstü | | 169,16 | 4905,50 | | |
| Beceri | Ön Lisans | 251 | 147,93 | 1035,50 | 700,50 | 0,417 |
| | Lisans | | 125,37 | 30590,50 | | |
| | Ön Lisans | 36 | 15,57 | 109,00 | 81,00 | 0,412 |
| | Lisansüstü | | 19,21 | 557,00 | | |
| | Lisans | 273 | 132,89 | 32495,50 | 2534,50 | 0,012* |
| | Lisansüstü | | 171,60 | 4905,50 | | |
| Toplam | Ön Lisans | 251 | 148,50 | 1039,50 | 696,50 | 0,405 |
| | Lisans | | 125,35 | 30586,50 | | |
| | Ön Lisans | 36 | 14,86 | 104,00 | 76,00 | 0,308 |
| | Lisansüstü | | 19,38 | 562,00 | | |
| | Lisans | 273 | 132,15 | 32245,50 | 2355,50 | 0,003* |
| | Lisansüstü | | 171,78 | 5155,50 | | |

*p<0,05

İkili karşılaştırmalar lisans ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin farkındalık [U=2493, p=0,009<0,05, $\eta^2=0,16$], bilgi [U=2605,50, p=0,020<0,05, $\eta^2=0,26$], beceri [U=2534,50, p=0,012<0,05, $\eta^2=0,16$] ve toplam [U=2355,50, p=0,003<0,05, $\eta^2=0,3$] puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığını ve etki düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyim yıllarının çok kültürlü yeterlik algılarına etkisini incelemek için Tek Yönlü Varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Mesleki Deneyim Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile İncelenmesi

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

*p<0,05

Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin mesleki deneyim yılına göre farkındalık [F(5-274)= 0,795, p=0,554>0,05, $\eta^2=0,01$], bilgi [F(5-274)= 1,050, p=0,389>0,05, $\eta^2=0,01$], beceri [F(5-274)= 0,539, p=0,747>0,05, $\eta^2=0,09$], ve toplam [F(5-274)=0,774, p=0,569>0,05, $\eta^2=0,01$] puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (Tablo 5). Etki büyüklükleri incelendiğinde farkındalık, bilgi ve toplam puanlarında düşük etki görülürken beceri boyutunda manidar etki görülmemektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda da ikili bir anlamlılık görülmemiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Öğrenim Hayatlarının Geçtiği Şehrin Kültürel Çeşitliliğine Göre t Testi ile İncelenmesi

| | Boyut | Gruplar | n | \bar{x} | S | sd | t | p* |
|-------------|--------------|--------------|-----------|-----------|---------|--------|--------|-------|
| İlköğretim | Farkındalık | Tek Kültürlü | 205 | 66,9951 | 7,54496 | 278 | -0,204 | 0,839 |
| | | Çok Kültürlü | 75 | 67,2133 | 8,94320 | | | |
| | Bilgi | Tek Kültürlü | 205 | 32,3220 | 5,31219 | 278 | -1,446 | 0,149 |
| | | Çok Kültürlü | 75 | 33,4000 | 6,07164 | | | |
| | Beceri | Tek Kültürlü | 205 | 61,8585 | 7,99231 | 278 | -1,432 | 0,153 |
| | | Çok Kültürlü | 75 | 63,4667 | 9,17301 | | | |
| Toplam | Tek Kültürlü | 205 | 161,17561 | 18,175031 | 278 | -1,142 | 0,254 | |
| | Çok Kültürlü | 75 | 164,08000 | 20,566149 | | | | |
| Ortaöğretim | Farkındalık | Tek Kültürlü | 174 | 66,7586 | 7,60281 | 278 | -0,797 | 0,426 |
| | | Çok Kültürlü | 106 | 67,5377 | 8,44836 | | | |
| | Bilgi | Tek Kültürlü | 174 | 32,1897 | 5,24252 | 278 | -1,636 | 0,103 |
| | | Çok Kültürlü | 106 | 33,3019 | 5,94606 | | | |
| | Beceri | Tek Kültürlü | 174 | 61,7816 | 7,77267 | 278 | -1,307 | 0,192 |
| | | Çok Kültürlü | 106 | 63,1226 | 9,17004 | | | |
| Toplam | Tek Kültürlü | 174 | 160,72989 | 17,814767 | 278 | -1,394 | 0,164 | |
| | Çok Kültürlü | 106 | 163,96226 | 20,367539 | | | | |
| Üniversite | Farkındalık | Tek Kültürlü | 78 | 66,8205 | 6,93709 | 278 | -0,305 | 0,760 |
| | | Çok Kültürlü | 202 | 67,1436 | 8,29279 | | | |
| | Bilgi | Tek Kültürlü | 78 | 32,2051 | 5,42567 | 278 | -0,761 | 0,447 |
| | | Çok Kültürlü | 202 | 32,7673 | 5,58252 | | | |
| | Beceri | Tek Kültürlü | 78 | 61,8333 | 6,93460 | 278 | -0,568 | 0,571 |
| | | Çok Kültürlü | 202 | 62,4653 | 8,83071 | | | |
| Toplam | Tek Kültürlü | 78 | 160,85897 | 16,511880 | 278 | -0,603 | 0,547 | |
| | Çok Kültürlü | 202 | 162,37624 | 19,702691 | | | | |

*p<0,05

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim hayatlarının geçtiği şehirlerin kültürel çeşitliliğinin çok kültürlü yeterlik algılarına etkisi bağımsız örneklem için t-Testi ile incelemiştir. Öğretmenlerin çok kültürlü farkındalık [t(278) =-0,204, p=0,839>0,05, $\eta^2=0,0$], bilgi [t(278) =-1,446, p=0,149>0,05, $\eta^2=0,0$], beceri [t(278) =-1,432, p=0,153>0,05, $\eta^2=0,0$] ve toplam [t(278) =-1,142, p=0,254>0,05, $\eta^2=0,0$] puanları ile ilköğretim hayatlarının geçtiği şehrin kültürel çeşitliliği; çok kültürlü farkındalık [t (278) =-0,797, p=0,426>0,05, $\eta^2=0,0$], bilgi [t (278) =-1,636, p=0,103>0,05, $\eta^2=0,0$], beceri [t (278) =-1,307, p=0,192>0,05, $\eta^2=0,0$] ve toplam [t(278) =-1,394, p=0,164>0,05, $\eta^2=0,0$] puanları ile ortaöğretim hayatlarının geçtiği şehrin kültürel çeşitliliği ve çok kültürlü farkındalık [t (278) =-0,305, p=0,760>0,05, $\eta^2=0,0$], bilgi [t (278) =-0,761, p=0,447>0,05, $\eta^2=0,0$], beceri [t (278) =-0,568, p=0,571>0,05, $\eta^2=0,0$] ve toplam [t (278) =-0,603, p=0,547>0,05, $\eta^2=0,0$] puanları ile üniversite hayatlarının geçtiği şehrin kültürel çeşitliliği arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (Tablo 6). Etki büyüklükleri ise hiçbir boyutta manidar değildir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda edindikleri tecrübelerin çok kültürlü yeterlik algılarına etki edeceği düşünülerek çok kültürlü eğitim alma ve sınıflarında farklı kültürel özelliklere sahip olduğunu düşündükleri çocukların olması durumları da değişken olarak ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Çok Kültürlü Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi

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

*p<0,05

Uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları bilgi, beceri ve toplam puanları sıra ortalamalarının eğitim alan öğretmenlerde daha yüksek olduğunu göstermektedir; ancak bu sonuçlar anlamlı bir fark ortaya koymamaktadır [U=2837, pfarkındalık=0,535>0,05, $\eta^2=0,03$; U=2632,50, pbilgi=0,246>0,05, $\eta^2=0,05$; U=2718, pbeceri=0,350>0,05, $\eta^2=0,05$; U=2890,50, ptoplam=0,632>0,05, $\eta^2=0,02$]. Mevcut örneklemde öğretmenlerin aldığı çok kültürlü eğitimlerin çok kültürlü yeterlik algılarında anlamlı bir fark yaratmamış olduğu söylenebilir. Etki büyüklükleri ise düşük düzeyde bir etkinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Puanlarının Sınıfta Farklı Kültürden Çocuk Bulunması Durumuna Göre İncelenmesi

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

*p<0,05

Tablo 8’de belirtilen t-Testi sonuçları sınıflarında farklı kültürden çocuk bulunan öğretmenlerin farkındalık, bilgi, beceri ve toplam ortalama puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında farkındalık [t (278) =-0,933, p=0,352>0,05, $\eta^2=0,0$], bilgi [t (278) =-1,051, p=0,294>0,05, $\eta^2=0,0$], beceri [t (278) =-1,610, p=0,108>0,05, $\eta^2=0,0$] ve toplam [t (278) =-1,414, p=0,159>0,05, $\eta^2=0,0$] puanları ile sınıflarında farklı kültürden çocuk bulunma durumu arasında anlamlı bir fark ve manidar bir etkinin olmadığı belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları farklı değişkenler çerçevesinde incelenmiş ve öğretmenlerin doğduğu/yetiştiği bölge ve eğitim durumu değişkenlerinde anlamlı fark saptanmıştır.

Yaş değişkenine ilişkin elde edilen veriler yaş grupları arasında çok kültürlü yeterlik algılarına ilişkin anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Benzer çalışmalar incelendiğinde de yapılan araştırma ile paralel bir şekilde yaşın çok kültürlülüğe dair yeterlik ve tutumlara ilişkin anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir (Bekir ve Bayraktar, 2018; Gorham, 2001; Määttä, 2008; Polat, 2012).

Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları puanları doğduğu/yetiştiği bölgeye göre incelendiğinde bilgi boyutunda Akdeniz Bölgesinde doğan/yetişen öğretmenlerin İç Anadolu Bölgesinde doğan/yetişen öğretmenlere göre; toplam puan boyutunda ise Akdeniz ve Doğu/Güneydoğu Anadolu Bölgesinde doğan/yetişen öğretmenlerin İç Anadolu Bölgesinde doğan/yetişen öğretmenlere göre puanları anlamlı düzeyde yüksektir. Yapılan istatistiksel çalışmalar, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinin dil, etnik, din çeşitliliğinin en fazla olduğu bölgeler olduğunu göstermektedir (KONDA, 2006). Bu nedenle bu bölgelerde yetişen öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarındaki farklılığın aile hayatlarının ve eğitim süreçlerinin çok kültürlü ortamda geçmiş olmasından kaynaklandığı öngörülebilir. Akdeniz Bölgesi göç yoğunluğu (özellikle Antalya gibi büyükşehirler) en fazla olan bölgelerden biridir (TÜİK, 2019). Göç yoğunluğunun Akdeniz Bölgesinin kültürel çeşitliliğini artırdığı ve bu durumun öğretmenlerin çok kültürlülüğe yönelik bakış açılarını da geliştirdiği söylenebilir. Benzer bir çalışmada Titrek, Önder ve Karslı (2009), öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerini yaşamlarının büyük kısmını geçirdikleri bölgelere göre incelemiş ve Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ikamet eden/etmiş öğretmen adaylarının, Ege ve Karadeniz Bölgelerinde ikamet eden/etmiş öğretmen adaylarına kıyasla çok kültürlü eğitime daha olumlu yaklaşımlarını belirtmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen ve benzer sonuçlar elde edilen diğer bir çalışmada Bulut (2014), öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının hayatlarının büyük bir kısmını geçirdikleri yerleşim yerine göre farklılaştığını; Bulut (2015) ise okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşadığı yerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını etkilediğini; ancak doğup büyüdüğü yerleşim yerinin tutumlarına bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Bulgularla ilişkili olarak irksal farklılıklara sahip ilköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarında anlamlı bir fark gözlenmemiştir (Gorham, 2001).

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına yönelik farklılıklar ele alındığında, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin tüm alt boyutlarda puanlarının lisans eğitimi almış öğretmenlere göre kabul edilebilir düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim durumu değişkenini ele alan araştırmalar, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının eğitim durumları göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur (Siviş, 2019). İlgili değişkenin dahil edildiği çalışmalar oldukça sınırlıdır; ancak farklı sonuçların elde edilmesi eğitim durumundan ziyade alınan eğitimin içeriğine yönelik çalışmaların daha net sonuçlar ortaya çıkarabileceğini ortaya koymaktadır. Bunun yanında eğitim durumu gruplarında ön lisans ve lisansüstü öğretmen sayısının tüm öğretmenlerin yalnızca %13'lük kısmını oluşturması eğitim durumu değişkenine ilişkin sonuçların sınırlılığını göstermektedir.

Sonuçlar öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının mesleki deneyim yılına göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Benzer sonuç elde edilen çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin ve farklı sınıf düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve sınıf içi uygulamalarında (Määttä, 2008; Siviş, 2019; Yıldırım ve Muyo Yıldırım, 2019) anlamlı fark yaratmadığı ortaya konmuştur. Mevcut çalışmadan farklı olarak, Bulut (2014) ve Durşen Ünal (2018) mesleki deneyimin artması ile çok kültürlü yeterlik algıları puan ortalamalarının düştüğünü; İsmetoğlu (2017) ise 1-5 yıl aralığında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının anlamlı düzede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim hayatının geçtiği şehir değişkende katılımcı öğretmenlerden ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite öğrenim hayatlarının geçtiği şehri tek kültürlü ve çok kültürlü olarak tanımlaması istenmiştir. Sonuçlar öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özellikle üniversite hayatlarını çok kültürlü olarak tanımlaması (%72,14) üniversite eğitimi sürecince çok kültürlülüğün benimsenmesinin daha kolay olacağını düşündürmektedir. Ancak çalışmanın sonuçları öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının öğrenim hayatlarının geçtiği şehrin kültürel çeşitliliğine göre anlamlı farka sahip olmadığını göstermektedir. Yapılan çalışmalar birbirinden farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Bulut (2015) okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının üniversiteyi okudukları şehrin tutumlarına anlamlı bir etkisi olmadığını belirtmekle birlikte veri topladığı Ağrı, Kilis ve Kütahya illerinden Ağrı ilinde üniversite okuyan adayların çok kültürlü eğitim tutum puanlarının Kilis ve Kütahya illerindekilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Mevcut değişken ile ilişkilendirilebilecek farklı bir çalışma olarak Bekir ve Bayraktar (2018) okul öncesi öğretmen adaylarının farklı kültürlerden arkadaşlarının olmasının çok kültürlü yeterlik algılarına etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer değişken öğretmenlerin çok kültürlülüğe yönelik eğitim alma durumlarıydı. Yapılan araştırmalar çok kültürlü sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin çok kültürlü eğitim içeriği tasarlama ve geliştirme için istekli olduğunu (Sheets ve Chew, 2000), uygun şekilde desteklendiklerinde çok kültürlü eğitimi sınıflarına göre yorumlayabildikleri ve uygulayabildiklerini ortaya koymaktadır (Fong ve Sheets, 2004). Bu bilgiler dahilinde mevcut araştırmada çok kültürlülüğe yönelik eğitim alma durumları incelenen öğretmenlerin, aldıkları eğitime göre puan farkına bakıldığında bilgi, beceri ve toplam puanlarının sıra ortalamalarının eğitim alan öğretmenlerde daha fazla olduğu görülmektedir; ancak puanlar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. İlgili çalışmalar çok kültürlü eğitim dersi alan öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğe karşı inanç, tutum ve söylemlerinde olumlu düzeyde değişiklik olduğunu ortaya koymaktadır (Valentin, 2006). Türkiye'de bu konuya ilişkin Bekir ve Bayraktar'ın (2018) çalışması, çok kültürlülük ile ilgili eğitim alan okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü yeterliklerine anlamlı derecede etki ettiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin farklı alanlarda yeterliklerini geliştirmek, verilecek olan eğitimlerle ilişkilidir. Öğretmenlerin karşılaştıkları yeni durumlara yönelik yaşam boyu öğrenme ihtiyaçları ülkemizde hizmet içi eğitim süreçleri ile desteklenmeye çalışılmaktadır; ancak hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarını destekleme noktasında yetersiz kaldığı görülmektedir (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017). Çok kültürlülük hakkında eğitim aldığını belirten öğretmenlerin yeterlik algılarının anlamlı derecede farklı olmamasının en önemli faktörlerinden birinin hizmet içi eğitimlerin içerik olarak yetersiz kalmasıdır.

Çok kültürlülüğe ilişkin eğitim alma değişkeni kadar sınıfta farklı kültürden çocukların bulunmasının da öğretmenleri yeterlikleri konusunda geliştirmeye yönelik bakış açısı kazandıracak bir etken olarak görülmektedir. Mevcut araştırma sonuçları ise öğretmenlerin sınıflarında farkı kültürden çocuk bulunmasının çok kültürlü yeterlik algılarında anlamlı fark oluşturmadığını göstermektedir. Bu çalışmanın aksine ilgili araştırmalar göçmen çocuklara yönelik eğitim deneyimine sahip olan öğretmenlerin kendilerini çok kültürlülük konusunda daha yeterli hissettiklerini (Määttä, 2008) ortaya koymakta ve tecrübenin önemine değinmektedir (Fong ve Sheets, 2004). Hong, Troutman, Hartzell ve Kyles (2010)'in çok kültürlü yeterlik algılarını etkileyen faktörleri tespit etmeye yönelik öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında, kişisel deneyimlerin yeterlik algılarında belirleyici rolleri olduğu gözlenmiştir. Irk çeşitliliğinin olduğu ortamlarda deneyimi olan öğretmen adaylarının becerilerinin ve farkındalıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ülkemizde çok kültürlü eğitimin gündeme alınmasının en önemli nedenlerinden biri son yıllarda artan göç oranlarıdır. Özellikle 2011 yılından bu yana devam eden Suriye iç savaşı sürecinde başlayan yoğun göç ve göçmenlerin eğitim haklarının desteklenmesi çalışmaları, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda bilgi sahibi olmasının önemini artırmıştır. 2021 yılı itibarıyla geçici koruma altındaki öğrencilerin MEB kurumlarında okullaşma oranının %64,68'e çıktığı görülmektedir (MEB, 2021). Eğitime erişim sağlayan çocukların ise sınıf uyum süreçlerinin güç olması ve uzun sürmesi, öğretmenlerin farklı kültürden çocukların eğitimi konusunda eksiklik hissetmeleri ve desteğe ihtiyaç duymaları, göçmen çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan zorluklardandır (Aykırı, 2017; Kardeş ve Akman, 2018). Tüm bu süreçler ve yapılan araştırmalar, göçmen çocukların eğitiminin bundan sonraki süreçte gündemimizde olacağını ve ortaya çıkarılacak her politikanın çok kültürlü bir eğitim ortamı ve sosyal ortam düşünülerek oluşturulmasının gerekliliğini göstermektedir. Bu kapsamda geliştirilecek çok kültürlü eğitim düzenlemeleri ve politikaları, eğitimin en önemli bileşenleri olan öğretmen, program ve okul ekseninde ele alınmalı, öğretmenler benimsenen politika üzerine yetiştirilmelidir. Bu noktada özellikle politika yapıcıların, Türkiye'nin sahip olduğu geniş kültürel yelpazenin kabul edildiği ve kültürel özelliklerin eğitim ortamına taşındığı çok kültürlü eğitim için dayanak oluşturması gerekmektedir.

Araştırma sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının geliştirilmesi ve bu kapsamda yapılabilecek çalışmalarla ilgili kaynak sunmaktadır. İlgili değişkenlerden farklı olarak yapılan çalışmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimi bir hak olarak görmesinde olumlu tutuma sahip olmalarının etkili olduğu belirtilmektedir. Çok kültürlü eğitime yönelik olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin ise uygulanacak eğitimin ayrıştırıcı bir unsur olabileceğine karşı endişelerinin olduğu gözlemlenmiştir (Ünlü ve Örtten, 2013). Taştekin ve diğerleri (2016) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlülüğe yönelik olumlu tutum ve algıya sahip olduğu ancak bunu uygulamaya geçirmekte yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Bu durumda öncelikle çok kültürlülüğün ve çok kültürlülük bağlamında geliştirilecek eğitimsel çalışmalara yönelik bilgilerin öğretmenlere uygun yaklaşımlar ve programlar ile aktarılması önem arz etmekte ve uygulamaya dönük çalışmaların planlanması gerekmektedir. Çok kültürlülüğe yönelik öğretmen eğitimlerinin lisans düzeyinden itibaren verilmesi öğretmen adaylarının çok kültürlü yeterlik algılarının ve uygulamalarının geliştirilmesini sağlayacaktır. Damgacı ve Aydın (2013)'in İstanbul'da bulunan üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerle gerçekleştirdikleri çalışmada akademisyenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının çok yüksek düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Çok kültürlülüğe yönelik eğitimlerin geliştirilmesinde akademisyenlerle iş birliği yapılmalıdır. Çok kültürlü eğitim yaklaşımlarını benimsemiş ve uygulamaya geçirmiş ülkelerde geliştirilen programların karşılaştırılmalı analizlerinin yapılması atılacak ilk adımlardan biridir. Arsal (2015) Türkiye ve ABD'de eğitim veren iki üniversitenin öğretmen yetiştirme programlarını incelemiş ve programlarda erken çocukluk eğitimi ile ilişkili ders veren öğretim görevlileri ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Sonuçlar, öğretmen yetiştirme programlarının amaçları, içeriği, öğretim süreci ve değerlendirme yöntemlerinde çok kültürlü eğitime ilişkin farklılıklar olduğunu ve ABD'deki öğretmen eğitimcilerinin kullandığı yöntemlerin Türkiye'deki meslektaşlarına göre çok kültürlü olduğunu ortaya koymuştur. Benzer çalışmalar öğretmen eğitiminin çok kültürlü yaklaşım ile şekillendirilmesinde öncü olacaktır. Çok

kültürlü yeterliklerin geliştirilmesi eğitim süreçleri kadar öğretmenlerin kişilik özellikleri, kültürel zekâları, okul iklimini gibi çok yönlü etkilerinin de olduğu gözlenmiştir. Durşen Ünal (2018) sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının artması ile çok kültürlü kişilik özelliklerinin geliştiğini gözlemlerken Yaşar-Ekici (2017) okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Karadağ (2015)'in okul yöneticilerinin çok kültürlü yeterlikleri ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında çok kültürlü yeterliklerin olumlu yönetici ve öğretmen davranışlarıyla pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Başka bir çalışmada öğretmenlerin sınıflarında mülteci çocukların bulunmasının, mülteci çocuklara yönelik genel tutumlarını olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur (Sağlam ve Kanbur, 2017). Bunun gibi okul öncesi öğretmenlerinin genel tutum ve davranışlarını etkilemesi nedeniyle çok kültürlü yeterlikler ve kültürel çeşitliliğin önemsendiği ortamlar geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Okul öncesi dönem, çocukların kültürel çeşitlilik konusunda farkındalık kazanması ve hoşgörü temelli bakış açısının çocuklukla birlikte kazandırılması için kritik bir dönemdir. Buna dayanarak oluşturulan MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı, farklılıkların çocuklara sunulması ve çocukların kültürel farkındalıklarının geliştirilmesi konusunda kazanımlara sahiptir. Programın kazanımlarına ulaşılması ve çocuklara çok kültürlülüğe yönelik bilinç kazanmasında okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterliklere sahip olması önem arz etmektedir. Bu gerekçeler ile uzun vadede öğretmen adayları ve öğretmenlere yönelik, politika yapıcılar ve MEB'e yönelik, araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur. Öğretmen adayları ve öğretmenlere yönelik; (I)okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları toplumun kültürel çeşitliliklerini görebilme ve yorumlama becerilerinin öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerden başlayarak desteklenmesi, (II)öğretmenlerin hizmet içi eğitimler kapsamında çok kültürlü yeterlilik algılarını destekleyici yönde bilgilendirilmesi, (III)mevcut hizmet içi eğitim programlarının içerik olarak öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre planlanması önerilmektedir. Politika yapıcılar ve MEB için; (I)eğitim politikalarının Türkiye'nin etnik yapısı dikkate alınarak geliştirilmesi, (II)yapılan çalışmaların MEB'e sunulması ve oluşturulacak çok kültürlü eğitim komisyonları ile ülke genelinde bilgilendirici çalışmalara yer verilmesi önerilmektedir. Çalışmanın sürdürülebilirliği için araştırmacılar için; (I) çok kültürlü eğitim ve öğretmen yeterlikleri konusunda geniş çaplı durum ve müdahale çalışmalarının gerçekleştirilmesi, (II) çok kültürlü eğitim uygulamaları, aile eğitimi, değerlendirme süreçleri gibi konu başlıklarında çalışmalar yürüterek öğretmen yeterliklerini desteklemek üzerine çalışılması, (III)çok kültürlü eğitim alanında psikolog, felsefeci, sosyolog, sosyal hizmet uzmanı gibi farklı alanlarda çalışan profesyonellerin de dahil olduğu disiplinler arası çalışmaların gerçekleştirilmesi, (IV) örneklerin genişletildiği karma araştırma deseninde çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Mevcut çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları kabul edilebilir (n=280) ancak kısıtlı bir örnekleme ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu durum çalışmanın en önemli sınırlılığını oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında tek ölçme aracının kullanılması ve veri çeşitliliğinin sağlanmaması başka bir sınırlılık olarak görülmektedir. Bu sınırlılıklar araştırmanın zayıf yönlerine işaret etmektedir. Araştırmada kullanılan ölçme aracının belirlenmesi sürecinde gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları dikkatle incelenmiştir. Ölçeği geliştiren araştırmacılardan kullanıma ilişkin ayrıntılı bilgi alınarak iç geçerlik sorunları en aza indirilmeye çalışılmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin ölçme aracını mevcut durumu yansıtacak ve tarafsız şekilde doldurduğu varsayılmaktadır. Araştırma sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının derinlemesine incelenmesinin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Önerilerde yer aldığı gibi daha geniş çaplı ve karma desen araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Araştırma süreci Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü etik kurul izni ve MEB izinleri ile başlatılmıştır. Örnekleme dahil edilen Ankara merkez ilçelerinde bulunan anaokulu ve anasınıflarına İl Milli Eğitim Müdürlüğünce araştırma izin yazıları gönderilerek bilgi verilmiştir. Katılımcı olarak yer almak isteyen öğretmenler için gerekli izinlerin alındığına dair belgelerin yer aldığı onam formu hazırlanmış ve gönüllü katılımcı olarak yer alan öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Bu şekilde etik problemlerin önüne geçilmiştir.

Kaynakça

- Abu-Ghazalah, M. H. (2017). *Examining the multicultural competency of early childhood teachers in Dubai: A multiple regression analysis* (Doktora tezi). Northcentral University, San Diego, California.
- American Psychological Association. (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for Psychologists. *American Psychologist*, 58(5), 377-402. doi:10.1037/0003-066X.58.5.377
- Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2019). Eğitim istatistikleri. <https://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> adresinden erişildi.
- Ankara Kalkınma Ajansı. (2014). Ankara göç analizi. <http://kutuphane.ankaraka.org.tr/upload/dokumandosya/ankara-goc-analizi.pdf> adresinden erişildi.
- Arsal, Z. (2015). The examination of courses in the teacher education programs in terms of multicultural education. *Journal for Multicultural Education*, 9(4), 263-275. doi:10.1108/JME-11-2014-0035
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları* (1. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yay.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped/issue/33596/383643> adresinden erişildi.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education* (5. bs.). United States: Pearson.
- Banks, J. A. (2014). *Çokkültürlü eğitime giriş* (H. Aydın, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S. ... Stephan, W. G. (2001). *Diversity within unity*. <https://education.uw.edu/sites/default/files/cme/docs/DiversityUnity.pdf> adresinden erişildi.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/872> adresinden erişildi.
- Bekir, H. ve Bayraktar, V. (2018). Pre-service preschool teachers’s perception of multiculturalism. A. B. Kaplan ve Ö. K. Tüfekci (Ed.), *International Conference on Multidisciplinary Sciences (icomus)* içinde (s. 1121-1132). İstanbul: İstanbul Medipol University.
- Bulut, C. (2014). *Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bulut, C. ve Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Bulut, M. (2015). *Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çok kültürlü kişiliğin çok kültürlü eğitim tutumları üzerinde etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Çoban, A. E. , Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1498/18130> adresinden erişildi.
- Damgacı, F. ve Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 325-341.
- Demir, E. (2019). *R diliyle istatistiksel uygulamalar* (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Durşen Ünal, S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve kişilik özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fong, A. ve Sheets, H. R. (2004). Multicultural education teacher conceptualization and approach to implementation. *Multicultural Education*, 12(1), 10-15.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. ve Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). New York: McGraw-Hill.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf> adresinden erişildi.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2004). Beyond Brown: Promoting equality through multicultural education. *Journal of Curriculum & Supervision*, 19(3), 193-216.
- Gorham, R. G. (2001). *Multicultural teaching competence as perceived by elementary school teachers* (Doktora tezi). Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309-318. doi:10.1016/j.tate.2008.07.008
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2017). *Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler*. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~%20sadi/yayin/HUEF_OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu-2017.pdf adresinden erişildi.
- Hong, E., Troutman, P., Hartzell, S. ve Kyles, C. (2010). What influence the development of multicultural teaching competencies?. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 5(2).
- Hyde, L. B. (2006). *Perceptions of administrators and PTA officers on the acceptability of the National Council for the Social Studies curriculum guidelines for multicultural education* (Doktora tezi). Tennessee State University, Tennessee.
- İsmetoğlu, M. (2017). *Branş öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik düzeyleri ve iş yaşam kalitesine yönelik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karadağ A. C. (2015). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin çok kültürlülük yeterlikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Mardin-Van-Bitlis örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237. doi:10.17051/ilkonline.2018.466333
- KONDA. (2006). Biz kimiz? Toplumsal yapı araştırması. https://konda.com.tr/wpcontent/uploads/2017/02/2006_09_KONDA_Toplumsal_Yapi.pdf adresinden erişildi.
- Kymlicka, W. (2012). *Multiculturalism: Success, failure, and the future*. <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/TCM-Multiculturalism-Web.pdf> adresinden erişildi.
- Määttä, S. (2008). *Teachers' perceptions of multicultural education and their competence to teach children from different cultural backgrounds* (Yüksek lisans tezi). University of Jyväskylä, Israel.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *MEB Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Millî Eğitim İstatistikleri örgün eğitim 2018-2019*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı raporu.

- http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/18104635_Mart_internet_bulteni_.pdf adresinden erişildi.
- Parekh, B. (1996). Minority practices and principles of toleration. *International Migration Review*, 30(1), 251-284. doi:10.1177/019791839603000117
- Pavone, M. C. (2011). Preparing secondary mathematics teachers for California: Attitudes and beliefs towards issues of diversity before and after a 10-week multicultural education component. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 7, 1-23.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Ramsey, G. P. (2018). *Çocuklar için çok kültürlü eğitim* (T. Güler Yıldız, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sağlam, H. İ. ve Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Savran, S. ve Sat, N. A. (2019). Ankara'da Suriyeli göçmenlerin yer seçimi tercihlerinin incelenmesi ve bir etnik kentsel adacık örneği olarak Önder, Ulubey, Alemdağ Mahalleleri. *Ankara Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 283-302. doi:10.5505/jas.2019.33154
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci SPSS ve Lisrel uygulamaları* (1. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sheets, R. H. ve Chew, L. (2000). Preparing Chinese American teachers: Implications for multicultural education. The Annual Meeting of the American Educational Research Association'da sunulan bildiri, New Orleans, LA.
- Siviş, S. (2019). *Öğretmenlerin eğitimde çok kültürlülük üzerine algılarını değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Taştekin, E., Yükçü, Ş. B., İzoglu, A., Güngör, İ., Uslu, A. E. I. ve Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1).
- Titrek, O., Önder, İ. ve Karşlı, M. (2009). *Çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri*. The International Symposium on Multi-Culturalism in Education, Isparta.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (5. bs., B. Akman, Çev.). Ankara: Nobel.
- TÜİK. (2019). Antalya'ya göç. <https://www.haberturk.com/antalya-haberleri/70667113-en-cok-goc-alan-3uncu-il-antalya> adresinden erişildi.
- UNHCR. (2019). Türkiye'de göçmen sayısı. <https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri> adresinden erişildi.
- Ünlü, İ. ve Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Valentin, S. (2006). Addressing diversity in teacher education programs. *Education*, 127(2), 196-202.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Mind in society* içinde (s. 79-91). London: Harvard University Press.
- Yaşar-Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zeka düzeyleri ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1941-1956.
- Yıldırım, S. ve Muyo Yıldırım, M. (2019). Investigation of classroom applications for multicultural education in terms of various variables. *Prizren Social Science Journal*, 3(1), 38-49.
- Zakin, A. (2012). Hand to hand: Teaching tolerance and social justice one child at a time. *Childhood Education*, 88(1), 3-13. doi:10.1080/00094056.2012.643709

Ekler

Ek 1. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği

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

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