



## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ve Algılarının İncelenmesi\*

Ezgi TAŞTEKİN<sup>1</sup>, Şuheda BOZKURT YÜKÇÜ<sup>2</sup>, Aslı İZOĞLU<sup>3</sup>,  
İbrahim GÜNGÖR<sup>4</sup>, Ayşe Elif IŞIK USLU<sup>5</sup>, Haktan DEMİRCİOĞLU<sup>6</sup>

### Özet

Çok kültürlülük; çeşitli kültürel grupların varlığının kabul edilmesi ve bu çeşitli kültürel grupların bir arada uyumlu bir şekilde yaşaması olarak tanımlanabilmektedir. Çok kültürlü eğitim ise, eğitim politikalarında ve öğretim ortamlarında kültürel farklılıklara değer veren bir yaklaşımdır. Çok kültürlü eğitim; farklılıklara saygı, eşitlik, adalet, empati, kabul ve anlayış gibi toplumsal bütünlüğe yönelik ilkeleri ve eğitim ortamlarında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi, öğrenme ile günlük yaşam deneyimleri arasında bağlantı kurarak öğrencilerin akademik başarılarını arttırmayı içermektedir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının ortaya konması amaçlanmıştır. Karma modele göre tasarlanmış araştırmanın nicel boyutunda Türkiye'nin farklı şehirlerinde görev yapan 252, nitel boyutunda ise *-nicel boyuttan bağımsız olmak üzere-* 11 okul öncesi öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grupları, basit rastgele örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Nicel boyutta, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Sedat Yazıcı ve arkadaşları (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)"; nitel boyutta ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan "Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu" kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin tutumları çeşitli değişkenler açısından ele alınmış; çok kültürlü eğitime yönelik algılarının nitel olarak betimlenmesi sağlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda verilerin analizi SPSS 20.0 ile gerçekleştirilmiş; nitel boyutunda ise betimsel analiz tekniği ile çözümlenen kodlamalar ve temalar Nvivo 9.0. programından yararlanılarak oluşturulmuştur. Bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları ÖÇTÖ ile değerlendirildiğinde, genel anlamda öğretmenlerin olumlu bir tutuma sahip oldukları, çokkültürlülüğe ilişkin algıları bireysel görüşme niteliğinde değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin yine olumlu bir algıya sahip oldukları ancak uygulama noktasında yetersiz kaldıkları görülmüştür.

### Anahtar Sözcükler

Çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, okul öncesi eğitim, öğretmen tutumları

\* 4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: ezgi.tastekin@hacettepe.edu.tr

<sup>2</sup> Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: suhedabozkurt@hacettepe.edu.tr

<sup>3</sup> Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: izogluasli@hacettepe.edu.tr

<sup>4</sup> Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: ibrahim.gungor@hacettepe.edu.tr

<sup>5</sup> Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: ayse.a.elifisik@gmail.com

<sup>6</sup> Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: demircioglu.psikososyal@gmail.com

## Investigation of Pre-School Teachers' Perceptions and Attitudes Towards Multicultural Education

### Abstract

Multiculturalism can be defined as an admission of the existence and living together in a harmonious way of various cultural groups. Multicultural education is an approach that values cultural diversity in educational policy and teaching environment. Multicultural education involves development of critical thinking skills in the learning environment and policies for social cohesion such as respect for diversity, equality, justice, empathy, acceptance and understanding as well as improvement of students' academic achievement by linking with everyday life experiences. This research is aimed to reveal pre-school teachers' perceptions and attitudes towards multicultural education. The quantitative dimension of research designed according to mixed model consists of 252 pre-school teachers working in different cities of Turkey while the qualitative dimension of research consists of 11 pre-school teachers -independent from quantitative dimension-working in different cities of Turkey. Study groups of the research were created by simple random sampling method. "Multicultural Attitudes of Teachers Scale (MATS)" adopted Turkish by Sedat Yazıcı et al (2009) in order to determine pre-school teachers' attitudes toward multicultural education is used for the quantitative aspects of research. "Retail Structured Interview Form" developed by researchers is used for the qualitative aspects of research. Attitudes of pre-school teachers in the qualitative aspects of research discussed with the different variables. Analysis of the data was performed with SPSS 20.0 in quantitative dimension of research while coding and themes which is analyzed with descriptive analysis technique was performed with Nvivo 9.0. In the results; findings showed that pre-school teachers have positive attitudes and perception towards multicultural education but they are inadequate in the point of application.

### Keywords

Multiculturalism, multicultural education, pre-school education, attitudes of teachers

### Giriş

Gelişen teknolojiyle birlikte insanlar ve toplumlar arasındaki iletişimin kolaylaştığı, güçlendiği ve arttığı söylenebilir. Bununla birlikte, bilgi toplumunda yetişen bireylerin çeşitli kültürlerle iletişime geçmesi ya da bir araya gelmesi, etkileşim içerisinde olması gelişmişliğin ve farklı olanın koşulsuz kabulünün bir ön koşulu olarak gösterilebilir. Ön koşul olarak gösterilen bu durum, yani çeşitli kültürlerden bireylerin birbiriyle sağlıklı bir etkileşim içerisinde olmaları ise farklı kültürlere, inanışlara, etnik kökenlere, insan haklarına, farklılıklara saygı duymak ve tüm bu farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirmek ile mümkündür. Bunu gerçekleştirmenin en önemli yolu ise eğitim sistemindeki ve kurumlarındaki demokratik yaklaşım ve uygulamalardır. Eğitim kurumlarını ve programlarını daha demokratik hale getirmeye yönelik yaklaşım ve uygulamalar arasında ise insan hakları, farklılık, çoğulculuk, çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim ve küresel eğitim gibi konular önemli bir yer tutmaktadır.

Çokkültürlülük kavramı ilk olarak 20. yüzyılda Horace Kallen tarafından yetişkin eğitimi literatüründe öne sürülmüştür ve bu fikir zaman içerisinde gelişim göstermiştir (Kallen, 1924; akt. Bennett, 2001). Çokkültürlülük ve çok kültürlü eğitim fikrinin ortaya çıkışı ise tarih boyunca ayrımcılığa ve zulme uğrayan çeşitli grupların insan haklarını arama ve asimilasyona karşı hareketlerine dayanmaktadır (Aydın, 2013; Gay, 1994). Çokkültürlü eğitimin ortaya çıkışında özellikle Amerika'da başlayan insan hakları hareketinin büyük etkisi vardır (Kaya ve Aydın, 2014).

Kavramsal olarak bakıldığında çokkültürlülük; her etnik grubun varlığını sürdürebilmesi için demokratik haklara sahip olduğunu, evrensel insan haklarını, kişilerin kültürlerini ve dillerini devam ettirme özgürlüğünü ve farklılıklara saygı duymayı içermektedir (Bennett, 2001). Amerikan Psikoloji Derneği (2002)'nde ise çok kültürlülük; ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına

varılması ve bu boyutların bir arada yaşanması şeklinde tanımlanmıştır. Vermeulen ve Slijper (2003)'e göre çokkültürlülüğün temel değerleri üç ilkeden oluşmaktadır: 1) toplumsal eşitlik, 2) kültürel çeşitliliğin tanınması, 3) bütünleşme. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere çokkültürlülüğün temel noktaları farklılıkların farkına varmak, tanımak ve bu farklılıklara saygı göstermektir (akt. Polat, 2012). Parekh (2000) de benzer şekilde çokkültürlülüğü kültürel kimlik ve kültürel farklılıkla ilişkilendirmiştir (akt. Aydın, 2013). Çokkültürlü eğitim ise, en genel anlamda çokkültürlülük politikalarının eğitimde yer almasını savunan düşünce ve yaklaşımlardır (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Çokkültürlü eğitimin amacı eşitsizliği en aza indirmek, eğitimde imkân ve fırsat eşitliği sağlamaktır (Hidalgo, Chávez-Chávez ve Ramage, 1996). Çokkültürlü eğitimin bir başka amacı ise; okulları ve eğitim sistemini yeniden yapılandırmak ve bu sayede öğrencilere farklı etnik gruplara nasıl davranmaları gerektiğini öğretmektir (Aydın, 2012).

Farklı kültürleri içerisinde barındıran toplumlar, bireylerin gelişimine destek olabilmek ve onların çoklu bakış açıları kazanabilmelerini sağlamak için, çok kültürlü eğitim uygulamalarına gereksinim duymaktadırlar (Cırık, 2008). Çokkültürlü eğitim sayesinde farklılıkların farkına varılır, normal kabul edilir ve bu farklılıklara saygı ve hoşgörü ile yaklaşılır (akt. Herring ve White, 1995). Çokkültürlü eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için, çocuğun eğitim-öğretim sisteminde yer alan müdürlerin, öğretmenlerin ve velilerin ortak sorumluluk alması gereklidir (Polat, 2009; Gay, 1994). Bu bağlamda çok kültürlü eğitime uygun şekilde eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesi ve öğretmenler tarafından uygulamaya geçirilmesi, okul rehberlik hizmetlerinin bu doğrultuda yürütülmesi ve her açıdan çok kültürlü eğitim bakış açısına uygun bir okul ve sınıf ikliminin oluşturulması gerekmektedir (Gay, 1994).

Tanımlar ve amaçları değerlendirildiğinde çok kültürlü eğitim; farklılıklara saygı, eşitlik, adalet, empati, kabul ve anlayış gibi toplumsal bütünlüğe yönelik ilkeleri ve eğitim ortamlarında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi, öğrenme ile günlük yaşam deneyimleri arasında bağlantı kurarak öğrencilerin akademik başarılarını arttırmayı içermektedir. Bunun yanı sıra, çok sayıda teknolojik gelişmeyi içinde barındırarak çok farklı kültürden insanların bir arada bulunmasına olanak tanıyan günümüz dünyasına öğrencileri daha iyi hazırlamak gibi bir işlevi bulunmaktadır.

Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının kesişme noktasında bulunan Türkiye de, doğu ve batı kültürü arasındaki yegâne köprü olarak değerlendirilmektedir. Gerek tarihsel geçmişi gerek ise jeopolitik konumu düşünüldüğünde Türkiye için çok kültürlü eğitimin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Aydın, 2013). Bu nedenle okul öncesi eğitimin başlangıcından itibaren çok kültürlü eğitim yaklaşımının benimsenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Banks (1993)'e göre okul öncesi dönemden başlayarak iyi kavramsallaştırılmış ve birbirini izleyen çok kültürlü eğitim müfredatının uygulanması bu anlamda bir gerekliliktir.

Uygulama açısından bakıldığında ülkemizde çok kültürlü eğitim müfredatına yönelik yeni politikalar geliştirilmesi; öğretmenler, okul müdürleri ve çocuğun eğitim sisteminde yer alan diğer meslek gruplarının üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmesi gerekmektedir. Öğretmenler çocuğun eğitiminde anahtar rol oynadığından, özellikle öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik algı ve tutumlarının çok kültürlü eğitim uygulamalarına etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Bu perspektiften bakıldığında araştırmamızın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin tutum ve algılarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve algıları nasıldır?
- Ailede farklı etnik yapıda birey olup olmaması, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
- Sınıfta farklı etnik yapıda birey olup olmaması, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
- Meslekteki çalışma süresi, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

- Yurt dışı deneyimi, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
- Öğretmenlerin yaşınının büyük çoğunluğunu geçirdiği yer, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmenleri “çokkültürlülük” kavramını nasıl tanımlamaktadır?
- Okul öncesi öğretmenleri “çok kültürlü eğitim” kavramından ne anlamaktadır?
- Okul öncesi öğretmenlerine göre, çok kültürlü eğitimin okul öncesi eğitimle ilişkilendirilebilecek konu başlıkları neler olmalıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerine göre, okul öncesi eğitimde çok kültürlü eğitimin avantajları nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerine göre, ebeveynlerin okul öncesi eğitimde çok kültürlü eğitime bakış açıları nasıl? Bu bakış açılarını etkileyen faktörler nelerdir?

### Yöntem

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları ve algıları incelenmiştir. Bu amaçla nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada değerlendirildiği karma model kullanılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesinde betimsel tarama deseni, nitel verilerin elde edilmesinde olgu bilim deseni kullanılmıştır.

#### *Katılımcılar*

Karma modele göre tasarlanmış araştırmanın nicel boyutunda, bağımsız anaokullarında, ilkokullara bağlı ana sınıflarında ve gündüz bakım evi ve kreşlerde görev yapan 252, nitel boyutunda ise *-nicel boyuttan bağımsız olmak üzere-* 11 okul öncesi öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grupları, basit rastgele örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur.

#### *Veri Toplama Araçları*

Nicel boyutta, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Sedat Yazıcı ve arkadaşları (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ); nitel boyutta ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan “yapılandırılmış bireysel görüşme formu” kullanılmıştır.

#### *Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu*

Araştırmanın nitel boyutunda yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu görüşme formunda yer alan sorular ‘Genel Tanılama, Toplumsal Cinsiyet, Çok Kültürlü Eğitim-Nitelik Betimleme, Aile ve Program’ olmak üzere beş ana tema içerisinde yer almıştır.

#### *Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)*

15 pozitif ve üç negatif ifadeli toplam 18 maddeden oluşan Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) Ponterotto, Baluch, Greig ve Rivera (1998) tarafından geliştirilmiş olup İngilizce özgün adıyla TeacherMulticulturalAttitudeSurvey (TMAS) olarak bilinmektedir. Likert tipinde veri toplama aracı olan Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) ‘(1) Hiç Katılmıyorum ile (5) Tamamen Katılıyorum’ arasında değişen beş aralıklı olarak derecelendirmeye sahiptir.

### İşlem

Araştırmanın nicel boyutunda; Türkiye'nin farklı şehirlerinde bağımsız anaokullarında, ilkokullara bağlı ana sınıflarında ve gündüz bakım evi ve kreşlerde görev yapan 252 okul öncesi öğretmene "Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)" elektronik posta ve basılı materyal yoluyla ulaştırılarak veriler toplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise; yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak farklı araştırmacılar tarafından Ankara, Mersin, İstanbul, Şanlıurfa, Gaziantep, Malatya, Adana, Denizli ve Konya illerindeki bağımsız anaokullarında, ilkokullara bağlı ana sınıflarında ve gündüz bakım evi ve kreşlerde görev yapan 11 okul öncesi öğretmeni ile 20-30 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yüz yüze ve telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. 2015 Haziran ve Temmuz aylarında yapılan bu görüşmeler katılımcılardan gerekli izinler alınarak kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda toplanan veriler SPSS 20.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normallik testleri yapılmış, George ve Mallery (2010)'a göre çarpıklık ve basıklık ölçülerinin +2 ile -2 arasında bir değer normal dağılıma uygun olduğu varsayımına göre değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. LEVENE testi ile varyansların homojenliği test edilmiş ve değişkenlerin varyanslarının homojen olduğu görülmüştür. Parametrik test varsayımlarının sağlandığı değişkenlerde; ÖÇTÖ'den alınan toplam puanların ortalamaları ile üç ve daha fazla değişken arasında fark olup olmadığını test etmek için "Tek Yönlü Varyans Analizi"; iki değişken arasındaki farkın anlamlılığının hesaplanmasında ise "bağımsız gruplar için t-testi" kullanılmıştır. Parametrik test varsayımlarının sağlanmadığı değişkende ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacılar tarafından betimsel analiz tekniği ile çözümlenen kodlamalar ve temalar, Nvivo programından yararlanılarak oluşturulmuştur.

## Bulgular

### Nicel Veriler

**Çizelge 1. Yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri yerlere göre öğretmenlerin ÖÇTÖ toplam puan ortalamalarının tek yönlü varyans analizi sonuçları**

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>İlçe</i>	63	65,4444	9,49835	34,00	82,00		
<i>Şehir</i>	73	65,0548	8,45723	45,00	82,00	,036	,965
<i>Büyük şehir</i>	116	65,1466	8,69808	32,00	83,00		
<i>Toplam</i>	252	65,1944	8,80272	32,00	83,00		

Çizelge 1. incelendiğinde; yaşamının büyük bir kısmını ilçede geçirenlerin ÖÇTÖ'den aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =65,4444), yaşamının büyük bir kısmını şehirde geçirenlerin aldıkları puan

ortalamarı ( $\bar{X}$  =65,0548) iken yaşamının büyük bir kısmını büyük şehirde geçirenlerin aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =65,1466) şeklinde görülmektedir. Üç grubun ÖÇTÖ'den aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü ANOVA testi ile kontrol edildiğinde (F=,036), P <0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı saptanmıştır.

**Çizelge 2. Meslekteki çalışma sürelerine göre öğretmenlerin ÖÇTÖ toplam puan ortalamalarının tek yönlü varyans analizi sonuçları**

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<b>1-5 yıl</b>	123	64,8293	9,35082	32,00	82,00		
<b>6-10 yıl</b>	88	66,2386	8,26291	44,00	83,00	1,073	,344
<b>11 yıl ve üzeri</b>	41	64,0488	8,17909	38,00	76,00		
<b>Toplam</b>	252	65,1944	8,80272	32,00	83,00		

Çizelge 2. incelendiğinde meslekte 1-5 yıl çalışanların ÖÇTÖ'den aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =64,8293), 6-10 yıl çalışanların aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =66,2386) iken 11 yıl ve üzeri çalışanların aldıkları puan ortalamalarının ( $\bar{X}$  =64,0488) olduğu görülmektedir. Üç grubun ÖÇTÖ'den aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü ANOVA testi ile kontrol edildiğinde (F=1,073), P <0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı saptanmıştır.

**Çizelge 3. Ailesinde farklı etnik kökenden bireylerin olmasına göre öğretmenlerin ÖÇTÖ toplam puanlarının bağımsız gruplar mann whitney-u testi analiz sonuçları**

	<i>N</i>	<i>ST</i>	<i>SO</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>		
<b>Toplam</b>	<b>Evet</b>	33	5021,50	152,17	2766,500	-2,172	,030
	<b>Hayır</b>	219	26856,50	122,63			

Çizelge 3. incelendiğinde ÖÇTÖ'den alınan puanların ailede farklı etnik yapıdan gelen birey olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında P<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

**Çizelge 4. Sınıflarında farklı etnik kökenden öğrenci olmasına göre öğretmenlerin ÖÇTÖ toplam puan ortalamalarının bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları**

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
<b>Toplam</b>					
<i>Evet</i>	83	67,9036	8,11294	3,500	,001
<i>Hayır</i>	169	63,8639	8,84519		

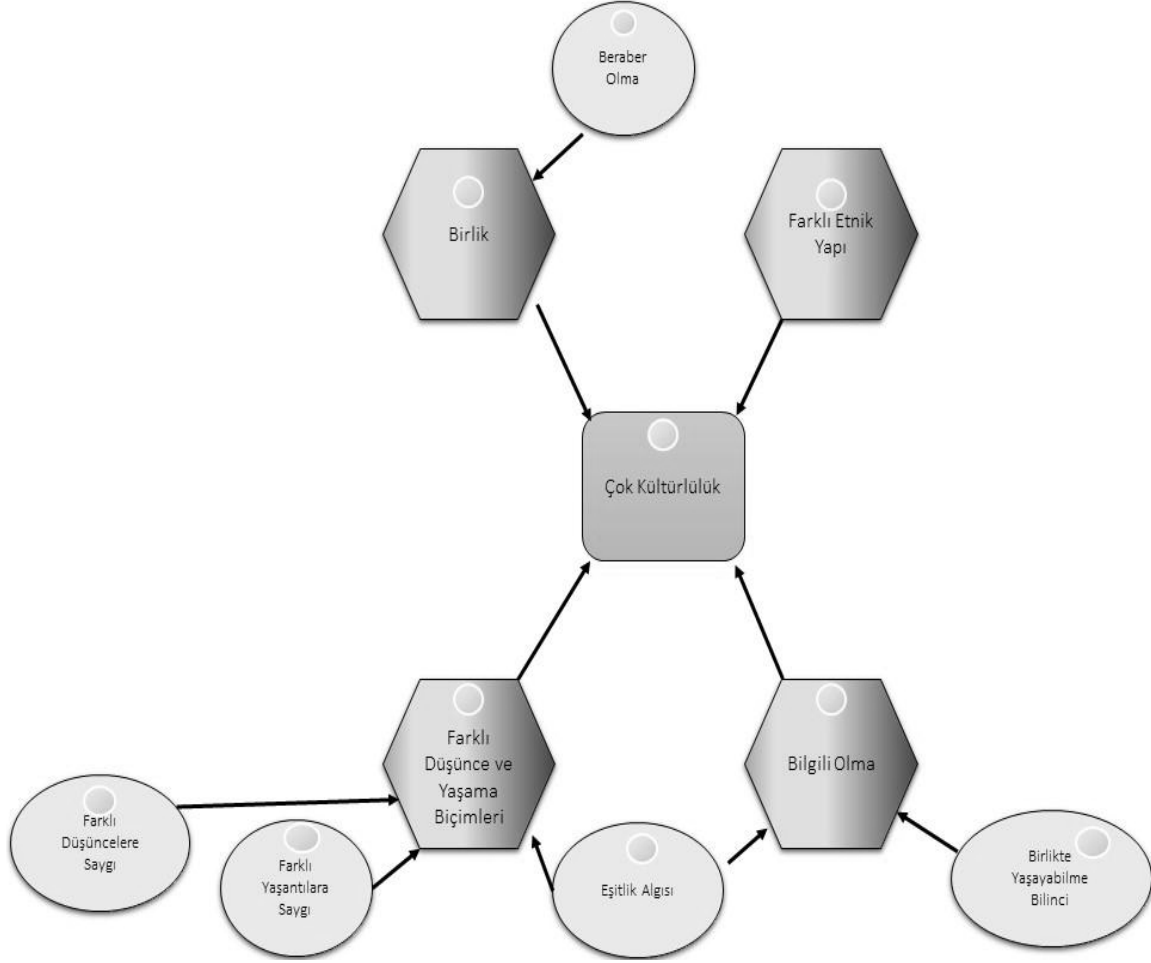
Çizelge 4. incelendiğinde “Sınıfınızda farklı etnik yapıdan gelen bir öğrenci var mı?” sorusuna evet diyenlerin ÖÇTÖ’den aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =67,9036) iken hayır diyenlerin aldıkları puan ortalamalarının ( $\bar{X}$  =63,8639) olduğu görülmektedir. İki grubun ÖÇTÖ’den aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile kontrol edildiğinde (t=3,500), P<0,05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

**Çizelge 5. Yurt dışı deneyimi olup olmamasına göre öğretmenlerin ÖÇTÖ toplam puan ortalamalarının bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları**

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>P</i>	<i>t</i>
<b>Toplam</b>					
<i>Evet</i>	37	68,7027	6,01325	3,526	,001
<i>Hayır</i>	215	64,5907	9,07239		

Çizelge 5. incelendiğinde “Herhangi bir yurtdışı deneyiminiz var mı?” sorusuna evet diyenlerin ÖÇTÖ’den aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =68,7027) iken hayır diyenlerin aldıkları puan ortalamalarının ( $\bar{X}$  =64,5907) olduğu görülmektedir. İki grubun ÖÇTÖ’den aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile kontrol edildiğinde (t=3,526), P<0,05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

*Nitel Veriler*



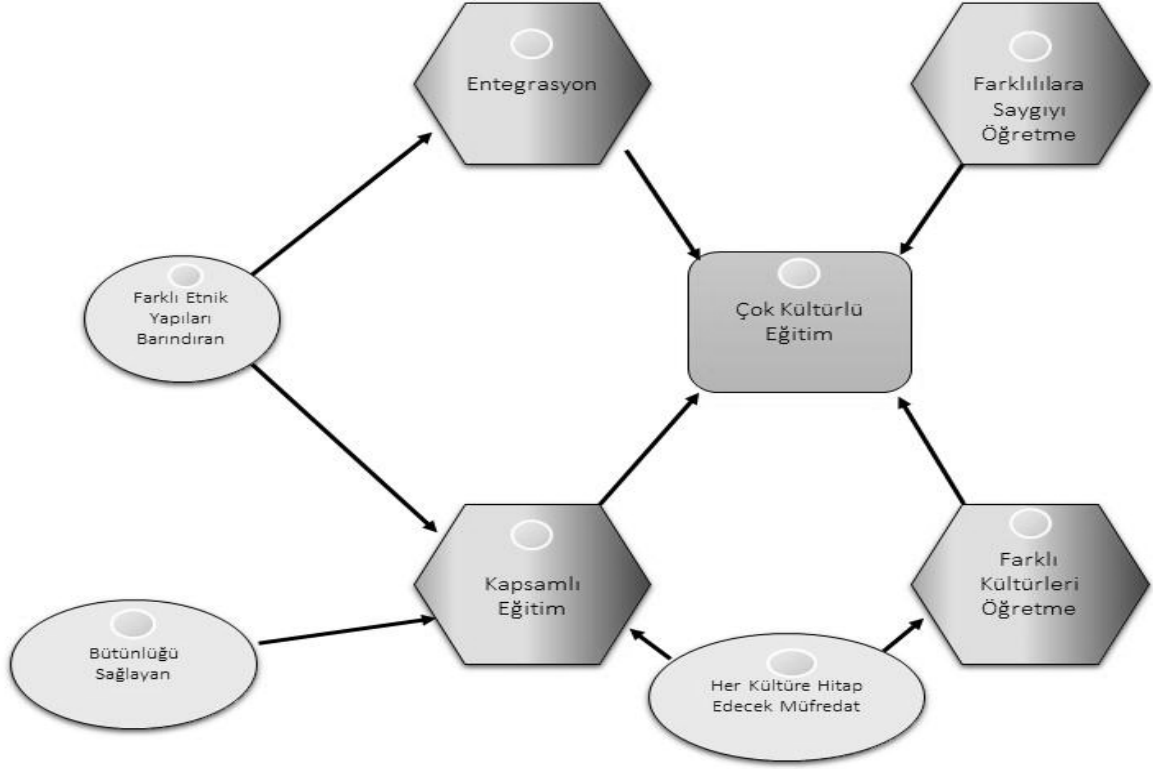
**Şekil 1. “Çokkültürlülük kavramını nasıl tanımlarsınız?” sorusuna ilişkin verilen cevaplar**

Öğretmenler tarafından çokkültürlülük kavramına ilişkin yapılan tanımlardan bilgili olma, farklı düşünce ve yaşama biçimleri, birlik ve farklı etnik yapı olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çokkültürlülük kavramına ilişkin tanımları doğrultusunda ortaya çıkan ilk tema farklı etnik yapı (f:7) temasıdır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu çokkültürlülük kavramını özetle *farklı kültür ve etnik yapıdan bireylerin bir arada yaşaması* olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlar aynı zamanda beraber olma unsurunu içinde barındıran ikinci tema olan birlik (f:7) temasını da içermektedir.

Öğretmenlerin çokkültürlülük tanımlarından ortaya çıkan üçüncü tema farklı düşünce ve yaşayış biçimi (f:3) temasıdır. Öğretmenlerin bu temaya ilişkin görüşleri farklı düşüncelere ve yaşantılara saygı, eşitlik algısı gibi unsurları içinde barındırmaktadır.

Öğretmenlerin çokkültürlülük tanımlarından ortaya çıkan dördüncü tema ise bilgili olma (f:2) temasıdır. Bu tema ise birlikte yaşayabilme bilinci unsurunu içinde barındırmaktadır.



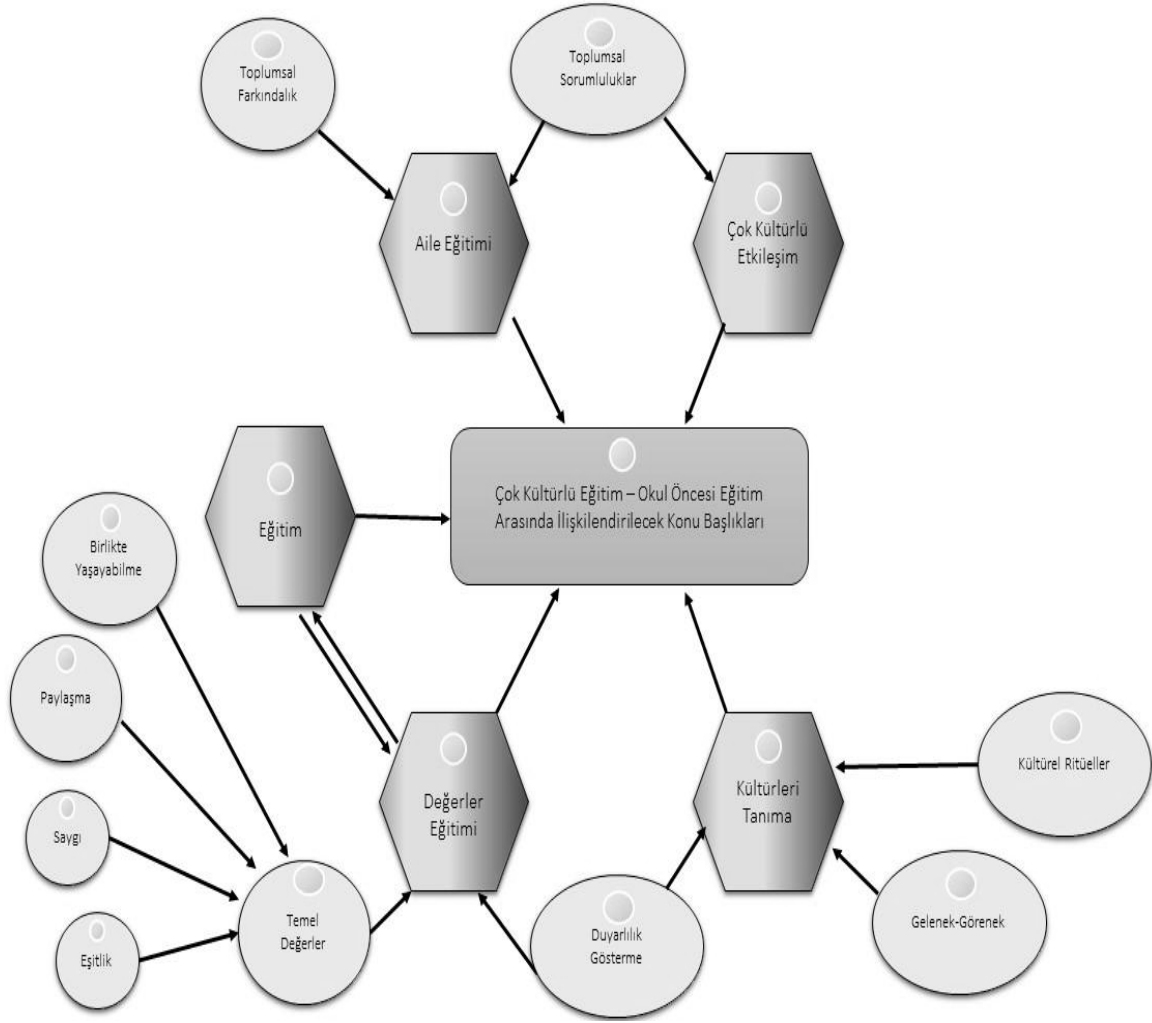


**Şekil 2. “Çokkültürlü eğitim kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna ilişkin verilen cevaplar**

Öğretmenler tarafından çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin verilen cevaplardan entegrasyon, farklılıklara saygıyı öğretme, farklı kültürleri öğretme ve kapsamlı eğitim olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır.

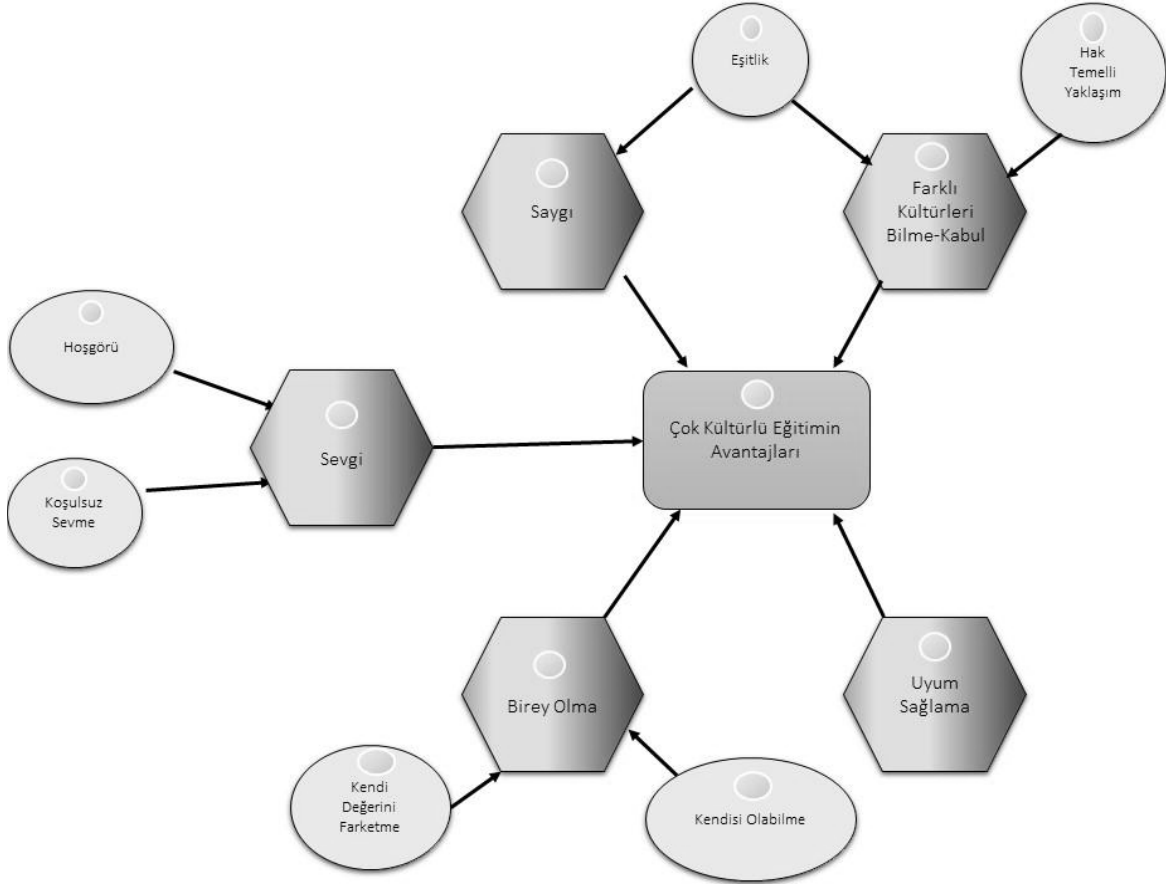
Görüşme yapılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin yaptıkları yorumlar doğrultusunda ulaşılan ilk tema entegrasyon (f:5) temasıdır. Verilen cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi farklı etnik yapıları barındıran bir sistem olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kavramına yönelik verdiği cevaplardan ulaşılan ikinci tema farklı kültürleri öğretme (f:3), üçüncü tema ise kapsamlı eğitim (f:1) temasıdır. Bu temalar, her *kültüre hitap edecek müfredat* unsurunu içinde barındırmaktadır. Görüşmelerden elde edilen dördüncü tema farklılıklara saygıyı öğretme (f:2) temasıdır.



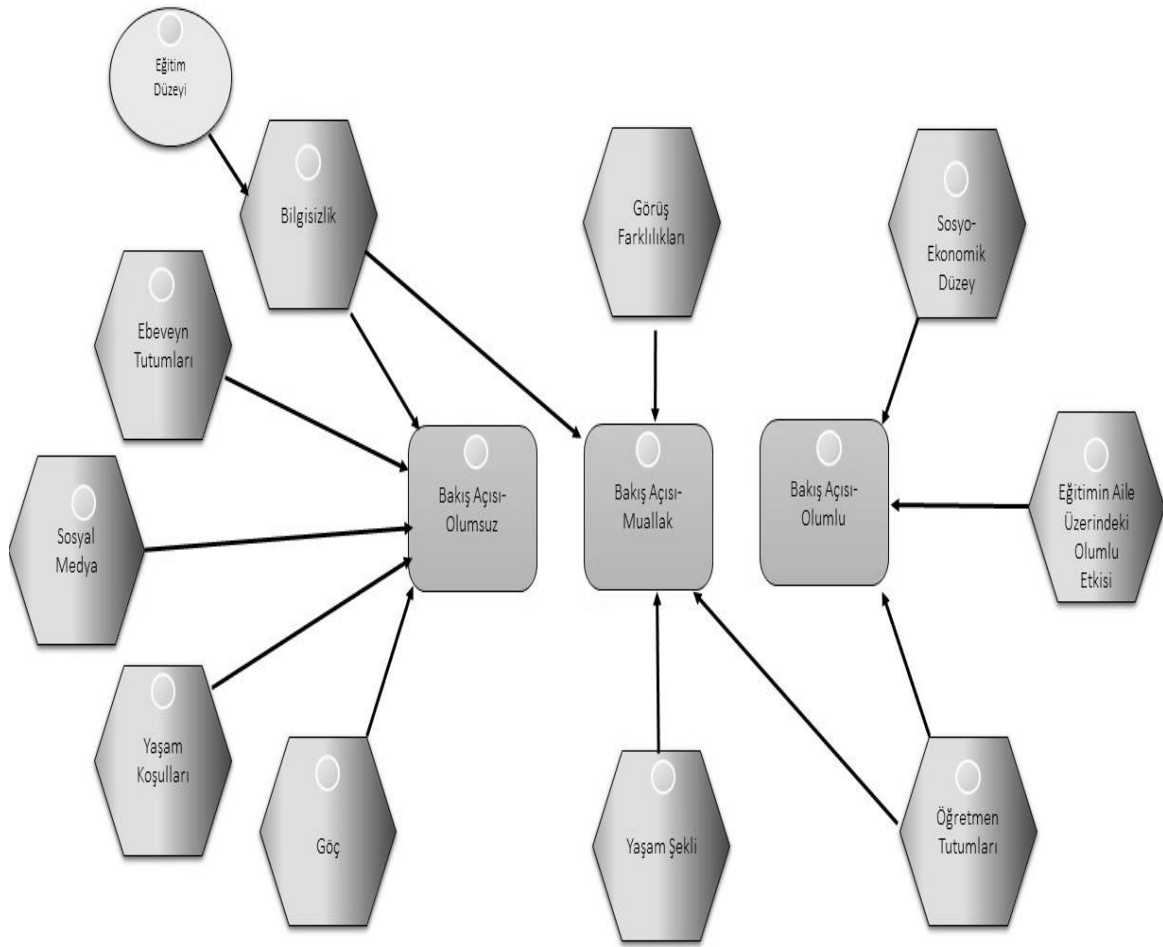
**Şekil 3. “Çokkültürlü eğitimin okul öncesi eğitimle ilişkilendirilebilecek konu başlıkları neler olmalıdır?” sorusuna ilişkin verilen cevaplar**

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin okul öncesi eğitimle ilişkilendirilebilecek konu başlıklarına verdikleri cevapların kültürleri tanıma (f:7), aile eğitimi (f:6), eğitim (f:6), değerler eğitimi (f:4) ve çokkültürlü etkileşim (f:2) olmak üzere beş temadan oluştuğu görülmüştür. Bu temalardan eğitim ve değerler eğitimi birbiri ile ilişki içindedir. Aile eğitimi ve çokkültürlü etkileşim temaları “toplumsal sorumluluklar” alt unsurunu içerirken; eğitim, değerler eğitimi ve kültürleri tanıma temaları “duyarlılık gösterme” alt unsurunu içermektedir.



**Şekil 4. “Sizce okul öncesi eğitimde çokkültürlü eğitimin avantajları nelerdir?” sorusuna ilişkin verilen cevaplar**

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin avantajlarına ilişkin verdikleri cevapların farklı kültürleri bilme-kabul (f:8), saygı(f:5), uyum sağlama (f:3), sevgi (f:2) ve birey olma (f:2) şeklinde beş temadan oluştuğu görülmüştür. Farklı kültürleri bilme-kabul ve saygı temaları “eşitlik” alt unsurunu içinde barındırırken, sevgi teması “hoşgörü” ve “koşulsuz sevme” alt unsurlarını içermektedir. Son olarak birey olma teması ise “kendi değerini fark etme” ve “kendisi olabilme” alt unsurlarını içinde barındırmaktadır.



**Şekil 5. “Sizce ebeveynlerin okul öncesi eğitimde çokkültürlü eğitime bakış açıları nasıldır? Bu bakış açılarını etkileyen faktörler nelerdir?” sorularına ilişkin verilen cevaplar**

Ebeveynlerin okul öncesi eğitimde çokkültürlü eğitime bakış açıları ve bu bakış açılarını etkileyen faktörlere ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevapların temaları üç bakış açısından (olumlu-olumsuz-muallak) oluşmaktadır. Olumsuz bakış açısı yaşam koşulları (f:3), bilgisizlik (f:2), sosyal medya (f:1), ebeveyn tutumları (f:1) ve göç (f:1) şeklinde beş temayı içermektedir. Olumlu bakış açısı sosyoekonomik düzey (f:1), öğretmen tutumları (f:1) ve eğitimin aile üzerindeki olumlu etkisi (f:1) olmak üzere üç temadan oluşmaktadır. Muallak bakış açısı ise yaşam şekli (f:1), bilgisizlik (f:1), görüş farklılıkları (f:1) ve öğretmen tutumları (f:1) şeklinde dört temadan oluşmaktadır.

### Tartışma

Bu çalışmadan elde edilen nicel bulgular incelendiğinde; yaşamının büyük bir kısmını ilçede geçirenlerin ÖÇTÖ'den aldıkları puan ortalamaları, yaşamının büyük bir kısmını şehirde geçirenlerin aldıkları puan ortalamaları, yaşamının büyük bir kısmını büyük şehirde geçirenlerin aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü ANOVA testi ile kontrol edildiğinde ( $F=,036$ ),  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Yaşamın büyük kısmının geçirildiği yerlerin tutumlar üzerinde bir farklılık yaratması beklenirken araştırma sonucu bu hipotezi desteklememiştir. Bunun nedeni olarak günümüz dünyasında; küreselleşme ve gelişen teknolojiyle birlikte insanlar ve toplumlar arasındaki iletişimin kolaylaştığı ve arttığı gösterilebilir. Bu nedenle yaşanan bölgenin farklı kültürleri tanıma ve

anlamada öneminin azaldığı söylenebilir. Çoban, Karaman ve Doğan (2010) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının yetiştikleri yere göre kültürel farklılıklara bakış açılarını incelediklerinde anlamlı bir fark olduğunu saptamışlardır. Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) ise yaptıkları araştırmada öğretmenlerin okulunun bulunduğu yere göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemişler ve bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuşlardır.

Meslekte 1-5 yıl çalışanların ÖÇTÖ'den aldıkları puan ortalamaları, 6-10 yıl çalışanların aldıkları puan ortalamaları, 11 yıl ve üzeri çalışanların aldıkları puan ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü ANOVA testi ile kontrol edildiğinde ise ( $F=1,073$ ),  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Meslekteki çalışma süresinin tutumlar üzerinde bir farklılık yaratması beklenirken araştırma sonucu bu hipotezi desteklememiştir. Bunun nedeni olarak örneklem grubunun sınırlılığı ve tek bir branşın olması gösterilebilir. Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin hizmet yılları ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Kaya ve Söylemez (2014) ise yaptıkları araştırmada öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri ile hizmet yılları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamıştır. Polat (2012) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları ile kıdem yılları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

ÖÇTÖ'den alınan puanların ailede farklı etnik yapıdan gelen birey olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Ailede farklı etnik kökenden bireylerin olması ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlar arasında anlamlı bir ilişkinin bulunması araştırma hipotezini destekleyen bir sonuç olarak görülmüştür. Bunun nedeni olarak bireyin kendi ailesinde farklılıkları görmesi, kabul etmesi ve bu farklılıklara saygı duymayı, hoşgörüyü göstermeyi öğrenmesi gösterilebilir.

“Sınıfınızda farklı etnik yapıdan gelen bir öğrenci var mı?” sorusuna evet diyenlerin ÖÇTÖ'den aldıkları puan ortalamaları ile hayır diyenlerin aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile kontrol edildiğinde ( $t=3,500$ ),  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin sınıfında farklı etnik kökenden öğrencilerin bulunması ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olması araştırma hipotezini destekleyen bir sonuç olarak görülmüştür. Bunun nedeni olarak sınıfında bulunan farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve onları anlayabilmek konusunda deneyim kazanmış olması gösterilebilir.

Son olarak; “Herhangi bir yurtdışı deneyiminiz var mı?” sorusuna evet diyenlerin ÖÇTÖ'den aldıkları puan ortalamaları ile hayır diyenlerin aldıkları puan ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile kontrol edildiğinde ( $t=3,526$ ),  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin yurt dışı deneyimi olup olmaması durumuna göre çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunması araştırma hipotezini destekleyen bir sonuç olarak görülmüştür. Bunun nedeni olarak bireyin yurt dışında farklı kültürlerle etkileşime girmesi, farklılıkları tanınması ve farklılıklara uyum sürecinin kolaylaşması gösterilebilir. Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013) yaptıkları araştırmada öğretim elemanlarının yurt dışı deneyiminin olup olmaması ile çokkültürlülük farkındalık ve bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bununla birlikte çalışmadan elde edilen nitel bulgular incelendiğinde ise öğretmenler tarafından çokkültürlülük kavramına ilişkin yapılan tanımlardan bilgili olma, farklı düşünce ve yaşama biçimleri, birlik ve farklı etnik yapı olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çokkültürlülük kavramına ilişkin tanımları doğrultusunda ortaya çıkan ilk tema farklı etnik yapı (f:7) temasıdır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu çokkültürlülük kavramını özetle *farklı kültür ve etnik yapıdan bireylerin bir arada yaşaması* olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlar aynı zamanda beraber olma unsurunu içinde barındıran ikinci tema olan birlik (f:7) temasını da içermektedir.

APA (2002)'da çokkültürlülük; ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılması ve bu boyutların bir arada yaşanması şeklinde tanımlanırken; öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde ise çokkültürlülük kavramının çoğunlukla farklı etnik yapı ve bir arada olma temalarıyla sınırlı olduğu görülmüştür.

Öğretmenler tarafından çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin verilen cevaplardan entegrasyon, farklılıklara saygıyı öğretme, farklı kültürleri öğretme ve kapsamlı eğitim olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin yaptıkları yorumlar doğrultusunda ulaşılan ilk tema entegrasyon (f:5) temasıdır. Verilen cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi farklı etnik yapıları barındıran bir sistem olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kapsamında verdikleri cevapların farklılıklara saygı, eğitim, farklı kültürleri öğrenme ve entegrasyon konularında sınırlı kalmıştır. Bununla birlikte bir başka araştırmada (Başarır, Sarı ve Çetin, 2014) ise; öğretmenlerin verdikleri cevapların ırk, etnisite, dil, din ve sosyal sınıf boyutlarında sınırlı kaldığı görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin bilgilerinin sınırlı düzeyde kaldığı düşünülmektedir. Örneğin cinsel yönelim, özel gereksinimli olma, cinsiyet, yaş gibi çokkültürlülüğün diğer boyutlarından söz edilmemektedir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin okul öncesi eğitimle ilişkilendirilebilecek konu başlıklarına verdikleri cevapların kültürleri tanıma (f:7), aile eğitimi (f:6), eğitim (f:6), değerler eğitimi (f:4) ve çokkültürlü etkileşim (f:2) olmak üzere beş temadan oluştuğu görülmüştür. Bu temalardan eğitim ve değerler eğitimi birbiri ile ilişki içindedir. Aile eğitimi ve çokkültürlü etkileşim temaları "toplumsal sorumluluklar" alt unsurunu içerirken; eğitim, değerler eğitimi ve kültürleri tanıma temaları "duyarlılık gösterme" alt unsurunu içermektedir.

Elde edilen sonuçlar, literatürde yer alan çokkültürlü eğitim müfredatıyla ilişkilendirilebilecek konu başlıklarıyla benzer niteliktedir. Buna göre literatürde yer alan önyargılara karşı olma, farklı kültürel grupları tanıma, sosyal sorumluluk ve vatandaşlık sorumluluğu, farklılık ve eşitlik, evrensel kavramlar gibi konu başlıkları (Aydın, 2013; Aydın, 2012; Gay, 2000; Gorski, 2010) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak literatürde yer alan eleştirel düşünme (Aydın, 2013) konu başlığına verilen cevaplar arasında rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin avantajlarına ilişkin verdikleri cevapların farklı kültürleri bilme-kabul (f:8), saygı(f:5), uyum sağlama (f:3), sevgi (f:2) ve birey olma (f:2) şeklinde beş temadan oluştuğu görülmüştür. Farklı kültürleri bilme-kabul ve saygı temaları "eşitlik" alt unsurunu içinde barındırırken, sevgi teması "hoşgörü" ve "koşulsuz sevme" alt unsurlarını içermektedir. Son olarak birey olma teması ise "kendi değerini fark etme" ve "kendisi olabilme" alt unsurlarını içinde barındırmaktadır.

Elde edilen verilere göre öğretmenler çokkültürlü eğitimin avantajları olarak saygı, sevgi, birey olma, uyum sağlama ve farklı kültürleri bilme-kabul etmeyi görmüşlerdir. Benzer şekilde Başarır, Sarı ve Çetin (2014)'in yaptığı çalışmada öğretmenler çokkültürlü eğitimin avantajı olarak sınırlı ortamında kültürel paylaşım, bütünleşme, eşitlik duygusu, hoşgörü duygusu ve saygı ortamı gibi unsurların olduğunu belirtmiştir. Ameny-Dixon (2004) ve Gay (2003) ise çokkültürlü eğitimin

avantajları olarak demokrasi, eşitlik, adalet, bir arada ve barış içinde yaşama, kültürel çatışmayı önleme, ortak amaç, üretkenliği artırma, problem çözme becerisi geliştirme, etkileşim ve iletişimi artırma, önyargıları azaltma gibi unsurları belirtmişlerdir. Elde edilen bilgiler ve literatür göz önüne alındığında sonuçların birbirini destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin okul öncesi eğitimde çokkültürlü eğitime bakış açıları ve bu bakış açılarını etkileyen faktörlere ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevapların temaları üç bakış açısından (olumlu-olumsuz-muallak) oluşmaktadır. Olumsuz bakış açısı yaşam koşulları (f:3), bilgisizlik (f:2), sosyal medya (f:1), ebeveyn tutumları (f:1) ve göç (f:1) şeklinde beş temayı içermektedir. Olumlu bakış açısı sosyoekonomik düzey (f:1), öğretmen tutumları (f:1) ve eğitimin aile üzerindeki olumlu etkisi (f:1) olmak üzere üç temadan oluşmaktadır. Muallak bakış açısı ise yaşam şekli (f:1), bilgisizlik (f:1), görüş farklılıkları (f:1) ve öğretmen tutumları (f:1) şeklinde dört temadan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin verdiği cevaplara göre, olumsuz bakış açılarının sebebi olarak yaşam koşulları öne çıkmaktadır. Bunun nedeni ailelerin imkânları doğrultusunda bilgi düzeyleri ve ebeveyn tutumları değişkenlik gösterebileceğinden, bu anlamda dezavantajlı olan ebeveynlerin çokkültürlü eğitim konusunda olumsuz bakış açısı geliştirebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda olumlu bakış açısı olduğu düşünülen ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyden, eğitimin aile üzerindeki etkisinden ve öğretmen tutumlarından etkilenmesi bu sonucu destekler niteliktedir.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, genel anlamda öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu bir tutuma ve algıya sahip oldukları ancak uygulama noktasında kendilerini yetersiz hissettikleri görülmüştür. Bu duruma neden olarak aile ve kurum yöneticilerinin tutumları, okul öncesi eğitim müfredatın yetersizliği ve öğretmenlerin konuya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmaması gösterilebilir. Barry ve Lechner (1995)'in yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu bir tutuma sahip oldukları ancak uygulama konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerinden dolayı sınıflarında farklı kültürlerden öğrencilerin varlığına sıcak bakmadıkları sonucu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Benzer şekilde Van Tartwijk, den Brok, Veldman ve Wubbels (2009) yaptıkları çalışmada, çok kültürlü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisine dikkat ettikleri ancak sınıflarında bulunan farklı kültürlerdeki öğrencilerin varlığı noktasında isteksiz oldukları sonucuna ulaşmıştır.

## Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, öğretmenlerden alınan cevaplara göre çokkültürlülüğe ilişkin tutum ve algıların olumlu olduğu ancak çok kültürlülüğe ilişkin sınıf uygulamaları noktasında kendilerini yetersiz hissettikleri ve okul öncesi eğitim müfredatında çok kültürlü eğitim konusuna yeterince yer verilmediğini düşündükleri görülmüştür. Bununla birlikte sınıfta ve ailesinde farklı kültürlerden bireylerin var olduğu ve yurt dışı deneyimi bulunan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının daha olumlu yönde olduğu ortaya konmuştur. Buradan hareketle farklı kültürleri tanıma ve farklı kültürlerden bireylerle bir arada olma durumunun çok kültürlü eğitime ilişkin tutum ve algıları olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Bu çerçevede okul öncesi öğretmenlerin, çocukların ve ailelerinin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi için çok kültürlülüğe ilişkin daha fazla deneyim elde etmeleri sağlanabilir. Bu bağlamda farklı sosyokültürel düzeydeki okul öncesi kurumlarını ortak paydada buluşturabilecek projeler yürütülebilir. Okul öncesi eğitim programları çokkültürlülük yönünde zenginleştirilebilir, öğretmenlerin konuya ilişkin uygulamaları artırması sağlanabilir. Program içerisine çokkültürlülükle ilgili çizgi film izleme, resimli çocuk kitapları okuma ve drama çalışmaları gibi çeşitli etkinlikler yerleştirilebilir. Özellikle drama etkinliklerinde farklı kültürlerle ilişkin drama çalışmaları yapılarak, çocuklara empati kurma ve içgörü kazanma fırsatı sunulabilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri, farklılıklara ilişkin farkındalık yaratmak açısından çocuklardan

çevresindeki diğer bireylerden farklı olduğunu düşündüklerini gözlemlenleri ve gözlem sonuçlarını arkadaşlarıyla paylaşmaları isteyebilir. Bu sayede öğretmenler çocukların farklılıklara ilişkin hoşgörü düzeylerini arttırmalarına, önyargılarını azaltmalarına ve farklılıkların bir ayrışma değil bir zenginlik olduğu bilincinin oluşmasına katkıda bulunabilirler.

Okul öncesi müfredatının çokkültürlülük yönünde zenginleştirilmesinin yanı sıra, okul öncesi lisans programları da bu doğrultuda zenginleştirilebilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerine konuya ilişkin eğitim seminerleri verilebilir. Ancak bu sayede okul öncesi öğretmenleri daha donanımlı ve bilinçli bir hale gelebilir. Benzer çalışmaların farklı örneklem gruplarında (farklı branşlarda öğretmenler, aileler, yöneticiler, öğrenciler vb.) da yapılması önerilmektedir.



### Kaynakça

- Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 8(1), 1-9.
- American Psychology Assosiation (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guideline.pdf>. Erişim tarihi: 24 Ağustos 2015.
- Aydın, H. (2012). Multicultural education curriculum development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 277-286.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research In Education*, 3-49.
- Barry, N. H. ve Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 149-161.
- Başarır, F., Sarı, M. ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(3), 47-60.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.
- 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.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. *Urban Monograph Series*.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gay, G. (2003). The importance of multicultural education. *Association for Supervision and Curriculum Development*. [http://www.achievementseminars.com/seminar\\_series\\_2008\\_2009/readings/importance\\_multicultural\\_education.pdf](http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2008_2009/readings/importance_multicultural_education.pdf). Erişim tarihi: 20 Ağustos 2015
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.)*. Boston: Pearson
- Gorski, P. C. (2010). The challenge of defining multicultural education. [http://www.issa.nl/members/member\\_docs/ESJ\\_files/at\\_docs/add\\_pdfs/Defining\\_multicultural\\_education.pdf](http://www.issa.nl/members/member_docs/ESJ_files/at_docs/add_pdfs/Defining_multicultural_education.pdf). Erişim tarihi: 20 Ağustos 2015
- Herring, R. D. ve White, L. M. (1995). School counselors, teachers, and the culturally compatible classroom: Partnerships in multicultural education. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 34(2), 52-64.
- Hidalgo, F.,Chávez-Chávez, R. ve Ramage, J. (1996). Multicultural education: Landscape for reform in the twenty-first century. *Handbook of Research on Teacher Education*, 761-778.
- Kallen, H. M. (1924). *Culture and democracy in the United States* [Elektronik sürüm]. <https://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=ySm0zcRsZawC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Culture+And+Democracy+in+The+United+States+&ots=HnoQfOGtF&sig=PgZgeeaz4HKInip9yzEuQU M8Swg>. Erişim tarihi: 15 Ağustos 2015
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, çokkültürlü ve çok dilli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, Y. ve Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: (Diyarbakır örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 128-148.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.

- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42).
- Van Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I. ve Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 453-460.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.

## EXTENDED ABSTRACT

### Investigation of Pre-School Teachers' Perceptions and Attitudes Towards Multicultural Education

Ezgi TAŞTEKİN<sup>1</sup>, Şuheda BOZKURT YÜKÇÜ<sup>2</sup>, Aslı İZOĞLU<sup>3</sup>,  
İbrahim GÜNGÖR<sup>4</sup>, Ayşe Elif İŞİK USLU<sup>5</sup>, Haktan DEMİRCİOĞLU<sup>6</sup>

It is said that developing technology strengthen and improve communication between people and society. At the same time, communicating, interacting or coming together with the various cultures of individuals who grew up in the information society and unconditional acceptance of differences are considered as a prerequisite. In this case shown as a precondition, that is to be in a healthy interactions between individuals from different cultures, is possible to develop a positive attitude towards these differences and respect different cultures, beliefs, ethnicity, human rights, diversity. The most important way to do this is the democratic approach and application in the education system and institutions. Such as human rights, diversity, pluralism, multiculturalism, multicultural education and global education issues are important approaches and practices in order to make educational institutions and programs more democratic.

Multiculturalism can be defined as an admission of the existence and living together in a harmonious way of various cultural groups. Multicultural education is an approach that values cultural diversity in educational policy and teaching environment. Multicultural education involves development of critical thinking skills in the learning environment and policies for social cohesion such as respect for diversity, equality, justice, empathy, acceptance and understanding as well as improvement of students' academic achievement by linking with everyday life experiences. This research is aimed to reveal preschool teachers' perceptions and attitudes towards multicultural education by the way of quantitative and qualitative methods. Within the scope of this aim the following variables are examined in the quantitative dimension of the research: 1) whether the individuals of different ethnicity in the family/classroom, 2) uptime on the job, 3) overseas experience, 4) where teachers spent the majority of his/her life. In addition to this, the following variables are examined in the qualitative dimension of the research: 1) the definitions of the preschool teachers' about multiculturalism/multicultural education, 2) subject headings related to multicultural education according to preschool teachers, 3) the advantages and disadvantages of the multicultural education according to preschool teachers.

The quantitative dimension of research designed according to mixed model consists of 252 pre-school teachers working in different cities of Turkey while the qualitative dimension of research consists of 11 pre-school teachers -independent from quantitative dimension- working in different cities of Turkey. Study groups of the research were created by simple random sampling method. "Multicultural Attitudes of Teachers Scale (MATTS)" adopted Turkish by Sedat Yazıcı et al (2009) in order to determine preschool teachers' attitudes toward multicultural education is used for the quantitative aspects of research. "Retail Structured Interview Form" developed by researchers is used for the qualitative aspects of research. Analysis of the data was performed with SPSS 20.0 in quantitative dimension of research while coding and themes which is analyzed with descriptive analysis technique was performed with Nvivo 9.0.

\* It was presented at 4<sup>th</sup> International Preschool Education Conference.

<sup>1</sup> Res. Asst., Hacettepe University, e-mail: ezgi.tastekin@hacettepe.edu.tr

<sup>2</sup> Res. Asst., Hacettepe University, e-mail: suhedabozkurt@hacettepe.edu.tr

<sup>3</sup> Res. Asst., Hacettepe University, e-mail: izogluasli@hacettepe.edu.tr

<sup>4</sup> Res. Asst., Hacettepe University, e-mail: ibrahimgungor@hacettepe.edu.tr

<sup>5</sup> Res. Asst., Hacettepe University, e-mail: ayse.elifisik@gmail.com

<sup>6</sup> Asst., Prof., Hacettepe University, e-mail: demircioglu.psikososyal@gmail.com

In the results; findings showed that preschool teachers have positive attitudes and perception towards multicultural education but they are inadequate in the point of application. The reasons of this result can be lack of knowledge of preschool teachers about multicultural education, attitudes of families and managers and inadequate curriculum. In this frame it can be suggested that preschool education programmes should be enhanced in manner of multiculturalism. Besides that training programmes about multiculturalism should be provided for families and teachers. Finally it can be suggested that similar researches about this topic should be examined with different samples.