T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOKKÜLTÜRLÜ ÇALIŞMALAR HAKKINDA TUTUMLARININ İNCELENMESİ

PELİN MOUMİN

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. YEŞİM FAZLIOĞLU

EDİRNE
2019

T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

EĞİTİM-ÖĞRETİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pelin MOUMIN tarafından hazırlanan Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çoklu Kültürlü Çalışmalar Hakkındaki Tutumlarının İncelenmesi Konulu **Yüksek Lisans** tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 19-6 maddeleri uyarınca 12/06/19 günü saat 11:00 'da yapılmış olup, yüksek lisans tezinin *Kabul edilmesine **OYBİRLİĞİ/~~OYÇOKLUĞU~~** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
Dr. Öğr. Üyesi Menekşe ESKİCİ	Kabul Edilmesine	
Dr. Öğr. Üyesi Ezgi AKYÜN YAVUZ	Kabul Edilmesine	
Prof. Dr. Yesim Katlioğlu	Kabul edilmesine	

* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Referans No	10267994
Yazar Adı / Soyadı	PELIN MOUMIN
T.C.Kimlik No	99121484738
Telefon	5454426805
E-Posta	pelin2022@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOKKÜLTÜRLÜ ÇALIŞMALAR HAKKINDA TUTUMLARININ İNCELENMESİ
Tezin Tercümesi	Examination The Attitudes Of Pre-Service Pre-School Teachers Towards Multicultural Education
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Temel Eğitim Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2019
Sayfa	110
Tez Danışmanları	PROF. DR. YEŞİM FAZLIOĞLU
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	

11.07.2019

İmza:.....

Tezin Adı: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Çalışmalar Hakkında Tutumlarının İncelenmesi

Yazarın Adı: Pelin MOUMİN

ÖZET

Bu araştırma da, okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlamaktadır. Çalışma, nicel araştırma yöntemini esas alan, genel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Araştırmada Yavuz ve Anıl'ın (2010) geliştirmiş olduğu "Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (ÖÇKET)" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubu olarak, Türkiye Trakya Üniversitesi ve Yunanistan Dimokritos Üniversitesi'nde Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nde eğitim alan toplam 230 öğretmen adayı yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 99'u Trakya Üniversitesinde ve 130'u ise Dimokritus Üniversitesinde öğrenim görmektedir. Katılımcıların 113'ü birinci sınıf ve geriye kalan 117'si ise dördüncü sınıf öğretmen adayıdır. Çalışmaya katılanların 219'unu kadın ve 11'i ise erkek öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama süreci, katılımcıların gönüllülük esası göz önünde bulundurularak gerçekleşmiştir. Araştırmada betimsel istatistiklerden ve bağımsız örneklem t-testi (SPSS17.0) analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının ÖÇKET'ten aldıkları ortalama puanlarının olduğu, '*Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının'* anlamlı düzeyde olumlu olduğu bulgusuna rastlanmıştır. Yapılan analizlerde katılımcıların ÖÇKET puanlarının sınıf düzeylerine, daha önce çokkültürlü çalışma içeren dersi alma durumlarına ve daha önce çokkültürlü çalışma içeren bir projede yer alma durumlarına göre anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Ancak, katılımcıların ÖÇKET puanları ile eğitimlerini sürdürdükleri okul (üniversiteler) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani Trakya Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının, Dimokritos Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Sonuç olarak araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının "çokkültürlü eğitime" yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylemek mümkündür.

Anahtar Sözcükler: Çokkültürlü eğitim, öğretmen adayları, okul öncesi eğitim

Thesis Title: Examination The Attitudes Of Pre-Service Pre-School Teachers Towards Multicultural Education

Author: Pelin MOUMİN

ABSTRACT

This study also aims to examination the attitudes of pre-service pre-school teachers towards multicultural education. The study was designed with the general screening method, which is a quantitative research method. In the study, "the Scale of Attitude towards Multicultural Education for Pre-Service Teachers" (ÖÇKET) developed by Yavuz and Anıl (2010) was used as data collection tool. In the study, the study group consisted of a total of 230 pre-service teachers studying Early Childhood Education at Trakya University in Turkey and in Democritus University in Greece. 99 out of the pre-service teachers involved in the study studied at Trakya University while the remaining 130 studied at Democritus University. 113 of the subjects were the pre-service teachers studying their first year while 117 were those studying the fourth year. Of the pre-service teachers involved in the study, 219 were female and 11 were male. In the study, the data collection was conducted based on voluntary participation. Descriptive statistics and independent samples t-test were used in the study. According to the findings of the study, the average score obtained by the pre-service teachers from ÖÇKET was and their 'Attitudes towards Multicultural Education' were found to be significantly positive. In the analyses, no significant difference was found between the participants' ÖÇKET scores in terms of class levels, whether or not they have previously taken a course involving a multicultural work and whether or not they have previously taken part in a project involving a multicultural work. However, there was a significant difference between the participants' ÖÇKET scores in terms of school in which they studied (university). Namely, it was shown that the attitudes of the pre-service teachers studying at Trakya University were higher than those of the teachers who were studying at Democritus University. In conclusion, according to the results generated from the study findings, it can be claimed that the pre-service teachers' attitudes towards "multicultural education" are positive.

Key words: Multicultural education, pre-service teachers, early childhood education

ÖN SÖZ

Okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü çalışmalar hakkında tutumlarının incelendiği bu araştırmanın yazım sürecinde ve yüksek lisans eğitimim boyunca akademik bilgi, beceri ve tecrübeleri ile bana destek olan, beni her zaman güler yüzü, anlayışı ile karşılayan, birlikte çalışmaktan gurur ve onur duyduğum, bana kendimi özel ve şanslı hissettiren, çok değerli, sevgili danışman hocam Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans tez savunma sınavıma katılarak beni onurlandıran Dr.Öğr. Üyesi Ezgi AKŞİN YAVUZ'a ve Dr. Öğr. Üyesi Menekşe ESKİCİ'ye yapıcı eleştirilerinden dolayı ve tezimin daha değerli olmasını sağladıkları için çok teşekkür ederim.

Tez çalışmalarım süresince analizlerimde bana yardımcı olup hiçbir zaman desteğini esirgemeyen sayın Doç.Dr. Deniz Mertkan GEZGİN'e çok teşekkür ederim.

Dimokritos Üniversite'sindeki araştırmam süresince bana destek olan, beni yönlendiren sayın Doç. Dr.Mavromattis Georgios'a çok teşekkür ederim.

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi bilgisayar işletmeni Sn. Nedim MERİÇ'e her zaman beni güler yüzlü karşıladığı ve eğitimim süresince evrak işlemlerimde bana yardım ettiği için çok teşekkür ederim.

Tez çalışmalarım esnasında bana destek olan, beni motive ederek güç veren arkadaşlarım Cansu PARLAK ve Dr. Yakup BURAK'a çok teşekkür ederim

En yakın arkadaşım Nigar MÜMİN'e her zaman yanımda olduğu için, manevi desteğinden dolayı ve sevgi dolu dostluğu için çok teşekkür ederim

Yunanistan'a ziyaretleri sırasında tanıştığım bana Trakya Üniversite'sinde Yüksek Lisans yapmamı öneren ve her zaman ilgi ve alakasını hissettiren sayın Prof. Dr. İlker Alp hocama teşekkür ederim.

Hayatımda önemli yere sahip olan Necati NAİM amcama çalışmamda olan inancını sürekli yineleyerek bana güç veren, her zaman yanımda olduğu,

tecrübeleriyle bana kattığı bilgilerden dolayı ve motivasyonumun düşük olduğu anlarda bile bana neşe kattığı için çok teşekkür ederim.

Bu dünyadaki en değerli varlığım bana bugüne kadar maddi ve manevi her türlü desteği sağlayan, en önemlisi benim ben olmamı sağlayan, beni en güzel şekilde yetiştiren, büyüten bugünlere getiren her anımda yanımda destek olan, elimi hiç bırakmayan sevgisiyle güç veren canımın içi anneme en derin saygı ve sevgilerimi sunuyorum. Tüm kalbimle sonsuzun teşekkürler ediyorum.

Son olarak tüm eğitim hayatım boyunca yolumun eğitim ve bilgi adına kesiştiği herkese teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **I**

ABSTRACT ..... **II**

ÖN SÖZ ..... **III**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **VII**

1.GİRİŞ **1**

1.1 Araştırmanın Problemi 1

1.2 Araştırmanın Amacı 2

1.3 Araştırmanın Önemi 2

1.4 Sayıltılar 7

1.5 Sınırlılıklar 7

1.6 Tanımlar 7

2.KONUYLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER VE ALAN YAZIN **8**

2.1. Çokkültürlü Eğitim 8

2.2. Çokkültürlü eğitimin hedefleri 11

2.3. Çokkültürlü eğitimin özellikleri 13

2.4. Çokkültürlü iletişimin önemi 17

2.5. Çokkültürlü duyarlılık 20

2.6. Çokkültürlü yeterlilik 22

2.7. Çokkültürlü Kişilik Boyutları 27

2.8. Çokkültürlü eğitim ile Kültürlerarası eğitim 29

2.9. Çokkültürlü eğitim programları 34

2.9.1. Sokrates Programı 35

2.10. Öğretmen yetiştirmede kullanılan eğitim modelleri 39

2.10.1. Asimilasyon eğitim modeli 40

2.10.2. Entegrasyon modeli 42

2.11. Öğretmen Yetiştirme Programları İçeriği 43

2.11.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar: 50

2.11.2.Yurt dışında yapılan çalışmalar: 50

3.YÖNTEM 54
3.1. AraştırmanınYöntemi 54
3.2.Çalışma Grubu 54
3.3.Veri Toplama Araçları 56
3.3.2.Demografik Biligi Formu: 58
3.4.Verilerin Toplanması ve Analizi 58
4. BULGULAR 59
5. TARTIŞMA 65
5. SONUÇ VE ÖNERİLER 69
5.2. Öneriler 70
KAYNAKÇA 72
EKLER 93
Ek 1: Genel Bilgi Formu (Türkçe) 93
Ek 2: Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (Türkçe) 94
Ek 3: Genel Bilgi Formu (Yunanca) 96
Ek 4: Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (Yunanca) 97

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinin Demografik Bilgileri 62

Tablo 2. Ölçeğe Ait Maddelerin Analizi 65

Tablo 3. Öğrenim Görülen Toplam ve Üniversitelere Göre Ölçekten Alınan Puan İstatistikleri..... 68

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Sınıf Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonuçları..... 68

Tablo 5. Trakya Üniversitesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonuçları 69

Tablo 6. Deimoktritos Üniversitesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonuçları 69

Tablo 7. Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonuçları 70

Tablo 8. Daha Önce Çokkültürlü Çalışma İçeren Dersi Alma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonuçları 70

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemine, amacına, önemine, sayıtlılarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Araştırmanın Problemi

Gelişen dünyayla ilişkili öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin uygulayacakları öğretim modelleri ve teknikleri değişmektedir. Bu değişim öğretmenler için yeni bakış açısı ve yeni öğretmen rollerine açık olması gerektiğidir. Öğretmenlerin bu değişen sosyal durumlara uyumlu olabilen, kültürel konulara duyarlı olabilen, toplumun farklılıklarını tanıyabilen eğitimciler olarak yetiştirilmelidirler (Başbay ve Bektaş, 2009; Güven, 2001; Şişman, 2009; Tortop,2014).

Eğitim kurumlarında öğretmenler artık farklı etnik ve sosyokültürel gruba ait öğrenciler ve çokkültürlü eğitim konularıyla karşı karşıya gelmektedir. Bu yüzden geleneksel eğitim sistemi yerine bireysel farklılıkları ve gereksinimleri göz önünde bulunduran eğitim modelleri öğretmenler tarafından kullanılmalıdır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu veya olumsuz tutumları üniversitelerde aldıkları eğitimle yakından ilişkilidir. Konunun özünde öğretmen adaylarının kişilerin bireysel farklılıklarına, sahip oldukları kültüre yönelik hoşgörü duygusuna sahip ve duyarlı bireyler olacak şekilde eğitim almaları önemsenmektedir (Tortop, 2014). Çokkültürlü eğitim hakkında Türkiye'deki çalışmalara baktığımızda farklı problemlerin altının çizildiğini görmekteyiz. Bu farklı problemler öncelikli olarak toplumun farklı bakış açısı, kanunlar ve eski uygulamalardan kaynaklıolarak karşımıza çıkmaktadır. (Polat ve Kılıç, 2013). Çırık'ın (2008) anlatımlarına göre Türkiye'de çokkültürlü eğitim ile ilgili bazı eksikliklerin mevcut durumu bilinmektedir. Türkiye birçok kültürü içerisinde barındırdığı için öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitime yer verilmesi önemlidir. Öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü bir bakış açısıyla yetişen öğretmen adayları ileride evrensel değerlere sahip olan farklılıklara

karşı duyarlı nesiller yetiştirmede etkili olacaklardır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi **"**Okul Öncesi Öğretmen AdaylarınınÇokkültürlü Eğitim Hakkındaki Tutumlarının İncelenmesi" olarak belirlenmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Türkiye'de bulunan Trakya Üniversitesi ile Yunanistan'da bulunan Dimokritos Üniversitesi'nde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkında tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar araştırma kapsamında ele alınmıştır.

Çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Trakya ve Dimokritos Üniversite'lerinde eğitim gören öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakında tutumları nedir?
2. Trakya ve Dimokritos Üniversite'lerinde eğitim gören öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki tutumları sınıf düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?
3. Trakya ve Dimokritos Üniversite'lerinde eğitim görenöğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile ilgili tutumları öğrenim görülen üniversite açısından değişim göstermekte midir?
4. Trakya ve Dimokritos Üniversite'lerinde eğitim görenöğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşleri çokkültürlü çalışmalar içeren ders alma durumuna göre değişim göstermekte midir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Türkiye ve Yunanistan'ın sınıf ortamlarını inceleyecek olursak, yurt içi ve yurt dışı göçler sebebiyle öğrencilerin bir büyük kısmını farklı etnik, dil ve kültürel özelliklere sahip öğrenciler oluşturmaktadır. Bu özelliklere sahip öğrencilerin öğrenim gördüğü çokkültürlü sınıflarda geleceğin dünya vatandaşları yetiştirilmektedir. Ancak, yetiştirilmelerinde en önemli rolü taşıyan öğretmenin farklı kültürel değerlere duyarlı olması, hoşgörü ile davranması ve çokkültürlü sınıfı

yönetebilmesi gerekmektedir. Ayrıca, Gay'e (2002) göre eğitimcilerin taşıması gereken çokkültürlü özelliklerden kendi kültürlerini tanımak ve önyargılarının bilincinde olmak, çeşitli kültürel toplulukların dünya görüşlerini öğrenmek ve ayrıca çokkültürlü sınıf ortamının yöneteminde uygun öğretim stratejileri geliştirmektir (Başbay ve Bektaş, 2009).

Bu durumdan dolayı hizmet veren öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkında tutumlarını tespit etmek, çokkültürlü eğitim politikası tarafından zorunlu ve oldukça önemlidir. Çünkü çokkültürlü eğitim programlarının uygulanabilmesi ve geliştirilebilmesi için en önemli görev öğretmenlerin ve öğretmen adaylarınındır (Polat,2009). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim programlarını uygulayabilmesi için öncelikle kendi kültürünü tanımalı ve farklı kültürel gruplardan gelen öğrencilerin kültürlerini öğrenmeye istekli olmalı ve bu tutumla eğitim ortamını düzenlemelidir (Polat,2009). Day (2002) öğretmenliğin bir değerler öğretisi olduğunu ve öğretmenlerin kalkınmış bir toplum oluşturmak için inandıklarını öğrencilere aktardıklarını vurgulamıştır. Bu yüzden öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının nitelikleri kadar tutumları ve algıları da öğretmenlikte büyük bir etkendir (Bulut, 2014). Çünkü Kurt'a (2012) göre öğretmenlerin nitelikleri kadar yeterlilik algıları ve çokkültürlü eğitim hakkında tutumları da mesleklerini başarılı bir şekilde yerine getirmelerinde etkilidir. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçleri ile ilgili yapılan araştırmalarda (Middleton, 2001; Valentiin, 2006), çok kültürlülükle ilgili eğitim alan öğretmenlerin meslek hayatlarında çok kültürlü eğitime ilişkin tutum, inanç ve söylemlerinde olumlu düzeyde değişikliklerin olduğu belirlenmiştir (Bekir ve Bayraktar, 2018).

Öğretmen çok kültürlü eğitim programlarını uygulayabilecek ve öğrencileri için çok kültürlü eğitime uygun sınıf ortamı oluşturabilecek kişidir (Bekir ve Bayraktar,2018). Farklılıkların bir sorun değil bir zenginlik olduğunu anlamaya ve kabul etmeye ihtiyacımızın olduğu koşullarda özellikle pek çok tutum ve davranışın ilk temellerinin atıldığıokul öncesi dönemde çocuklara farklı kültürlere olumlu bir algı ve farkındalık kazandırılmasıönemlidir.

Yapılan araştırmalarda okulların ve ailelerin bu farklılıklardan kaynaklanan problem durumları ile baş etmede desteğe ihtiyaçlarının olduğu görülmektedir (Portera,2008). Bu nedenle de, öğretmenlerin yetiştirilmesinden sorumlu olan kurumlara, öğretmen adaylarına çokkültürlülüğe yönelik bilgi ve beceri kazandırılması anlamında önemlisorumluluklar düştüğü belirtilmektedir (Ambe, 2006; Cırık, 2008). Bu nedenle çokkültürlüeğitime ilişkin toplumsal beklentilerin artmasının bir sonucu olarak, bazı ülkelerde öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlülük konularını da içerecek şekilde yeniden düzenlendiği bilinmektedir (Ensign, 2009; Fox ve Greenberg, 2006).

Farklı kültürlere karşı saygı ve olumlu bir algının oluşturulmasında okul önsesi öğretmenadayları kritik bir öneme sahiptir. Okul öncesi öğretmenlerine çokkültürlülüğe karşıtakındıkları olumlu tutum ve davranışlarıyla çocuklara rol model olmaları bakımından önemli görevler düşmektedir.

Bu sayede Trakya ve Dimokritus öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü eğitim derslerinin öğretmen adaylarının tutumları etkiyelip etkilemediği araştırma sayesinde tespit edilmasi düşünülmektedir. Buna paralel olarak öğretmen yetiştirme programlarının ve eğitim sisteminin devlet tarafından düzenlenmesinde bu tür araştırmaların oldukça yararlı olacağı söylenebilir. Ancak, araştırmalara bakıldığında Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından (2013) hazırlananöğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitimin ve derslerin yetersiz olması oldukça büyük eksiklik olarak görülmektedir. MEB (2013) tarafından hazırlanan öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen seçiminde ve performans değerlendirmede kullanılması amacıyla belirlediği öğretmenlik mesleği yeterliklerini incelemiştir. Amaç (2012) tarafınadan yapılan araştırmada, öğretmen yeterliklerindeki, kültürel bilinci geliştirme, kültürlerarası diyalogu kuvvetlendirme, ırkçılık gibi konuların ön yargı ve ayrımcılıklarla mücadele boyutunda kaldığını; çoklu tarih perspektifi geliştirme, küresel boyuttaki olaylar/sorunlar konusunda farkındalık oluşturma ve sosyal eylem becerilerinin geliştirilmesi konularındaki yeterliklerin ise eksik olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmanın sonuçları çok kültürlü eğitim açısından öğretmen yeterliklerinde eksikliklerin olduğu ortaya koysa

da, çok kültürlü eğitimin resmen kabul edilmediği ülkemizde öğretmenlerden beklen bu yeterlikler MEB'in çok kültürlü eğitime önem vermeye başlandığına işaret etmektedir (Bulut, 2014). Ayrıca, Mavrommatis ve diğerlerine göre (2015) Yunanistan'ın öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitimin yetersiz olmasıyla beraber, Yunan Eğitim Fakültelerinin müfredatları ve ders kitapları karşılaştırıldığında, Eğitim Fakültelerinde eğitilmesi gereken çokkültürlü eğitim derslerinin içeriği ve amacının ne olması gerektiği hakkında anlaşmazlık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sebebten dolayı, öğretmen yetiştirme programındaki çokkültürlü ve kültürler arası eğitim konularının göz ardı edilmemesi ve öğretmen adaylarını eğitim sürecinde çokkültürlülük ile ilgili konularla karşılaştırılması zorunlu olmalıdır (Arsal ve Akçaoğlu, 2018). Tzopanidou'ya (2013) göre eğitim fakülteleri çokkültürlü eğitim konuları hakkında öğretmen adaylarına yol göstermeleri ve çokkültürlü eğitime yönelik genel bilgiler, bilgilerin gerçekleştirilebilmesi için eğitim stratejileri ve tutum ve görüş geliştirmeleri gerekmektedir.

Son yıllarda eğitim alanında çokkültürlülük ile ilgili çalışmaların sayısı artmakla beraber yetersiz kaldığı görülmüştür. Çalışmalar, daha çok durum tespiti, ölçek geliştirme, ölçek uyarlama, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerini ölçemeye yöneliktir (Tortop,2014). Türkiye'de yapılan bazı çalışmalarda genel olarak öğretmen adaylarının (Coşkun,2012; Çoban, Karaman ve Doğan,2010; Demir ve Başarır,2013; Polat, 2009; Yavuz ve Anıl,2010), öğretmenlerin (Yazıcı vd., 2009) ve öğretim elemanlarının (Başbay vd., 2013) çokkültürlü eğitime olumlu tutumları olsada bu alanda yapılan araştırmalar yetersizdir. Buna paralel olarak Yunanistan'da da gerçekleştirilen çokkültürlü eğitim araştırmaları durumu tespit etmek için yetersiz sayılmaktadır (Mavrommatis ve diğerleri, 2015). Papakonstantınou (1996) tarafından yapılan araştırmaya göre Yunanistan'de bulunan üniversitelerin eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitimin getirdiği yeni gereksinimlere ve konulara yeterince yer verilmemektedir. Yapılan farklı araştırmalarda da eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının merkez avrupada yer alan modern okullar (üniversitelerin) gibi çokkültürlü sınıflarına uygun şekilde hazırlanmadığı, Yunanistan'deki üniversitelerin eğitim fakültelerinin çokkültürlülük konusunda diğer

avruğa ülkelerine göre çok geride olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitim konularında da yetersiz kaldıkları belirlenmiştir (Haniotakis, 2002; Liakopoulou, 2007). Bununla beraber, Liakopoulou (2007) ve Haniotakis'e göre (2002) öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitim konuları ve bu konudaki ders sayısı artmasına rağmen bu programların yeni sosyokültürel bilgilerle güncellenmemesi sebebiyle öğretmen adaylarının hazırlanması yetersiz kalmaktadır. Yunanistan'da yer alan birçok eğitim fakültesi programlarına (Dimokritus Üniversitesi de dâhil olmak üzere) çokkültürlü eğitim dersleri zorunlu ve seçmeli ders olarak eklenmiştir. Yunanistan'ın başkentinde bulunan Atina Üniversitesi Eğitim Fakültesine bakıldığında seçmeli dersler arasında *çokkültürlü eğitim ve öğretim bilimi, çokkültürlülük ve Dinler, Yunanca* dilinin ikinci veya yabancı dil eğitimi ve zorunlu dersler olarak *sosyolojiye giriş, eğitimde sosyoloji ve sosyal pedagoji* bulunmaktadır (https://www.athens.edu/education/, 2019). Selanik'te yer alan Aristotelio Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ise çokkültürlü eğitim konularını içeren üç zorunlu ders bulunmaktadır (https://www.auth.gr/en/educational-facilities, 2019). Son olarak bu araştırmanın yürütüldüğü Dimokritus Üniversitesi'nde ise çokkültürlü ve kültürlerarası eğitim konuları *çokkültürlü sınıfları yönetim, kültürlerarası eğitim* dersleri altında zorunlu ve seçmeli ders olarak verildiği görülmektedir (http://www.duth.gr/educational-facilities, 2019). Özetle Yunanistan'da çokkültürlülük konusunda üniversite düzeyinde zorunlu veya seçmeli derslerin olduğu tespit edilmiştir (Grant ve Portera, 2010).

Bu araştırma sayesinde Türkiye ve Yunanistan'da eğitim gören öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkında tutumları tespit edilecek ve bu sayede kıyaslama yapılabilecektir. Aynı zamanda, her iki ülkeninde öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitim derslerinin varlığı incelenecek ve bu derslerin öğretmen adaylarının görüşlerini etkileyip etkilemediği tespit edilecektir.

Hizmet içi ve öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitime yönelik etkinliklerin eksikliği bilgi eksikliğini de beraberinde getirmektedir (Tortop,2014). Çokkültürlü eğitim ve öğretmen tutumları hakkında gerçekleştirilecek deneysel araştırmalar alana büyük fayda sağlayacaktır. Özellikle çokkültürlülüğe

duyarlı eğitim programlarına duyulan ihtiyaç, çokkültürlü eğitim uygulamalarının okul öncesi dönemden başlayarak eğitim programlarına uyarlanması gerekliliği ve okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklarda erken dönemde farklı kültürlere karşı saygı ve olumlu bir algının oluşturulmasındaki öneminden yola çıkılarak bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

1.4 Sayıltılar

Araştırmanın uygulama sürecinde, öğretmen adaylarının "Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'ne" verdikleri cevaplarda samimi ve objektif oldukları varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma 2016-2017 yılları ile sınırlıdır. Bu araştırma, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının gönüllülük esası göz önüne alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma Trakya Üniversitesi ve Dimokritüs Üniversitesi okul öncesi birinci ve dördünci sınıf öğretmen adayları ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Çokkültürlü Eğitim: Çokkültürlü eğitim etnik, kültürel farklılıklara yaşam ve meşruiyet sağlayan, öğrencileri başarıya götürmek için eşit akademik olanak sunmayı amaçlayan bir eğitim felsefesine dayalı olarak; eğitim programları, öğretim materyalleri ve örgütsel yapıyı da içine alan, eğitim-öğretimin tüm öğelerinin ve eğitim politikalarının çoğulculuk esasına dayalı şekilde düzenlemeyi esas alan kendine özgü değerleri ve kuralları olan bir eğitim politikasıdır (Polat,2009).

BÖLÜM II

2. KONUYLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER VE ALAN YAZIN

Okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkında tutumlarının incelenmesi üzerine odaklanan çalışmanın bu bölümünde çokkültürlü eğitimin tanımı, amaçları, özellikleri, hakkında alan yazın incelemesi yapılmıştır.

2.1. Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlülük, ırk, etnik yapı, dil, cinsel tercih, cinsiyet, yaş,yetersizliğe sahip olma, sosyal sınıf, eğitim durumu, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların fark edilmesi olarak tanımlanmaktadır(APA, 2002). Çırık'a (2008) göre, çokkültürlü eğitim, bir düşünce, bir eğitim reformu ve bir süreç olarak düşünülmektedir. Çokkültürlü eğitim, farklı ırk ve etnik yapıdaki sosyal topluluklardayaşayan bütün öğrencilere eşit eğitim imkanları sunmaya ve öğrencilerin sınıf ortamını yeniden düzenlemeye çalışmaktadır (Banks vd., 2001). Bir diğer tanım çokkültürlü eğitimin; okullarda, çokkültürlülüğü ve fırsat eşitliğini sağlaması açısından yapılan önemli bir uygulama olduğundan bahsetmektedir. Bu eğitim modeli, değişik özelliklere sahip bireylerin birbiriyle diyalog kurmasını amaçlamaktadır. Bu açıdan, çokkültürlü eğitim, eğitim ortamlarına yönelik düzenleme programlarındaki, mevcut gruplar arası iş birliği uygulamaları olarak tanımlanabilir (Bohn & Sleeter, 2000). Coşkun'a (2006) göre ise çokkültürlü eğitimin sosyal bir durum olmasının yanı sıra, toplumundaki bireylerin eğitim seviyesinin artmasıyla, bireylerin farklı dillere, kültürlere ve dinlere hoşgörü göstermeye başladığını dile getirmiştir. Bunun yanı sıra, farklı sosyokültürel duruma, dine, dile sahip olan öğrencilerin haricinde cinsiyet farklılığına, üstün işlevsel kabiliyetlere ve dahi çocuklarıda içermektedir(Banks ve Banks, 1993; Herring ve White, 1995; Slavin, 1994).

Çokkültürlü eğitime ilişkin tanımlamalara genel olarak bakıldığında, insan haklarına ve kültürel farklılıkları saygı duyma, eğitimde eşitlik sağlama, kültürel farklılıkları destekleyen eğitim kurumlarını yenileme, birçok fikri ve düşünceleri analiz etme öğelerinin benzerfaktörler olduğu belirtilmektedir.

Eğitimcilerçokkültürlü eğitim uygulamasının; öğretimi, okul yönetimini, rehberlik servisini, program üretmeyi, başarımını değerlendirmeyi ve okul atmosferinietkilediğine dair aynı fikirdedirler. Bu sebeple eğitimciler veya öğretmen adayları çokkültürlü eğitim çalışmalarında yer almalıdırlar (Çırık, 2008; Gay, 1994). Ayrıca, birçok ülkelerin eğitim fakültelerinde ve öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitimin zorunlu ders olarak sunulması gerekmektedir. Buna ilişkin eğitim fakülteleri öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitimin içeriğine ilişkin en az bir ders seçmeleri için şart koşmaktadırlar (Çırık, 2008; Diaz, 1994).

Çokkültürlü eğitim, çokkültürlülüğe yönelik politikaların eğitim ortamlarında yer almasını destekleyen fikirleri ve mevcut yaklaşımları belirtir. Desteği çeşitli demokratik temelleri olan eğitim ve fırsat eşitliği düşüncesine dayanır.Bu eğitim modelinin amacı eşitsizliği olabildiğince azaltabilmektir.Sultana'nın da (1994) belirttiği gibi çokkültürlü eğitim değişik kültürel özelliklere sahip öğrencileri ortak hedefler için yaşamaya, öğrenmeye ve birlikte çalışmaya hazırlayan disiplinler arası uygulamaları kapsar.

Çokkültürlü eğitimin birçok farklı tanımı vardır. Bunların bazıları; çokkültürlü eğitimin düşüncesi tüm öğrencilere eşit eğitim şartları sunmaktır. Bir başka tanım ile eğitimsel reformda denebilir.Ayrıca, kültürel ve etnik farklılığın hassasiyetini öne süren bir bakış açısı; kültürel çeşitliliği önemseyen bir yenilik düzenlemesi; hoşgörü, anlayış gösterme ve sosyal eşitlik ilkelerini destekleyen bir ideoloji; bireylerin farklılıklarını, insan haklarını ve sosyal adaleti göz önünde bulunduran insancıl bir kavram; demokratik eğitim; kültürel çeşitliliğe saygılı yaklaşım ve uygulamaları kapsayan bir eğitim uygulamasıdır(Tortop,2014).

Eğitimciler bu sosyokültürel ve etnik farklılıkların sınıf ortamında göz önünde bulundurmasında ve korunmasında destekleyici bir rol üstlenmektedirler. Bu sayede, farklı kültürlerden öğrenciler kültürlere saygı ve hoş görü ile davranmayı öğrenecek ve gurur duyacaklardır (Gay,1977; Tortop, 2014).

Yeni eğitim politikalarının ortaya çıkma sebebi, çokkültürlü eğitimin ve bu konu hakkında yapılan tartışmaların mevcut eğitim politikalarını sorgulatmasıdır. Bu durum, eğitim programlarının çokkültürlü eğitimin ilkelerine göre düzenlenmesi isteğine sebebiyet vermiştir (Ünal, 2004). Parekh'a (2002) göre 'çokkültürlü eğitimi

entelektüel merak, özeleştiri, savları ve kanıtları değerlendirip bağımsız bir karar ortaya koyabilme, başkalarına saygılı olma, farklı düşünce ve yaşam biçimlerinekarşı hassas olma ve etnik merkezci bir bakış açısından uzaklaşma amacınayönelik yürütülen etkinlikler' olarak belirtilmektedir. Hidalgo ve diğerleri'ne (1996) göre, çokkültürlü eğitimin, ilkeleri çokkültürlü lüğü ve farklılıkları destekleyendemokrasi, eşitlik ve adalete dayanır" (Demir,2012).

Gay'a (1994) göre eşitlik, meşruiyet ve çoğulculuk vurgusu yapan: "Çokkültürlü eğitim etnik, kültürel farklılıklara yaşam ve meşruiyet sağlayan, öğrencileri başarıya götürmek için eşit akademik olanak sunmayı amaçlayan bir eğitim felsefesine dayalı olarak; eğitim programları, öğretim materyalleri ve örgütsel yapıyı da içine alan, eğitim-öğretimin tüm öğelerinin ve eğitim politikalarının çoğulculuk esasına dayalı şekilde düzenlemeyi esas alan kendine özgü değerleri ve kuralları olan bir eğitim politikasıdır"(Polat, 2009: 156).

Çokkültürlü eğitim, bireylerin kültürel farklılıklarını tanıyan ve hoş görü ile karşılayan, eşit fırsatlar sunan bir eğitim politikasıdır. Çokkültürlü eğitimin tüm tanımlarının ortak noktasına odaklanıldığında bireyin farklılıklarını benimseyen, eşit eğitim şartları sunan ve aynı zamanda düşünen, sorgulayan, öz kültürünü ve tarihinin farkında olan, farklılıklara saygılı ve zenginlik olarak kabullenen bireyler yetiştiren eğitim sistemi olduğu bulgusuna varılabilir. Ergil'e (1995) göre "küçük yaşta öğrenilen çokkültürlü yaşamın olağan ve barışçı karakteri, iyi ve makul vatandaşlar üretmenin de temelini oluşturmaktadır". Parekh (2002) tek kültürlü eğitimi destekleyen programların dezavantajlarını anlatırken, eleştiri kabiliyetinin gelişimini sınırlandırdığı, saldırganlığı, duyarsızlığı, ırkçılığı beslemeye eğimli olduğunu belirterek,çokkültürlü eğitimin önemini vurgulamaktadır.

Kendikültürünü destekleyen eğitim programının oluşturduğu tehlikelerin altını çizen Kostova (2005) etnik, kültürel, dinsel ve diğer özelliklere dayalı önyargılı ve ayrımcı eğitiminbireyleri sosyal topluma kazandırmak yerinegenellikle onları dışlamaya veya farklı özellikleri olan çocukların asimilasyonuna sebep olmaktadır. Nohl'a (2009) göre dört kültürlerarası pedagoji yaklaşımı vardır. İlkietnik azınlık grubu çocukların eksikliklerini tamamlamak ve bu şekilde onları egemen kültüre adapte etmek olan "asimilasyonist eğitim"dir. Diğeri etnik azınlıkların ve bireylerin

kültürünü eksiklik olarak algılamayıpegemen kültürün farkları boyutunda değerlendiren ve bu çeşitlilikle uyum sağlamayabilen“klasik kültürlerarası pedagoji”dir. Bir başkası ise her yapılan ayrımcılığa ve adaletsizliğe direnilmesini savunan “ayrımcılık karşıtı pedagoji”dir. Yukarıdaki yaklaşımlarda problemlidir. Asimilasyonist eğitim farklılıkları dezavantaj olarak görüp egemen kültüre göre azınlık grubun baştan şekillendirilmesini destekler. Bu yaklaşım asimilasyona yani birçok kültürlerin ortadan kalkmasına sebebiyet verir. İkinci yaklaşım farklılıkları eksiklik olarak tanımlamamasına rağmen egemen yerli kültüre göre diğer kültürlere bakışı ile sorunludur. Üçüncü yaklaşım ise her bakımdan ayrımcılığa karşı gelinmesine rağmen farklılıkları kapsamlı olarak bakılmamasıdır (Kılıç ve Polat, 2013). Bahsedilen yaklaşımlara karşı Nohl'un (2009) ortaya attığı yaklaşım ise “kolektif aidiyetler pedagojisi yaklaşımı”dır.“Kolektif aidiyetler pedagojisi yaklaşımı” kültürlerin çeşitlenmesinden başlayarak kültürü sadece etnik olarak değil geniş bir yelpazede ele alır. Ünal (2004) çokkültürlü eğitim politikasının, kültürel, etnik, din farklılıkları dışında cinsiyet, ekonomik statü, engellilik gibi farklılıklara sahip olan öğrenciyi bir özne olarak tanımladığını savunmuştur.

Çokkültürlü eğitime yönelik beş temel yaklaşım vardır. Bunlar, (1) farklı kültürden olan öğrencilerin eğitim şartlarının eşitlenmesinde yardımcıolmaya odaklanan eğitim; (2) kültürel farklılıkları anlamayı hedefleyen eğitim; (3) kültürel çeşitliliği korumak isteyeneğitim; (4) öğrencilerin farklı kültürlerde iş görmeleri için yardımcı olan eğitim ve (5) çoklu sistemlerdeki yetkinliği geliştirmeye ilişkin eğitimdir (Gezi, 1981; Demir, 2012). Çokkültürlü eğitimin amaçları arasında farklı kültürlerin tanınması, farklı kültürlerden gelen bireylerin eşit fırsatlardan yararlanmasını, kültürel farklılıkların korunması, farklı kültürlerde uyum sağlayabilmeyi öğrenmesini ve çokkültürlülüğe karşı yeterlik kazandırmasıdır(Kılıç ve Polat, 2013).

2.2. Çokkültürlü eğitimin hedefleri

Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin eğitim düzeylerini arttırmayı ve kültürlere karşı hoş görüyü desteklemeyi, kültürel farklılıklara karşı olumsuz düşünceleri azaltmayı, farklı kültürlere ait kişilerle uyum içinde varolabilmelerini

hedeflemektedir(Çırık 2008; Türkoğlu, 1998). Gay'a (1994) göre ise çokkültürlü eğitimin temel hedefleri;

•Bireysel gelişim: Bireyin kendisini tanımasını, benliğiyle ve kültürüyle barış halinde olmasını sağlamak.

•Değer ve görüşlerianlatım: Farklı kültürden olan kişilerin değer yargılarını ve kültürlerini tanıtarak onlara hoşgörülü davranmalarını sağlamak.

•Çokkültürlü sosyal yeterlilik: Bireylerin farklı kültürden kişiler ile diyalog kurabilmelerini desteklemek.

•Temelbeceri kazanımı: Farklı sosyokültürel ve etnik yapıya sahip öğrencilerine okuma-yazma, matematik, sorun giderme, mantıklı düşünme gibi başlıca mağrifetleri kazandırabilmek.

•Kültürel ve etnik bilgilerini arttırım: Bireylerin, kendi kültürleri haricinde, sosyal çevresinde bulunan kültürel ve etnik farklılıkları ayırt edebilmelerini ve hoş görü ile davranmalarını sağlamak (Başarır ve Demir, 2013).

Kendi kültürünü tanıyan bir kişi, toplum içerisinde karşılaştığı farklı kültürleri yorumlarken zorluk çekmez. Kişi her iki kültür arasındaki benzer ya da ortak noktalar sayesinde, hâkim olan kültüre ait unsurları kolayca benimseyip değerlendirebilir.Kendi kültürüne ait öğeleri gerektiği kadar tanımayan kişi, yeni bir kültür edinme sürecinden etkilenerek kendi kültürüne yeni bakış açısı edinmeye çalışabilir (Çakır, 2003). Özellikle vurgulanması gereken unsurlardan biride öğrenme ortamlarında çokkültürlü çalışmalar uygulanırken bireyin kendi kültürünü tanımasını ve başka kültürlerden etkilenmemesini sağlamaktır. Aydın'ın (2006) da belirttiği gibi, çokkültürlü lüğü, farklı kültürlere saygılı olmakve farklı kültürlerin gelişimi için toplumun ve eğitimin katkıda bulunması olarak, uluslararasında işbirliği yapmak anlamlı görülebilir. Çokkültürlü eğitimin öğrenme alanlarının düzenlenmesine şekil vermesinin, ilkelerinin, öğrenme alanlarına direkt aktarılmasıyla faydalı olacağına inanılmaktadır.

Çokkültürlü eğitimin tanımlarından ve amaçlarından anlaşılacağı gibi öğrenci merkezli olduğu görülmektedir. Çokkültürlü eğitim öğrenci merkezli olduğundan çokkültürlü eğitimin amacı ve niteliği ülkelere göre farklılık gösterebilmektedir. Her ülkenin çokkültürlü eğitim için hedefledikleri ve içeriği kendi ülkesinin özelliklerine göre biçimlenmektedir. Ayrıca her ülkenin çokkültürlü

eğitimeyönelik duyarlılık seviyeleri de farklıdır. Çokkültürlü eğitimin niteliği ülkenin demokrasiyi yaşaması ile doğru orantılı olarak benimsenmektedir. Çokkültürlü eğitimin amaçlarına ulaşması için eğitim-öğretim sürecindeki öğrencilerin ortak sorumluluk noktasında birleşmesi gerekmektedir. Bunun gerçekleşmesine yönelik öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesi, okul rehberlik hizmetlerinin buna göre yürütülmesi, okulun buna göre yönetilmesi, öğretmenlerin buna uygun olacak şekilde eğitim öğretim yapıp öğrencileri değerlendirmesi her şeyden önce de çokkültürlü eğitime uygun bir okul ve sınıf ortamının oluşturulması gerekmektedir (Gay, 1994). Hatta velilerinde çokkültürlü eğitim konusunda bilgilendirilmesi ve çokkültürlü eğitim sürecine dahil olmaları gerekmektedir(Swick vd., 1994; Polat,2009).

2.3.Çokkültürlü eğitimin özellikleri

Toplumlarda giderek artmakta olan farklılıklar bütün toplumsal kesimleri etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle, çokkültürlü eğitim sadece ayrımcılığa uğramış gruplar için kısıtlı olmamaktadır.

Potratz'a (2005) göreçokkültürlü eğitim "göçün zararlarına yönelik bir tamir eğitimi", egemen toplum için düzenlenmiş bir "hoşgörü eğitimi" ve Avrupa Birliği'nin uluslararası rekabette lider olmasını sağlamak için bireylere öğretilen "daha fazla beceri ve yetenek eğitimi" dir denilemez. Potratz'ın (2005) ifadelerine göre çokkültürlü eğitim 'anahtar beceri' olarak sadece azınlık gruplarına değil toplumun tüm sınıflarına hitap eden bir düşünce, bir hareket ve fikirlerin değişimini amaçlayan bir eğitim olarak görülmelidir (Yıldız, 2008). Bu çerçeveden bakıldığında çokkültürlü eğitim sosyoekonomik statü, etnik, kültürel, cinsiyet gibi farklılıklara ayrımcılık yapmadan tüm kesimleri kapsayan bir eğitim yaklaşımı olarak ifade edilebilir (Potratz, 2005). Okullarda uygulanacak çokkültürlü eğitimin sınırlarının da geniş kapsamlı olacağı söylenebilir (Yıldız, 2008).

Auernheimer'a (2003) göre çokkültürlü eğitim 'sosyal öğrenme' olarak ifade edilmektedir. 'Sosyal öğrenme' empati kurabilmeyi, farklılıklara karşı saygılı olmayı ve kabullenmeyi, egoist davranışlardan uzak olmayı amaçlayan bir öğrenmedir. Öğrencilere sosyal öğrenme ile bunların empoze edilmesi

amaçlamaktadır.Ayrıca, sosyal öğrenme sınıf ortamları dışında Avrupa Birliği tarafından uyum ve barış içinde yaşamayı sağlayacak bir araç olarak görülmektedir (Yıldız, 2008). Böylece çeşitlilik içeren toplumlarda bireylerin uyum ve demokrasi içinde kendileri ve diğer bireyler için sorumluluk alarak yaşamalarını sağlayacak yetilerle ve bilgilerle donatılmasına yönelik bir adım atılmış olacaktır (Gogolin&Potratz, 2006). Çokkültürlü öğrenme farklılıkların arttığı bir toplumda çatışmaları, yabancı düşmanlığını önlemeyi ve göç toplumuna uygun bir eğitim ve öğretim benimsemeyi amaç edinmektedir. Göç olgusu sahip olunan bağlardan ve köklerden radikal bir kopmadan, bağlantısızlıktan koruma ve birleştirmeyi içermektedir. Bu nedenle göç edilen ülkeye uyumsağlamayı ve akademik başarısında önkoşul olarak dil öğrenimi, kültürel asimilasyon v.b. gibi pek çok alanda göçmenler kendi dil ve kültürlerini korumaya çalışmaktadır (Yıldız, 2008).

Bu açıdan eğitim ve öğretim sisteminin yabancı çocukların anadillerini, kültür ve diğer faktörlere ait farklılıklarını göz önünde bulundurulmasınıngerekliliği ifade edilmiştir(Gogolin ve Potratz, 2006). Buna ek olarak, çokkültürlü eğitimin, çokkültürlü öğrenmenin ve çokkültürlü iletişimin öncelikle okullarda, eğitim verilen ve öğretim yapılan yerlerdekolay uygulanabilir olduğu bilinmektedir. Çünkü eğitim ve öğretim alanında sosyal ortam, din öğesi, inançve dünya görüşü, dil alanındaki farklılıklar oldukça önem taşımaktadır. Bununla bağlantılı bir şekilde bahsedilen farklılıkların eğitim ve öğretim kurumlarında bulunması ve aktarılması çokkültürlü eğitimin önemli unsurlarını oluşturmaktadır (Gogolin ve Potratz, 2006; Yıldız, 2008). Farklılıkların çoğaldığı toplumlarda geleneksel ve tek tip eğitim modelleri yerine çokkültürlü iletişim, iletişimsel eylem ve interkültürel eğitim modelleri yer almalıdır. Bu eğitim modellerinin uygulanmasıyla beraber öğretmenin rolü ve görevleri de değişmektedir.Çokkültürlü eğitim modellerinde öğretmenin rolü sadece bilirkişi olarak bilgi aktarmak değil, aynı zamanda kişiler arası iletişimi ve karşılaşmaları yeniden düzenleyen, sorunlara çözüm odaklı yaklaşan kişiler olarak konumlanmaktadırlar(Gogolin ve Potratz, 2006; Yıldız, 2008).

Yukarıda belirtildiği gibi homojen bir toplumun milli eğitim sistemlerine bakılacak olursa farklılıklara duyarsız oldukları görülmektedir. Bu sistemin eğitim anlayışı ortaklaştırma, uyumlu kılma, farklılıkların dezavantaj olarak

algılanmasınadayanmaktadır. Bu doğrultuda farklılıklar gözardı edilmekte, küçümsenmekte ya da merkeze yerleştirilmektedir (Lafranchi, 2002; Yıldız, 2008).

Bu durumlarda farklılık taşıyan öğrenciler apaçık olarak dışlandıklarını ve ötekileştirildiklerini hissetmekte, kendi özelliklerinin değersiz olduğu görüşüne kapılarak "öğrenme direnci" oluşturmaktadırlar**.** Auernheimer'a (2003) göre "öğrenme direnci" ya da 'öğrenmeye dirençli olma, öğrenme boyunca ortaya çıkan bir tavırdır. Öğrencilerin bu tavırı almasının sebebi özgeçmişlerinin ve sosyokültürel özelliklerinin öğretilmek istenilen bilgi ve konularla uyuşmamasıdır. Bu süreçte öğrenciller bilirkişi ve egemen kültürün öncüsü olan öğretmene karşı direnç tavırları sergilemektedir ve öğrenmeye kendilerini kapamaktadır (Yıldız,2008).Bu tavırların önüne geçilmesi için öğretmen tarafından öğrencilerin teşvik edilmesi ve öğrenme sürecine katılımları sağlanmalıdır (Auernheimer, 2003; Yıldız, 2008).

Yukarıda belirtildiği gibi öğretmen rol modeli, bilgi ve kültür kavramlarını empoze ederken aynı zamanda farklı kültürlerin, dillerin, dinlerin, yaşam tarzlarının, dünya görüşlerinin mevcut olduğu bir sınıf ortamında bu çeşitliliğinbelirgin olarak ortaya çıkmasına, öğrenciler tarafından tecrübe edinilmesine olanak sağlayan bir anlam kazanmaktadır. Ötekileştiren ve küçümseyici bir okul ya da sınıf ortamında öğretmen hem farklı kültürlerle tanışmak, kendi kültürünü tanımak zorunda olan bir birey, hem de durumlara profesyonel bir tavırla yaklaşan bir eğitimci olmak üzere iki farklı bakış açısına sahip olmaktadır (Lanfranchi, 2002; Yıldız, 2008). Böylece hem kendisi, hem de eğitim ve öğrenme süreci ile ilgilenmek durumundadır.

Çokkültürlü eğitim anlayışı çok dilli anlayışın korunmasının ve desteklenmesinin gerekliliğini vurgulanmaktadır. Bunun gerçekleşebilmesi için öğretmen öğrencilerin kullandığı dilleri ders sürecine dâhil etmeli, farklı dillere sahip çocuklara cesaret vermeli ve bunun olumlu ve avantaj olduğunu hissettirmelidir. Ders sürecinde ve sınıf ortamlarında çok dilliği destekleyecek bir özellikte olması gerekmektedir (Lanfranchi, 2002). Öğretmen öğrencilerin farklı yaşantısal tecrübelere sahip olduğunu dikkate almalıdır. Ulusal eğitim sisteminde benimsenen, uygulanan değer ve normlar sorgulanmalı ve eleştirilmelidir (Lanfranchi, 2002). Böylece tek dilli (monolingual) ve tek kültürlü (monokültürel) okullar yerine çok dilli ve çokkültürlü okullara yönelinebilirve eğitim sistemi bu doğrultuda revize edilebilir(Lanfranchi, 2002; Yıldız, 2008).

Toplumda yaşayan her kişinin düşüncesine önem veren bir eğitim anlayışı olan çokkültürlü eğitim, eğitim programlarını ve ders kitaplarını düzenlerken, ulusal tarihin aktarılmasında dikkat edilmelisini ve nesnelliği olması gerektiğini savunmaktadır (Auernheimer, 2003; Yıldız, 2008). Çeşitliliğin arttığı sınıf ortamlarını göz önünde bulundurarak ders kitaplarının içeriğine farklı kültürlerin tarihlerini dahil etmek gerektiği öne sürülmektedir. Yıldız'a (2008) göre çokkültürlü eğitimde de nesnelliğin korunması önem taşımaktadır. Yani sınıf ortamında farklı kültürlerin tanıtılması somut koşullar çerçevesinde öğrencileresunulmalıdır.Ayrıca, Auernheimer'e(2003) göre bütün dinlerin ortak noktalarından ziyade farklılıkları somut bir şekilde yaşam ile ilişkilendirilerek öğrencilere aktarılmalıdır(Yıldız, 2008).

Çokkültürlü eğitim ırkçılık karşıtı olan bir eğitim anlayışıdır (Auernheimer, 2003). Irkçılık karşıtı bir eğitim çokkültürlü (multikültürel) eğitiminden farklı olarak ırkçılık sorununu eğitimsiz ve eksik bireylerin bireysel sorunu olarak görmesinden ziyade bunun bir siyasi bir problem olduğunu ifade etmektedir. Yalnızca görünen ırkçılık uygulamalarını değil, gizli ırkçılık örüntülerinin de gün yüzüne çıkarılması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda çokkültürlü eğitimin "ileri derecede siyasi" (Auernheimer, 2003; Yıldız, 2008) olduğunu vurgulanmalıdır. Bu açıdan incelendiğinde çokkültürlü eğitimin eğitim politikasına, sistemine, planlamasına ve kurumlaşmasına ilişkin karar alma süreçlerinin tarafların katılımına önem verdiği söylenebilir. Çokkültürlü eğitim dayanışmacı ve ortaklaşa yürütülen (kooperatif) bir eğitimdir. Auernheimer'ın (2003) Slavin'den alıntısına göre çokkültürlü eğitimin üzerinde yoğunlaştığı noktalardan biri ortaklaşa ve dayanışmacı öğrenmedir (Cooperative Learning).İşbirlikli eğitimin hedefi grup içindeki bireylerin iletişimini ve dayanışmasınıarttırmaktır. Bu eğitim uygulaması sınıf ortamında cinsiyet, başarı ve etnik köken gibifarklı özelliklere sahipheterojen gruplar oluşturularak gerçekleşmektedir (Auernheimer, 2003). Her grup kendini isimlendirirbu isimler ile anılmaktadır. Ortaklaşa gerçekleşen grup eğitiminin üç temel ilkesi vardır. Bunlar grubun başarısını mükâfatlandırmak, kişinin puanlarını grubun notları olarak saymak ve gruplar arasında başarı sıralaması yapmaktır (Auernheimer, 2003). Böylece ortaklaşa yapılan eğitim ile cinsiyet, etnik köken ve başarı açısından farklılıklar gösteren grup üyeleri arasında eşitlikoluşturulmaktadır. Diğer yandan grup içinde ortak hedef ve ilgi oluşturularak dayanışma ve işbirliğisağlanmaktadır. Neticede

ortaklaşa yapılan eğitim sınıf ortamında önyargıların kaldırılması, dayanışmanın ve işbirliğinin oluşması açısından oldukça yararlıdır. Auernheimer'a (2003) göre kayda değer olan kişinin elde ettiği başarı ve sonuçların ortaklaşmacı eğitim stilleri ile tamamlanmasıdır. Yalnızca rekabet ve kişisel başarı üzerine kurulu bir eğitim öğrenciler arasında dayanışmayı, işbirliğini, iletişimi, empatiyi, diğer kişileritanımayı ve ona saygı göstermeyi önemsemektedir. Bu sebeple çokkültürlü eğitimde grup derslerine yer verilmek zorundadır (Yıldız, 2008).

2.4.Çokkültürlü iletişimin önemi

Bir bireyin içinde yetiştiği sosyokültürel ortam o bireyin değer yargılarını; düşünce stilini, diğer kişilere olan bakış açısını, bireyin nasıl hissettiğini ve davranışlarını etkilemektedir. Fakat bireyler genel bağlamda ait oldukları kültürün iletişim biçiminin etkisini farkedemezler. Yani selamlaşma gibi değerler tüm kültürlerde varolan bir davranış olsada uygulanması farklı olmaktadır. Bu yüzden de öğrendiğimiz veya öğreneceğimiz dilin kültürünü etkili bir iletişim kurabilmek için tanımak ve incelemekzorunludur(Özgüzel,2013).

Bu durumdanyola çıkarak, çokkültürlü iletişimin etkisinden dolayı, iletişime geçmek istediğimiz diğer kültüre sahip kişilerin kültürünüde yakından bilmek şarttır. Çokkültürlü bir milletfarklı etnik-kültürel topluluklardan oluşmakta ise, tüm toplumun çeşitlikültürleri çok iyibilmesi mümkün değildir. Bu bağlamdasağlıklı iletişimin kurulabilmesi için toplumun tüm bireylerininmilli kültürü (egemen grubun kültürü) ve o kültüre ait resmi dili ileri düzeyde bilmesi gerekmektedir. Diğer taraftan yabancı etnik kökenden gelen birkişi vermek istediği mesajı kendi kültüründen hareketle algılayıp mesajın alıcıya ulaşacağı dilde yeniden yorumlayıp alıcıya aktarabilecektir (Carlos vd., 2007; Dimitrius ve Mazzarella, 2008; Özgüzel,2013).

Çokkültürlü iletişimin kurulabilmesi için gerekli olan en önemli üç kural; a)iletişimin sağlanacağı kültürel çerçeve (culturel laag-hoogcontext), b) mekan ve c)zamandır (Hall vd.,1990; Özgüzel, 2013).

Birey olma olgusunun önemsendiği toplumlarda iletişimin tüm fırsatlarını göz önünde tuttuğumuzda aynı ailede yetişen çocukların dahi farklı 'kültürlerle'

olgunlaştıkları gözlemlenmektedir. Bu sebeble aynı dil ve kültürden gelen bireyler arasındaki etkileşimde de çokkültürlü iletişimdeki incelikleri dikkate almak başarıya ulaşmak için gereklidir. Sonuç olarak iletişim, çokkültürlü iletişim kadar hassas bir konu haline gelmiştir. Aynı sosyal çevrede varolan kişilerin sağlıklı iletişim kurabilmesi, topluma daha fazla dâhil olacaklarının ve bu toplumunda huzur içinde yaşayacaklarının göstergesidir. Bunu gerçekleştirebilmek için de kişinin içinde yaşadığı toplumun milli dil ve kültürünü iyi öğrenmesi ve benimsemesigereklidir. Bu sayede diğer kişilerin 'dil ve kültürüne' hoşgörü ve saygı artmaktadır**.** Globalleşme ilegeniş topluluklara dönüşen dünyada, başarının sırrı - her dünya bireyi için - sağlıklı bir iletişimden geçmektedir. Bunu sağlayabilmek için eğitim programlarına 'Çokkültürlü iletişim' konularını ivedilikle dâhil etmek gerekmektedir (Özgüzel, 2013).

Gomez'e (1991) göreokul öncesi çocukluluk döneminde çokkültürlü eğitimin diğer kültürlerin davranış stilleri ile uyum sağlayabilmesi için çocukların beklentilerinikapsaması gerektiğinin altını çizmektedir. Çünkü erken çocukluk dönemdindeki çocukların kendilerine yakın olanları ya da onlardan farklı olanları keskin şekilde "biz ve onlar" olarak kabullenebilirler veya ötekileştirebilirler. Çocukların alışkın olmadıkları farklı yaşam stilleriyle yetişen bireyleri anlayabilmeleri için rehberliğe ihtiyaçları duymaktadırlar. Okul öncesi eğitim kurumlarında ki müfredatlar ve eğitim faaliyetleri de farklı kültürleri tanıtmayı hedeflemelidirler. Bunların uygulanmasında önemli rolu olanöğretmenleröğrencileri iyi gözlemlemeli ve gruba uyum sağlamakta zorlanan öğrenciler için ise önlemler almalıdır (Turaşlı, 2012).

Faust'a (1987) göre erken çocukluluk döneminde çokkültürlü eğitim programınıneğitim kurumlarında etkili şekilde uygulanmasında en hassas nokta eğitimcinin ve ebeveynlerin arasında sağlam ilişki kurulmasıdır. Çocukların uzun vadeli öğrenmeleri ve gelişimlerini arttırmaları için işbirliği içince olmaları gerektir. Doğru şekilde uygulamanın diğer önemli noktası okul öncesi eğitimde çokkültürlü yaklaşıma dayalı bütüncül bir yaklaşım için uygun materyallerin kullanılmasıdır. Öğretmen eğitim sürecini destekleyici materyaller kullanıp zengin bir ortam oluşturmalıdır. Bu malzemeler çocukların yaratıcılıklarını yansıtmalı ve oyun yoluyla öğreten araçlar olmalıdır (Turaşlı, 2012).

Okul öncesi çocukluluk döneminde çokkültürlü yaklaşımın amaçlarından biride çocuklara farklı olmanın tuhaf görülmediği aksine ilginç ve değerli görüldüğüempozeedilmesidir. Çocuklar sınıf ortamında bulunan çokkültürlü benzerlikleri ve farklılıkları tanımaları ve değerlendirmeleri gerekmektedir. Bireyler farklı kültürlerden bireyler ile etkileşime geçebilmeleri için sadece aralarındaki farklılıkları değil, aynı zamanda birleştirme için toplumların bir parçası haline getiren unsurlarda vurgulanmalıdır. Örneğin, öğrenciler ile birlikte çeşitli kültürlerin çeşitli yemek tariflerini denenebilir ve onların benzerliklerini ve bir o kadarda farklılıklarını tartışılarak farklılıklara değer verilmesi için verimlii bir etkinlik olabilir (Turaşlı, 2012).

Çocuklar düşünme özelliklerinden dolayı başkaları ile kendi kültürlerinin özelliklerini karşılaştırdıklarında yetiştirme tarzılarına göre acımasız veya olumsuz yorumlar yapabilirler. Öğretmenler bu olumsuz izlenimleri çeşitli materyaller kullanarak ve etkili faaliyetler hazırlayarak çocukların farklı özellikleri doğru karşılaştırmalarını sağlamaları gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında büyük gruplu faaliyetler tüm grubun birlikte olması için büyük bir fırsattır.Bu büyük grup aktiviteleri ile öğretmenler çocukların grup ruhunu hissettirebilir ve farklı kültürlerin önemli özelliklerini öğretmek için çeşitli etkinlikler düzenleyebilirler (Keim vd., 2001; Turaşlı, 2012).

Çocukları benzer ve farklı yaşam tarzları içeren aktivitelerle katılmalarını sağlayarak onlara kendilerini algılama yeteneğini kazanmalarını sağlayabilirler (Turaşlı, 2012). Örneğin, oyunlar ve özellikle drama oyunu çocuklara farklı kültürler ve yaşam stilleri hakkında farklı bakış açılarını tanıtmak için önemli bir eğitim tekniğidir. Çocukların kişisel özelliklerini geliştirmek ve onlara diğer her çocuğun kendine özgü karakterlerini tanıtmak amacıyla önemli stratejilerdendir. Eğitimciler ilk olarak çocukların hangi kültürün özelliklerine sahip olduğunu öğrenmelidir.Carton ve Allen'e (1993) göre küçük çocuğun gelişimi gereğince çokkültürlü deneyim sunmak, bireysel farklılıklara saygılı davranan ve diğer kültürlere karşı hoş görülü olan eğitimciler ile mümkün olabilir (Turaşlı, 2012; Wollfolk, 1997).

2.5. Çokkültürlü duyarlılık

Bilişim, iletişim ve ulaşım teknolojilerinde ortaya çıkangelişmeler; ekonomi, siyaset, turizm ve eğitim gibi farklı disiplinlerde çokkültürlü ve kültürler arası etkileşimleri zorunlu kılmaktadır. Çokkültürlü etkileşimdekültürel farklılıkları olan kişilerin beraber yaşayabilme, çalışabilme, beceri ve bilincine sahip olmasının önemi vurgulanmaktadır. Çokkültürlü etkileşimlerin her geçen gün arttığı, sosyo-kültürel farklılıklara verilen önemin arttığıve çokkültürlü toplumlarda uyumlu bir toplumsal yaşam için çokkültürlü duyarlılık önem kazanmıştır. Çokkültürlü duyarlılık, bireylerin farklı kültürlere karşı merak duyma, tanıma ve bilme isteği, hoşlanma gibi olumlu duygular hissetmesiyle ilgili bir kavramdır (Chen, 1997; Rengi ve Polat, 2014). Kültürel farklılıkları göz önünde bulundurarak hazırlanan müfredatlar ve yaklaşımları aracılığıylakişilere çeşitli kültürleremerak duyma, tanımaya istekli olma ve bu farklılıklardan hoşlanma gibi olumlu eylemleri kazandırılabileceği ve öğretmenlerin de sınıf ortamında öğrenciye olumlu görüşlerini ve eylemlerini çokkültürlü bir duyarlılıkla gerçekleştirebileceği beklenmektedir.

Kültürel farklılıklara sahip olan öğrencilerin fısat eşitliğinden faydalanabilmesi için öğretmenlerin öğrencilere akademik beceriler ve sosyal davranışlar edindirmekle beraber onların kültürel farklılıklarına hoş görü ile yaklaşarak demokratiğin ön planda olduğu öğrenme alanları düzenlemeleri gerekmektedir (Rengi ve Polat,2014; Ünlü ve Örten, 2013).

Eşit öğrenme alanları ise öğrencilerin kültürel farklılıklarının tüm boyutlarının farkındalığa saygı ve hoşgörü gösterilmesi ile elde edilebilir. Bunula beraber genellikle öğrenciler tarafından model olarak görülen öğretmen herkesten önce öğrencilerinin kültürel farklılıklarının farkına vararak çokkültürlü duyarlılık göstermesi ve eğitim hayatının birbölümünü oluşturması, çokkültürlü duyarlılığı öğrencilereedindirmesi bakımından önem teşkil eder. Davranışlara yönelik çalışmalar öğretmenin öğrenci için önemini öne çıkarmış ve öğrencilerin öğretmenlerini gözlemleyerek ve model alarak davranış sergilediklerini belirtmiştir(Külahoğlu, 2003; Rengi ve Polat,2014).

Rengi ve Polat'a (2014) göre dikkat edilmesi gereken konulardan bazıları eğitim sisteminde uygulanan yöntemler ve öğretmenlerin sınıf ortamında bulunan

kültürel farklılıklara yönelik bilgi sahip oldukları, karşılaştıkları farklılıklar ve bunlara yönelik çokkültürlü duyarlılık derecesidir**.**Bunun sebebi toplumların yaşadığı ve karşılaşılabileceği sorunların giderilmesinde ve topluma faydalı bireylerin yetiştirilmesinde önemli yere sahip olan öğretmendir(Rengi ve Polat,2014).

Eğitimcilerin öğrencilerine karşı çokkültürlü duyarlılık geliştirmesi eğitim-öğretim sürecinde etkili öğrenme ve iletişim ortamınıdüzenlenmesi için de önem teşkil etmektedir. Çünkü öğretmenlerin öğrenciler ile iletişimden keyif duyması, öğrencileri oldukları gibi kabullenmesi, anlayabilmesi, olumlu bakış açısı ile yaklaşması, onlarıanladığını ve korunduğunu hissettirecekleri bir ortam düzenlemesi yapması sağlıklı iletişim için gerekli olan etmenlerdir(Erden, 2008; Jones ve Jones, 1996; Rengi ve Polat,2014).

Çokkültürlü duyarlılığı ileri derecede olan öğretmenlerin bireysel ve kültürel farklılıkları ön plana çıkararak ve buna uygun eğitim- öğretim deneyimlerini önemseyen kişiler olduğu söylenebilir. Çokkültürlü duyarlılığa sahip öğretmenlerin farklı kültürel özelliklere sahip kişileri bir araya toplayabilme becerisine sahip olması gerekmektedir. Webb (1982), eğitim yaşantılarında farklı beceri ve özelliklere sahip öğrencilerden oluşan grupların grupların homojen gruplara oranla başarılı olduğunu belirtmiştir(Erden, 2008; Rengi ve Polat,2014). Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını ön planda tutarak eğitim ortamlarını düzenlemesi, öğrenme ve sosyal etkinlikler için kültürel, yetenek, başarı gibi farklı özelliklere sahip grupları bir arada bulundurma gelişim ve öğrenme psikolojisinin bulguları doğrultusunda önemlidir (Korkmaz, 2004: 217; Rengi ve Polat,2014). Buna ek olarak başarılı bir sınıf yönetimi için kültürlerarası duyarlılığın önemi yadsınamaz. Çünkü öğretmenlerin sınıf yönetiminde hedefe ulaşması; sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı faktörleri bilmesine, öğrenci ile işlevsel iletişim kurabilmesine, çözüm odaklı olma, aldığı karralarda demokratik olma, özgüven, saygı gibi özellikleri taşımasıyla yakından ilişkilidir (Erden, 2008; Rengi ve Polat,2014). Sınıf ortamını etkileyen dış faktörlerden biri de kültürel farklılıklara yönelik özelliklerdir.

2.6. Çokkültürlü yeterlilik

Çokkültürlü yeterlilik, diğer kültürden olan kişileri anlamayeteneğini, o kişilerin davranış ve düşüncelerine saygı gösterme özelliğini, milliyetçilikten uzak durmayı, kişileri her yönüyle ile kabullenmeyi ve hoş görmeyi belirtmektedir. Bir diğer anlatım ile empatiyiön planda tutarak açık görüşlülüğü ve farklı kültürlerden kişilerle iletişim halinde olmayı açıklamaktadır**.** Çokkültürlü yeterlilik edinilmesi ile farklı kültürlere yönelikiyi bir iletişim tarzı ile mesajların aktarılmasına önem verilmesi,verimli ilişkilerin oluşturulması için farklı iletişim biçimlerinin benimsenerek uzun süreli iletişimin oluşturulması mümkündür (Eğinli, 2011).

Çokkültürlü yeterlilik terimi çoğukez'çokkültürlü iletişim yeterliliği açısından da tanımlanmaktadır. Çokkültürlü iletişim yeterliliği, diğer bireyinkültürünü anlama, kültürel unsurlara ilişkilere bakış açısı getirme, empati kurabilme ve yorumlama becerisinin kazanılmasını açıklamaktadır. Çokkültürlü yeterliliğin, bir etkileşim olarak tanınmasının en büyük nedeni kültürel bağlamıda kapsamasıdır. Bireyin çokkültürlü yeterliliğin gelişmesinde iletişim yeteneği önemli yer tutmaktadır ve bununla beraber kişinin bir ilişkideki beklentileri, kuralları bilmesi, değer vermesi önem teşkil etmektedir. Ayrıca iletişim yeteneği, çokkültürlü yeterliliğin geliştirilmesindebağlantıyı sağlayan, düşünce, duygu, davranış gibi etmenlerin anlaşılmasında etkili olan bir belirleyici faktördür. İletişim yeteneği edinilmediğinde kültür hakkında bilgilerin ve tecrübelerin kazanılmasıyeterli değildir. Bireyinfarklı bir kültür içindeki davranışları yorumlayıp algılaması iletişim tarzları ile ilgilidir(Eğinli, 2011).

Bu anlamda çokkültürlü yeterlilik, diğer bireylerle iletişim halinde olmayı ve kültürel değerlere yönelik fikirlere sahip olmayı ve kültüre uygun davranışları benimseten kültürel bilgi ve becerilerin kazanılmasını ifade etmektedir. Kültürel yeterlilik sadece farklı ülkelere ilişkin kültürlerin öğrenilmesi ve normlara yönelik iletişim kurulmasını belirtmemektedir.Bununla birlikte aynı ülke içinde bölgesel kültürel farklılıkların farkında olmak ve sözlü ve sözsüz mesajların aktarılmasında bilinçli olmayı ifade etmektedir.

Kültürel farklılıklar, bir toplumdaki iletişimin değerini, zaman bağlamını, sosyal ilişkiler gibi birçok konuyu içine aldığı için uzun süreli ve aşamalı bir

öğrenmeyi gerekli kılar. Bu aşamaların birincisi, kişinin kendi kültüründen farklı olan kültürel normların ve değerlerin farkına varabilmesi için kendi kültürünün sınırlarını aşması ile bu sürece başlamaktadır.

Diğer aşama ise, bireyin çokkültürlü konularda yanlış iletişim kurma, yanlış değerlendime, yanlış tanım yapmagibi olumsuz algıların en aza düşürülmesiiçin uğraşarak farklılıkların analiz edilmesidir. Son adımda ise, birey kültürel farklılıklarla yönelik gereksinimler ve hedefler özünde pozitif etkileşime geçebilme ve sürdürme becerisine eriştiğinde, uyum sağlaması gerekmektedir.Farklı bir tanım ile çokkültürlü yeterliliğin edinilmesinde bazı adımların gerçekleştirilmesi, gelişimsel sürecin takip edilmesi gerekmektedir. Bu gelişimsel süreçte hangi aşamaların yerine getirilmesine yönelik farklı tutumlar mevcuttur.Bu tutumlardan birisi, 'kişilerin iletişime geçmesi ve iletişimi sürdürmesi kabiliyetine odaklanmakta, farklı kültürlerden kişilerle etkileşime girebilmek için o kültüre ait tutumların ve becerilerin geliştirilmesinin' önemi belirtilmektesir.İkincitutuma göre ise, çokkültürlü yeterliliğin kazanılması için kültüre veya kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz görüşlerin azaltılması ve farklı kültürler ile ilgili değer, norm, sözlü ve sözsüz iletişim biçimleri gibi konularda bilgilerin kazanılması gerekmektedir. Bu doğrultuda etkileşimlerin pozitif bir şekilde sürdürülme becerisinin kazanılmasının gerektiği dile getirilmektedir.

Uluslararası Çokkültürlü Eğitim Amerika Konseyi (Eğinli,2011) tarafından geliştirilen 'Çokkültürlü Yeterlilik Piramit Modeli' dört gelişimsel adımdan oluşmaktadır. Bu adımlar, evrensel sistemin ve diğer kültürler, değer yargıları ve görüşler arasındaki ilişkisellik, çokkültürlü beceriler ve tecrübeler, glabal dünya ile ilgili genel bilgi, detaylı çalışmalar (dil öğrenme gibi) yeterliliğin gelişmesini sağlamaktadır.Birinci adımda diğer kültürlere yönelik açıklığın önemi vurgulanmakta, bu anlamda çokkültürlü yeterliliğin kazanılmasında başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir. 'Çokkültürlü Yeterlilik Piramit Modelinde', çokkültürlü yeterliliğin gelişmesinin birçokfaktöre bağlı olduğu ve bu faktörlerin dışsal sonulardaetken olduğu gözlenmektedir. Modelde kişinin bireysel özelliklerin ve görüşlerinin kültürel seviyesi ile etkileşime geçildiğinde sonuca yönelik etkisi önem kazanmaktadır(Eğinli,2011).Bireyin sahip olduğu kişisel özelliklerin diğer kültürler hakkında bilgi sahibi olma sürecini etkilediği ifade edilmektedir.Modelde

bireyin özelliklerindeki değişimin yeterli olmaması, dışsal sonuçların olumlu olabilmesi için çokkültürlü durumlarda uygun davranabilme ve iletişime geçebilme becerisinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Dil öğrenme, çokkültürlü yeterliliğin edinilmesinde kültüre yönelik değerlerin ve görüşlerintanınabilmesinde önemli bir araç olarak görülmektedir. Ancak çokkültürlü yeterliliğin edinilmesinde yalnızca dil öğrenimi yeterli olmamaktadır. Dil, kişilerin belirli zihinsel modelleri geliştirebilmeleri ve psikolojik olgularıanlayabilmeleri için bir araçtır. Bu aşamada bilgi edinmenin yerine bireyin açıklık ve esneklik özelliklerini kazanması gerektiği bilinmektedir. Açıklık, açık görüşlü olmak olarak tanımlanmakla birlikte, bireyin yeniliklere ve değişime açık olmasını göstermektedir (Eğinli,2011).

Bununla beraber bireyin bilgisi olmadığı ya da belirsizlikle karşılaştığı konulardahoşgörülü olması beklenmektedir. Bu sebeple açık fikirli kişiler, diğer kişileri veya kültürleri daha kolay kabullenebilir ve farklı ortamlara uyum sağlayıp yeni fikirler edinebilmek için çaba göstermektedirler. Esneklik, yeni durumlara alışabilmek için şahsın kendisine verdiği izinden bahsetmektedir.Esneklik iki kişinin birbirlerinin davranışlarına uyum sağlaması ve birbirlerini daha iyi anlamasını sağlamaktadır. Kişi bu özelliklere sahip olmadığında yeterlilik kazanmasında beklenilen etki oluşturulamamaktadır(Eğinli, 2011).

İlk olarak çokkültürlü yeterlilik farklı kültürlerden gelen bireyleri tanıma ve anlama arzusu ile karşımıza çıkmaktadır. Çeşitli kültürel özelliklereyönelik bireyin değerleri, iletişim biçimi, zaman kavramı, hayata bakış açısıgibi farklılıkların öğrenilmesi ve iletişimdebu özelliklere önem verilmesi gerekmektedir.Çokkültürlü yeterliğe sahip olmada öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları ve inançları da eğitim ve tecrübe kadar önemlidir (Huerta ve Flemmer, 2005; Ersoy, 2013; Obidah ve Teel, 2001).

Mesleki eğitim sürecinde öğretmen adayları farklı kültüre, dile ve dine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yetiştirilmelidir. Öğretmen eğitim programları çokkültürlü yeterliliği verebilmelive öğretmen adaylarının yalnızca kültürel duyarlılıklar kazanmalarına ve aynı zamanda onların farklı ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamalıdır (Huerta ve Flemmer, 2005; Ersoy,2013).

Ciges ve Lopez'e (1998) göre, çokkültürlü öğretmen yetiştirmedeteori ve uygulama ilişkiselliğini belirtmektedir. Bu sebeple, öğretmen adaylarının hizmet öncesi süreçlerdeçokkültürlü bir çalışma deneyimlemelerini ve bu konular hakkında dersleri görmeleriningerekliliği belirtilmektedir (Ersoy,2013).

Öğretmen adaylarının çokkültürlü çalışmaları tecrübe edinmelerine fırsat sunan değişim programlardan biri de Erasmus'tur. Bu değişim programı ile öğretmen adayları farklı yerlerde akademik, sosyal ve kültürel tecrübeler edinmektedir. Erasmus Programı'yla hizmet öncesi eğitiminin bir bölümünü yabancı bir ülkede tamamlayan öğretmen adayları o ülkedeki okulları ve bu okullarda verilen dersleri inceleyebilmektedir. Bu bağlamda öğretmen eğitimindeki değişim programları kuramsal derslerden ziyade öğretmen adaylarının ders planı hazırlayabileceği, öğretim yöntemleri ve disiplini stratejilerini uygulayabilecekleri tecrübeleri kapsamaktadır (Walters vd., 2009). Çünkü gerçekbir sınıf ortamındaki değişim programı öğrencileri kültürel farklılıkları yakından tanıyabilmelerine (Ersoy ve Günel, 2011; Şahin, 2008) ve çokkültürlü yeterliklere ilişkin kendilerini daha donanımlı hissetmelerini sağlamaktadır (Wiggins vd., 2007). Fırsatlar ve hizmetler sunan'Erasmus Değişim Programı'yla farklı kültürlere yönelik duyarlılık geliştirme, Avrupa vatandaşlığına yönelik üniverite sistemi, yapısı ve kültürleri arasında bir işbirliği sağlama (Bolongna, 2010; Boyacı, 2011; Ersoy,2013) ve AB vatandaşlarının birbirlerine yönelik kültürel önyargılarını üniversite öğrencileri arasında azaltma amaçlanmaktadır.

AB'ye aday bir ülke konumunda olanve AB ülkelerinden din, kültür ve sosyal açılardan farklılıklar gösteren Türkiye'ye yönelik AB ülkelerinde çeşitli sebeplerdenkaynaklı bazı önyargıların olduğu varsayılmaktadır. Bu anlamda Türk öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerine ve bu deneyim sürecinde neler yaşadıklarına yönelik çalışmalara ihtiyaçduyulmaktadır. Bu konuya dair Türk öğretmen adaylarını kapsayan çokkültürlü çalışmalar alanyazında yer almaktadır (Ciges ve Lopez, 1998; Ersoy, 2013; Ersoy ve Günel, 2011; Guo vd.,2009; Magos, 2007; Malewski ve Phillion, 2009; Norberg, 2000; Şahin, 2008; Wiggins vd., 2007; Yuen, 2004; 2010).

Türkiye 2004 yılından itibaren 'Erasmus Değişim Programı'na katılım göstermektedir.Fakatalanyazı incelemesi yapıldığında Türkiye'de 'Erasmus Öğrenci

Değişim Programı'nı ele alan çalışmaların yetersizkaldığı görülmektedir.Yapılan araştırmalar, 'Erasmus Değişim Programı'na katılan öğrenciler üzerindeki etkileri (Kasapoğlu ve Balcı, 2010), programın çokkültürlü iletişim ve etkileşim bakımından değerlendirilmesi (Demir ve Demir, 2009) ve öğrencilerin programdan memnuniyet düzeyleri (Yağcı vd., 2007) konularına yöneliktir.Türkiye'ye gelen Erasmus öğrencileri üzerinde; Türkçe dil kurslarına katılma sebepleri (Mirici vd., 2009), sınıf yönetimine yönelik karşılaştırmalı tutumları (Boyacı, 2011) ve çokkültürlü deneyimlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine etkisine yöneliktutumları (Ersoy ve Günel, 2011) gibi konuların çalışıldığı görülmektedir(Ersoy, 2013). Çokkültürlü yeterlilik, kavramsalaçıdan"kültürel yetenek, evrensel yetenek, uluslararası yetenek, çokkültürlü yetenek, çokkültürlü etkililik" gibi birçok kavram ile eşanlamlı bağlamda yer almaktadır.

Gay (2000)çokkültürlü yeterlikleri; kendi kültürel kimliği ve ön yargılarının farkında olma, kültürel farklılıkları olan grupların dünyaya bakış açılarını öğrenme isteğinde olma ve kültüre ait hoşgörülü öğretim yöntemlerini geliştirme düzeylerini kapsayan yetenekler olarak betimlemiştir. Weinstein vd.'e (2004) göre çokkültürlü öğretmen yeterliği, kişinin kendini bilmesi, öğrencilerin kültürel tarihi tanıması, sosyal, ekonomik ve politik çevrenin bilincinde olunması, kültüre aithoşgörülü yönetim stratejilerinin uygulanması konusunda yetenekli ve istekli olunması ve buna bağlı olarak bir sınıf atmosferihazırlamada tutarlı davranılmadığını gerekli kılmaktadır(Başbay ve Kağnıcı, 2011). Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri ile yapılan tanımlamalara ve özelliklerebakıldığında tamamı üç noktada birleşmektedir. Bunlardan birincisi, öğretmenlerin farklılıklara karşı duyarlılığı ve varlıklarını değerli kılması; ikincisi öğretmenlerin kendisini ve grubunun kültürel, etnik, dilsel, sosyal ve diğer açılardan özelliklerini tanımaya çalışması ve farkında olmasıdır. Son olarak; öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sınıfın grup kültürünü ön plana çıkararak çokkültürlü eğitimin bilişsel ve duyuşsal amaçlarına yönelik beceriye sahip olmasıdır. Çokkültürlü öğretmen yeterliği; farklı kültürel değerlere sahip, farklı dil, din, ırk, sosyo-ekonomik düzey ve düşünce sisteminden gelen, farklı cinsel tercihleri olan öğrencilerin bulunduğu heterojen bir sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirmede öğreticiye yardımcı olan bilgi, beceri ve tutumların ortaklaşa hareketidir (Gay, 2002; Villegas ve Lucas, 2002; Washington, 2003).

Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri konularında yapılan çalışmalar çokkültürlü yeterliği olan öğretmenlerin interkültürelliğe destek çıktığı, daha az duygusal ve davranışsal sorunlarla karşı karşıya geldiği ve öğrencilerinin akademik başarı seviyelerini arttırdığının belirtisidir (Kitsantas, 2011). Ayrıca yapılan çalışmalarda, mesleki eğitimi yeterli olmayanöğretmenlerin farklı kültürel özelliğe sahip öğrenciler için uygunsınıf ortamını oluşturma konusunda oldukça yeterli olmadıkları saptanmıştır (Gay, 2002). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2008 yılında öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen seçiminde ve performans değerlendirmede kullanılmasına yönelik öğretmenlik mesleği yeterliklerini açıklamıştır.Bu yeterliklerden bazılarının performans verileri çokkültürlü öğretmen yeterliklerine değinmektedir: Sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrencilerin sosyal ve kültürel özelliklerine göre çeşitliliğe yer verilmesidir. Öğrencilerin alt yapısına ve sosyo-ekonomik durumuna uygun olarak ön yargısız davranılmasıdır. Uluslarası, kişilere ve inançlara göre ayrıştırıcı davranılmamasıdır. Öğrencilerine kişisel ve kültürel farklılıkları olabileceğine dair bakış açısı elde edilmesinde düzenlemeler yapılmasıdır. Öğrencilerin sahip olduğu kültürel değerlerin önemsenmesidir. Ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri hakkında bilgi elde edip onları kaydetmesidir. Sosyo-kültürel değerlerin devam ettirilmesi için aktiviteler düzenlemesidir. Ailelerin farklı değer ve inançlarına karşı hoşgörülü davranmasıdır (MEB, 2008). Bu çerçevede öğretmenlerin çokkültürlü eğitim alanında kendilerini yeterli görmeleri oldukça önem arz etmektedir. Çünkü yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerinin sosyal ve kültürel özelliklerini, ilgi alanlarınıön planda tutarak yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba sarf ederken, yeterlik algısı zayıf öğretmenler öğrencilerini motive etmektebazı sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Ekici, 2006).

2.7. Çokkültürlü Kişilik Boyutları

Zee ve Oudenhoven'a (2003) göre, çokkültürlü kişilik kültürel empati, açıklık, sosyal girişim, duygusal denge ve esneklik olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır.

Kültürel Empati: Farklı sosyokültürdeki bireylerin davranış, düşünce ve duygularını tanımaya yöneliktir. Bireylerin diğer kültürdeki insanlarla doğru şekilde etkileşime girebilmesi için, bu kültürleri tanımaları gerekmektedir. Kültürel empati düzeyi gelişmiş bireyler, farklı kültürlerdeki grup ve insanların davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını anlayıp, ayırt edebilmektedirler. Düşük kültürel empati düzeyine sahip bireyler farklı kültürdeki grup ve insanların davranış, düşünce ve duygularını anlayıp yorumlamada zorlanmaktadırlar.

Açıklık: Bireylerin farklı kültürlerdeki topluluklarla karşılaştıklarında önyargılı olmamasını ve iletişme olumlu bakmasını ifade etmektedir. Bu yetenek, kültürel empati gibi, diğer kültürlerin değer ve kurallarını bilmede, uyum sağlamada ve etkili davranabilmede önemli görülmektedir. Açıklık düzeyi yüksek olan bireyler, kültürel değerlere ve ilkelere saygılıdır, diğer gruplara önyargısız davranır ve yeni fikirlere karşı açıktırlar. Tersine açıklık düzeyi düşük bireyler diğer kişilere ve gruplara önyargılı davranırlar.

Girişkenlik: Sosyal girişkenlik, bireylerin sosyal durumlara aktif bir şekilde katılmasını açıklamaktadır. Farklı kültürlerden bireylerle kolayca iletişime geçmesi ve arkadaş edinmesi bu bireylerden beklenmektedir. Sosyal girişkenliği yüksek düzeyde olan bireyler, sorumluluk almada ve sosyal durumlarda etkindirler ve diğer bir kültürlere karşı saygılıdırlar. Aksine sosyal girişkenliği düşük bireyler ise sorumluluk almaya daha az isteklidirler ve iletişim kurmayı tercih etmemektedirler.

Duygusal Denge: Bu boyut kültürel farklılıklara göre gelişen çatışmalarda ve stresli durumlarda kişilerin duygusal sakinliğini korumasını ifade etmektedir. Farklı bir kültürde çalıştığı zaman, duygusal ve psikolojik durumlarla başa çıkabilmek gereklidir. Birçok etmen (politik sistem, işlemler, anlam ve kaynak eksikliği, engeller) bireylerin sahip oldukları kültürde çalıştıkları gibi diğer kültürlerde çalışmalarına engel olabilmektedir. Farklı kültürlerde yaşayan kişilerin yaşantıları, ait oldukları kültürdeki gibisürdürülmediğinde, bu durum onlarda gerginlik, korku, sosyal ayrılma, ekonomik sorunlar ve kişisel çelişkilere yol açabilmektedir. Bireyinduygusallığını dengeleyebilmesi, stresli durumlarda sakin kalabilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda duygusallığını dengede tutamayan kişiler, strese karşı güçlü duygusal tepkiler sergileyebilmektedirler.

Esneklik: Bireylerin yeni ve bilmediği durumlarla karşılaştığında buna alışabilme yeteneğini açıklamaktadır. Birey, kendi kültüründen başka bir kültürde çalıştığı zaman, stratejisini değiştirebilmelidir. Çünkü alışkanlıklar, yeni kültürel çevrede işe yaramayabilir. Esnekliği yüksek kişiler, yeni ve bilinmeyen durumlarla mücadele edebilir ve diğer kültürlerde, beklenmedik durumlara uyumlu davranabilirler. Yeterince esnek olmayan bireyler ise yeni ve farklı durumları olumsuz algılayarak diğer kültürlerdeki alışılmamış durumlara uyum sağlama sorunu yaşarlar (Polat, 2009).

2.8. Çokkültürlü eğitim ile Kültürlerarası eğitim

Son dönemlerde, eğitime yönelik çalışmalarda çokkültürlü eğitimden (multicultural education) sıkça söz edilmektedir. Sanayileşmenin ardından bilgi toplumuna geçişin ve göç olayları, ülkeler arasında, ekonomik, sosyal vb. hedeflerle birliklerin meydana getirilmesi kavramın değerini arttırmaktadır. Toplumlar bu dönemde, yerellikten globalleşmeyeyönelik bir adım atmışlardır. Bu geçiş dönemi, eğitimde evrenselliğinortaya konmasını ve farklı kültürlerin bilinerek, çokkültürlü etkileşimin hızlandırılması gerektirmiştir. Aynı zamanda, modern toplumlarda, yetiştirilen vatandaşların farklı kültürlerden topluluklar ile iletişim kurmaları ve etkileşimlerinde olumlu tutumlarının olması beklenmektedir. Bu sebeple, çağdaş ülkeler eğitimde oluşan sorunlara çözümler ararken, çokkültürlü eğitim programlarına da yer vermektedirler. Bunun sonucunda ulusal devletler vatandaşlık terimini, evrensel değerler bağlamında yeniden tanımlamak ve anlamlandırmak zorunda kaldıkları görülmektedir (Çırık,2008).

Babiniotis'in sözlüğüne göre 'kültürlerarası' terimi farklı kültürler ile ilişkili olmak veya farklı kültürler ile bağlantılı olmaktır ve çokkültürlülük ise farklı ve öndegelen kültürlerin birlikte yaşamak anlamına gelmektedir (Baltacis, 2009). Bir başka tanıma göre "Çokkültürlülük; ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutları içeren çok yönlü bir kavramdır" (APA, 2002; Demir, 2012; Tiedt ve Tiedt, 2005; Polat ve Kılıç,2013). Bu boyutlardan yola çıkarak çokkültürlülük felsefesinde farklılığın kapsamlı şekilde incelendiği din, dil, etnik köken, mezhep, cinsiyet, yaş, cinsel tercih ve çok basit

düzeydeki yaşam biçimleri olarak ele alınmaktadır. Çokkültürlülükteher kültürün değerli olduğu ve kültürleri birbirleri ile karşılaştırmamayı, ayrıca her kültürün kendi inançları kapsamında değerlendirilmelidir. Her toplumun sahip olduğu değerin bir diğeri ile kıyaslanmadan tek başına bir değer olarak algılanması çokkültürlülüğün en önemli felsefi desteğidir. Kültürlerin kendine ait şartları vardır ve şartlar diğer kültürlerle karşılaştırılmamalıdır (Özensel, 2012; Polat ve Kılıç,2013). Kavramsal olarak çokkültürlülüğün kullanımı üç farklı şekilde olmaktadır. Birincisi çokkültürlüğü demografya ile açıklama, ikincisi çeşitli değerler açısından ele alınabilecek çokkültürlülüğün ve üçüncü bir devlet politikası olarak çokkültürlülük şeklindedir (Calma,2007; Talaş, 2008; Polat ve Kılıç,2013).

Çokkültürlülük, postmodernizm ile tanımlanan bir terimdir. Bu terim ile 1960'lı yıllarda özellikle Amerika'da göçmenlerin kültürel farklılıklarının korunması amacıyla ortaya çıakarılan politikalar ilebelirtilmektedir. Daha sonra Avrupa'da da yaygınlaşan bu politikalar, aslında farklı kültürlerle beraber uyum ve hoşgörü halinde yaşayan bir toplum oluşturma hayalinden oluşmaktadır (Yalçın, 2002; Tortop,2014). "Çokkültürlü eğitim", eğitim kurumlarında, çeşitliliği ve eşitliği desteklemeye yönelik uygulanan 'eleştirel bir tartışma oturumudur'. Bu tarz bir eğitim, farklı gruplar arasında iletişim kurmayı hedeflemektedir. Bu sebeple, çokkültürlü eğitim, okullardaki düzenleme faliyetlerinde, iş birliği süreci olarak yorumlanabilir. Bu süreçte, okulların, tüm bireyler için işlemesine çaba gösterilir (Bohn ve Sleeter, 2000; Çırık, 2008)."

Coşkun (2006) çokkültürlü eğitimin toplumsal bir süreç olduğunun altını çizerek, ulusallaşma kapsamında tek dil, tek kültür ve tek dinin ön plana çıktığını, toplumun eğitim ve kültürseviyesi arttıkça, kişinin farklı dillere, kültürlere ve dinlere yönelik hoş görülü davrandığını belirtmiştir. Bu duruma ek olarak çokkültürlü eğitim, yalnızca farklı etnik gruba, sosyal sınıfa, dine ait olan bireyleri değil, farklı cinsiyete, üstün yeteneklere ve zekâya sahip olan bireyleride kapsamaktadır(Banks ve Banks, 1993; Slavin, 1994; Herring ve White,1995; Çırık, 2008).

Çokkültürlü eğitim, çokkültürlülük politikalarının eğitimde var olması gerektiren bir model ve yaklaşımdır. Birçok demokratik temellere dayalı olan eğitim politikası ve fırsat eşitliğinden yararlanmaktadır. Bu eğitimin temel amacı herkese olabildiğince eşit fırsatlar sunmaktır. Bu açıdan bakıldığında çokkültürlü eğitim,

çeşitli kültürleri kapsayan toplumlarda öğrencileri ortak hedefler için varolmaya, öğrenmeye ve işbirliği halinde olmaya çalışan‘disiplinler arası’ süreç olarak betimlenmektedir (Berstein, 1992; Hidalgo, 1996; Parekh, 2002; Sultana, 1994; Tortop, 2014).Bu kavram; bütün öğrencilerin akademik başarıya ulaşması için eşit öğrenim şartları sunan bir düşünce veya eğitimsel reform; kültürel ve etnik özelliklerin hassasiyetini ön planda tutan bir felsefe; kültürel çeşitliliğigösteren bir yenilik hareketi; eşitlik, karşılıklı saygı, anlama ve sosyal adalet ilkelerini benimseyen bir anlayış; öğrencilerin yaşam tarzlarının çeşitliliğine, değişik tecrübeve düşünceleri çözümleme tarzlarına, dünyayı tarihi temelleri ile değerlendiren önyargıdan arınmışbir eğitim; farklılık, insan hakları, sosyal adalet ve tüm insanlar için farklı yaşam biçimlerine bağlı olan hümanist bir terim; demokratik eğitim; önyargı, kimlik, çatışma ve yabancılaşma kavramlarını öğreten bir yaklaşım; çeşitli grup ve örgütlerin baskı ve sömürüsüne karşı gelmeye yönelik bilgi edinimi; kültürel farklılığa saygılı bir eğitim felsefesi; her tür ayrımcılığa karşı, sosyal adaletin demokratik ilkelerinin gelişmesini sağlayan kapsamlı okul reformunu benimseyen temel eğitim olarak tanımlanmaktadır (Banks ve Banks, 1993; Baptiste, 1979; Bennett, 1990; Frazier, 1977; Grant, 1977; Nieto, 1992; Parekh, 1986; Sizemore, 1981; Tortop,2014). Bu aşamada önemi büyük olan eğitimciler etnik ve kültürel farklılıkların korunmasına ve toplum tarafından algılanmasına yardım eden tutum ve değerlerin gelişmesi için çaba harcamalıdırlar. Bu durum öğrencilerin özkavramlarını geliştirerek, öz miraslarını ve diğer kültürel mirasları tanıtmalarını sağlayacaktır (Gay,1977; Tortop,2014).

Gay, (1994) çokkültürlü eğitimin amaçlarını şu şekilde sıralar;

1. Kültürel ve etnik okuryazarlığı geliştirmek
2. Öğrencilerin kişisel gelişimlerine yardımcı olmak
3. Davranış ve değerlerden (Etnik) arınmışlık
4. Çokkültürlü sosyal yeterlilik
5. Eğitimsel eşitlik ve mükemmellik
6. Temel yetenek kazanımı
7. Sosyal yenilik için kişisel gelişmişlik (Tortop,2014).

Çokkültürlü eğitim, tek tip eğitim modelinin aksine kişiselfarklılıkları göz önünde bulundurarak ve çoğulculuğu desteklemektedir. Çokkültürlü eğitimin bu

zamana kadar bazı konularda eleştirildiği görülmektedir. Bu tartışmalar, çokkültürlü eğitimin etnik köken kültürünü güçlendirerek, ortak kültürü zayıflattığı düşüncesiyle ortaya konmaktadır(Parekh, 2002; Tortop,2014). Sonuç olarak ortak kültür, tüm farklılıklara saygı duyan ve kabul eden bir düzen üzerine kurulmalıdır (Gür, 2012; Tortop,2014).

Bilindiği gibi, Avrupa'da pek çok ülke özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra karma ve çokkültürlü, çok dilli, çok dinli, çok ırklı boyut kazanmıştır. 1980'li yıllarda tartışılmaya başlanan çokkültürlülük de (Kymlicka ve Banting,2006; Aydoğan ve Yaylancı, 2008) geleneksel olarak göçmen kabul eden Atlantik ötesi ülkeler kadar Avrupa'nın da önemli amaçlarından biri oldu ve çokkültürlülük o zamana kadar uygulanmaya çalışılan asimilasyoncu politikaların başarısızlığa uğramasıyla gündeme geldi.

Çokkültürlü eğitim programları ABD, Kanada, Avustralya, Almanya, İngiltere gibi çeşitli kültürler içeren ülkelerde okul öncesi eğitimden itibaren uygulamaktadır (Güven, 2005; Çırık, 2008). Son yıllarda, çokkültürlü eğitime yönelik çalışmaların sayısı çoğalmaktadır. Büyük sayıda öğretmen topluluğu, kültürel temaları, eğitim sürecine dahil ederekçokkültürlü eğitime katkı sağlamaktadır (Aldridge vd., 2000; Çırık, 2008). Ancak bundan yirmi yıl önce yapılan araştırmalar, toplumdan ayrıştırılmış farklı özelliklere sahip insanların belirlenmesi artık önemsiz görülmektedir. Bu bireyler, artık toplumda belirli konumlara sahiptirler. Bu nedenle ilerleyen süreçlerde araştırmaların hedefi topluma şekil vermek olmalıdır. Farklı kültürel özelliklere sahip bireylerden oluşan demokratik toplum üzerinde durulmalı ve demokratik vatandaşlık eğitimi ön plana çlıkarılmalıdır(Kaltsounis, 1997; Çırık,2008). Çırık'a (2008) göre alanyazın incelendiğinde Türkiye'de çokkültürlü eğitimin son zamanlarda çalışmalarda konu edinildiği ve kısmen de olsa eğitim programlarında dâhil edilmeye başlandığı görülmektedir.

Çokkültürlü eğitim alanında daha öncede belirtildiği gibi öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu görevlerden biride eleştirel düşünebilen ve her şeyi sorgulayan öğrenciler yetiştirebilmektir. Bu zamana kadar yönetimde yapılmış olan adaletsizliklerin veeşit olmayan uygulamaların farkına varıp bunlara tepki gösterecek nesiller yetiştirmek gereklidir (Davies, 2010; Söylenmez ve Kaya,2014).

Sınıf ortamında bütün öğrencilerin eşit söz hakkına sahip olabileceği, demokratik bir ortam oluşturmak çokkültürlü eğitim bakımından oldukça önemlidir. Öğrenciler demokratik bir atmosferde tartışabildiklerinde farklılığı olan öğrencilere "biz" ile "öteki" kıyaslaması yapmaktanuzak duracaklardır. Eşit koşullarda tartışmalar, takımlar arasında bilinmesine ve farklı gruplardan öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat sunmaktadır. Öğrencilerin birbirlerini anlamasına, ortak bir dil geliştirmelerine, birbirlerini tanımalarına katkı sağlamaktadırlar (Fırat, 2010; Söylenmez ve Kaya,2014). Tartışma fırsatları sunmak, farklı düşüncelere saygı göstermenin, dinlemeye ve anlamaya çalışmanın öğretilmesi, fikir değiştirmenin, yanlış düşüncelerinden vazgeçebilmesinin bir erdem olduğunun ifade edilmesi, mutlak ve dayatılmış çözümlerin koşulsız kabul edilmemesi, eleştirel düşünmeye açık olmak huzur ortamı oluşmasına katkı sağlayack, şiddet ve çatışma olmadan da problemlere çözüm getirilebileceğinin öğretilebilmesidir (Serrano, 2010; Kaya,2014).

Bu bağlamda Derman-Sparks'a (1993-1994)göre çokkültürlü bir eğitimin okul öncesi dönemde ve birinci aşama eğitimde verilmesiyle öğrencilerde bireysel sorumluluk duygusu ve empatinin gelişiminin artacağı varsayılmaktadır (Perkins ve Mebert, 2005; Karakaya vd.,2015). Çokkültürlü eğitimle, önyargıya karşı eğitim verilen sınıflarda öğrencilerin kendileri ve ebeveynleri ile gurur duymayı, farklılıklara hoşgörülü olmayı ve doğruyu savunmayı öğrendikleri görülmektedir(Sparks ve Edwards, 2010; Karakaya vd.,2015). Perkins ve Mebert (2005) de çokkültürlülüğün okul öncesi öğrencilerdeki etkisini inceledikleri çalışmanın sonucunda çokkültürlü bir eğitim alan okul öncesi çocukların almayanlara göre daha az ön yargılı tutum sergilediklerini elde edilen bulgular sonucu ortaya konmuştur. Ancak, yararlılık etkisinin devamlı olmadığı, bazı durumlarda fikirlerin yanlış yöndeşekil aldığı da görülmüştür (Karakaya vd.,2015). Öğrencilerin sınıf ortamında ırklara karşı olumsuz tavır ve görüşler barındırmasıyla mücadele etmek isteyen öğretmenlerin görevi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerinfarklılıklara karşı ön yargıdan ve korkudan öğrencileri uzak tutmak adına her bireyin nasıl farklı olduğunu belirtmeleri gerekli görülmektedir (Sparks ve Edwars, 2010; Karakaya vd.,2015).

Çokkültürlülük ve Kültürlerarası terimleri kişinin konuştuğu dile göre farklı kullanılan terimlerdir. Gundara'ya (1998) göre çokkültürlülük terimini İngilizce konuşan Avrupalı araştırmacılar ve kültürlerarası terimini ise İngilizce konuşmayan araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Çokkültürlülük sosyal çevrenin doğasını anlatmaktadır ve interkültürellik ise etkileşimler, görüşmeleri, süreçleri anlatmaktadır (Ersoy,2013).

Çokkültürlü ve kültürlerarası eğitim birbirini tamamlamakla birlikte farklı anlamlarıkapsamaktadır. Çokkültürlü eğitim çeşitli toplumlarda farklı kültürel yapıların varlığına ve birlikte yaşama; kültürlerarası eğitim ise, farklı kültürel özellikteki insanların diyoloğunu ve bunun engellerini vurgulamaktadır (Ersoy,2013).

2.9. Çokkültürlü eğitim programları

Avrupa Birliği'nin bütünleşmesi kapsamında tartışılan çokkültürlü eğitim Avrupa Birliği'nin dil ve bölgeler politikasından Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig gibi her seviyede öğrenci ve öğretmenleri kapsayan öğretim programlarına, Avrupa Okulları ile bir kültür ve eğitim alanı olarak Avrupa'nın düzenlenmesine yönelik yapılan araştırmalara vurgu yapmaktadır (Nestvogel, 2002; Yıldız, 2008).

Kültürler arası eğitimi planlama ve uygulama kapsamında Norveç, Bulgaristan, Yunanistan, Estonya, Finlandiya, İsveç ve Hırvatistan gibi ülkeler ile AB'nin yaptığı çalışmalar örnek olarak gösterilebilmektedir. Avrupa Birliği tarafından 1987 yılından itibaren Erasmus programı çerçevesinde öğrenci değişimi yapılmakta ve öğrencilerin farklı kültürleri tanımalarına olanak verilmektedir. Böylece, farklı kültürlere sahip gençlerin iletişim vasıtasıyla kaynaşması sağlanarak, saygı, hoşgörü ve anlayış bilincinin oluşturulması ve geliştirilmesine destek sağlanmaktadır (Koca ve Şimşek, 2011).

Bu bağlamda farklı kültürlerin, bir sosyal yaşam alanı kapsamındaki birlikteliklerinin, kültürel zenginlik olarak yorumlanmasının ön plana çıktığı (Kıncal vd., 2010) evrenselleşen dünyada, eğitim alanında da uluslararası birlikteliklerin giderek arttığı (Demir ve Demir, 2009), çokkültürlü eğitimin ön plana çıktığı (Koca

ve Şimşek, 2011) görülmektedir. Bu doğrultuda geleceğe yön verecek üniversite öğrencilerinin farklı kültürlere ait bakış açısı edinebilmeleri, diğer kültürleri de anlayarak, kültürler arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri de yorumlayabilmeleri için çalışmalar yapılması önem arz etmektedir (Küçük, 2006).

Avrupa uyum sürecinde olan ülkelere sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel katkısağlamak adına 'Avrupa Birliği Programları' adı altında, farklı alanlarda geliştirilmiş programlar yer almaktadır. Ülkeler arasındaki işbirliği ile gerçekleşen veya gerçekleşecek olan bu programlar, Avrupa vatandaşlığı kavramının Avrupa yelpazesindeki toplumlarca benimsenmesi, kültür mirasının korunması, çokkültürlü etkileşimi kolaylaştırması, farklı toplumlardan gelen insanların bir proje etrafında toplanarak dayanışma bilinci oluşturması gibi hedefleri de içermektedir (Duman,2001).

2.9.1. Sokrates Programı

Sokrates Programı her yaştaki ve seviyedeki eğitimi içeren, eğitime Avrupa boyutunu kazandırmayı, katılımcı ülkeler arasındaki iletişimi güçlendirerek eğitimin kalitesini arttırmayı amaçlayan programdır(Duman,2001).

Sokrates'in en önemli özelliği 'hareketlilik ve değişim' programlarıdır. Eğitim işbirliği ve okul ortaklığı projeleri, öğretim ve üniversite kadrosunun ve öğrencilerinin değişimi, uzaktan eğitim yöntemlerinin kullanımı ve eğitim yöneticileri arasındaki Avrupa genelindeki bilgi ağları bu bütüncül yaklaşımın parçalarını kapsamaktadır(Duman,2001).

"Avrupa Eylem Programı Sokrates, Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi'nin 14 Mart 1995 tarihli 819 / 95 / EC no'lu kararına istinaden, Avrupa Birliğinin Kuruluş Anlaşması'nın 126 ve 127. Maddelerini temel alarak 1995-1999 yılları arasında işlemek üzere kurulmuştur. Bu programın ikinci aşaması ise 2000-2006 yılları arasında uygulanacaktır." Program kapsamında desteklenecek etkinlikler;

- Üniversite öğrencileri, öğretim üyeleri, öğretmenler ve eğitimle ilgili yöneticilerin uluslararası hareketliliği,

- Bilgi iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik uluslararası projeler,

- Bilgi ve tecrübe aktarımı ile kurumsal ilişkileri hedefleyen bilgi iletişim ağları,

-Dil öğretimi ve çokkültürlü eğitimi hedefleyen uluslararası projeler ve kişi hareketliliği,

- Eğitimde yenilikçi yaklaşımları kapsayan uluslararası projeler,

- Avrupa genelinde eğitimle ilgili bilgi edinme amaçlı oluşumlar.

Sokrates programının amaçlarını gerçekleştirebilmesi için bu program bağlamında Erasmus (Yükseköğrenim), Comeniıus (Okul Eğitimi), ve Yatay Ölçütler gibi eylemler oluşturulmuştur (Duman,2001).

2.9.1.1.Erasmus

Erasmus, Sokrates programının yüksek eğitimde öğrenim gören öğrencilereverilmiş bir bölümü olup, her tarzdan yükseköğretim okullarını ve her türlü konuyu kapsar. Erasmus iki temel davranışı kapsamaktadır: Üniversitelere, öğrenimin Avrupa tarafını arttırmak için maddi imkanlarsağlanmasını (merkezi) ve tematik Ag Projelerini(Duman,2001).

Üniversitelerde Erasmus programı kurumsal anlaşmalar kapsamında faaliyetler, öğrenci hareketlilik organizasyonları, öğretim görevlilerinin hareketliliğini, on gün ile üç ay arasında değişen yoğun ve kısa dönemli programları ve hazırlayıcı ziyaretler oluşturmaktadır(Duman,2001).

Tematik Ag Projeleri'nde ana düşünce, özel akademik disiplinlerdeki Avrupa ayağını tanımlamak ve geliştirmek amacıyla üniversite işbirlikleri ile fakülteler ya da üniversite bölümleri arasındaki ortaklığı artırmaktır(Duman,2001).

2.9.1.2.Comenius

"Sokrates programının ikinci alt bölümü olan Comenius, her düzeyden (okul öncesi, ilk ve orta öğretim) okul eğitiminde Avrupa boyutunu ve işbirliğini

desteklemek için meydana getirilmiştir. Comenius programının desteklediği etkinlikler şunlardır(Duman,2001):

- Okul ortaklıkları kapsamında Avrupa eğitim projeleri,

- Çokkültürlü eğitim alanındaki faaliyetler,

- Öğretmen ve eğitim kadrosunun yurt dışında hizmet içi eğitimi.

Okullar arası işbirliğinde (gayri merkezi), Avrupa Eğitim Projesi (EEP) kapsamındaki çok taraflı okul ortaklıklarına destek vermektedir. Çok boyutlu ortaklık, en az üç katılımcı üye ülkeden üç okulun oluşturduğu bir gruptur. Bu okullardan biri koordinasyondan sorumludur.

Bir Avrupa Eğitim Projesi, okul yaşamının parçası olan eğitsel etkinlik ve düzenleme yoluyla Avrupa ile ilgili bir veya birden fazla konu geliştirmek amacıyla desenlenmiştir. Avrupa Eğitim Projesi'ne temel oluşturabilecek ana temalar:

- "Kültür mirası, Çevre koruma, Sanat ve zenaatler, Bilim ve teknoloji, Yazınsal gelenek, Avrupa vatandaşlığı, Yerel ve bölgesel kimlik, Okul ile iş dünyası arasındaki ilişki, Erkek ve kadınlar için eşit fırsatların desteklenmesi,

Medyaçalışmaları."“Azınlık ve göçmen grubunçokkültürlü eğitimi(merkezi)bağlamında çeşitli projeler meydana getirilmektedir. Sokrates II'nin ilk alt bölümü olan ve her seviyedeki eğitimi içeren Comenius'ta"(Duman,2001);

- **"Okullar arası ortaklıklar:**

Topluluk, çok taraflı okul işbirliğini desteklemektedir. Bu ortaklıklar öğretmen eğitimi kurumları, yerel kurum ve yetkililer, iş çevreleri ile aile, öğrenci dernekleri gibi diğer ilgili kurum ve kuruluşları da kapsamaktadır.Topluluk desteği aşağıdaki projeler için sağlanacaktır:

a. Öğrencilerin ve öğretmenlerin katılımını ve hareketliliğini, tecrübe paylaşımını, eğitim materyallerinin geliştirilmesini, okulların ortak ilgi alanlarında tasarlanacak projeler.

b. Özellikle topluluk resmi dillerinden birinin veya İrlandaca ve Lüksemburgca'nın öğretimine yönelik projeler.

c. Çokkültürlü duyarlılığı desteklemeyi ve özellikle ırkçılık ve yabancı düşmanlığıyla mücadeleyi veya göçmen, çingene ve gezginlerin çocuklarının özel ihtiyaçlarını karşılamayı hedefleyen projeler.

d. Özel eğitsel ihtiyacı olan çocuklara ve bu çocukların genel okullarda eğitim alabilmelerine yönelik projeler.

- "Öğretim kadrolarının başlangıç ve hizmet içi eğitimi

Topluluk, öğretim kadrolarının ilk veya hizmet içi eğitimleri alanında faaliyet gösteren kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülen çok kapsamlı projeleri destekleyecektir. Okullar ile bölgesel ve yerel düzeydeki danışman kuruluşların katılımı da teşvik edilecektir. Topluluk desteği, hareketlilik eylemleri ile çok taraflı ortaklık projeleribağlamında, aşağıdaki etkinliklere sağlanacaktır.

Hareketlilik eylemleri:

a. Pratik eğitim (staj) dönemleri, dil asistanlıkları ve kurum içi yerleştirmeyi de kapsayacak şekilde başlangıç eğitimi amacıyla hareketlilik,

b. Okul öğretim kadrosunun hizmet içi eğitimi veya becerilerinin yenilenmesi amaçlı hareketlilik,

c. Sınırlı süreleri kapsayan hareketlilik (dil öğretmenleri için başlangıç kursları, kadronun dil öğretmenliği için yeniden eğitimi, nitelikli öğretmenlerin dil öğretmeni olarak yeniden istihdamı ve diğer branşlardaki öğretmenlerin yabancı dil eğitiminde görev alması amaçlı hareketlilikler dahil).

Çok taraflı işbirliği projeleri:

d. Okul öğretiminde Avrupa boyutunu kuvvetlendirmeye yönelik müfredat, kurs, modül veya eğitim materyali geliştirmeye katkı,

e. Rehberlik ve danışmanlık gibi okul yönetimi ve ilişkili hizmetlerle ilgili eğitim etkinlikleri ve bilgi aktarımı,

f. Okul eğitiminde çokkültürlü duyarlılığı geliştirme veya göçmen işçilerin, çingenelerin ve gezginlerin çocuklarının eğitime uyumunu destekleme amaçlı eğitim ve bilgi aktarımı etkinlikleri,

g. Özel eğitsel ihtiyaçları olan veya risk altında bulunan çocukların eğitimiyle ilgili kadronun eğitimi ve geliştirilmesi.”

- Okul işbirlikleri ve kadronun başlangıç ve hizmet içi eğitimiyle ilgili bilgi ve iletişim ağları.

Bu konularda karşılıklı ilgi alanlarında işbirliğini, sonuçların ve tecrübelerin aktarılmasını ve okul eğitimiyle ilgili kaliteli ve yenilikçi açılımların tartışılmasını desteklemek amaçlı bilgi ve iletişim ağları oluşturulacaktır.Bunun, koşulların elverdiği ölçülerde Erasmus bağlamında desteklenecek tematik bilgi ve iletişim ağları ile ortaklık halinde yürütülmesine önem verilecektir(Duman,2001).

2.9.1.3. Yatay Eylemler

“Lingua (Dil Öğreniminin Desteklenmesi):

Sokrates programının Lingua bölümü, Leonardo da Vinci Programı altında dil öğrenimini destekleyen eylemlerle ilişkili, katılımcı ülkeler çapında dil öğrenim ve öğretiminin kalitesini ve çapını geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikleri kapsamaktadır.

Lingua, Avrupa Birliğinin tüm resmi dillerini içermektedir (İspanyolca, Danimarkaca, Almanca, Yunanca, İngilizce, Fransızca, İtalyanca, Hollandaca, Portekizce, Fince ve İsveçce). İrlandaca, Lüksemburgca, İzlandaca ve Norveçce de programın bir parçası olmasına rağmen bu dört dilde başvuru yapılamamaktadır. Bütün Lingua eylemlerinde özel önceliği, Avrupa Birliği içerisinde en az bilinen ve kullanılan diller almaktadır(Duman,2001).”

2.10. Öğretmen yetiştirmede kullanılan eğitim modelleri

“Değişen dünya anlayışı ile birlikte öğretmen yetiştirme modelleri, öğretmenlerin kullanacakları öğretim modelleri ve teknikleri değişmekte ve farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin bu değişen eğitim modellerine uyum sağlayabilen, sadece ulusal boyutta olmayan, uluslararası düzeyde evrensel konulara ilgili olan, topluma farklılıkları ve ortak yönleriyle çok geniş açıdan bakabilen bireyler olarak yetiştirilmeleri gerekir (Başbay ve Bektaş, 2009; Güven, 2001; Şişman, 2009;

Tortop, 2014).” Artık geleneksel eğitim sistemi yerine öğrencilerin farklılıklarına önem veren eğitim anlayışının ön planda tutulduğu öğretmenler, çokkültürlük konularıyla sıkça karşılaşmaktadır.

Nohl’a (2009) göre çokkültürlüeğitim yaklaşımı dört tanedir. Birincisi etnik azınlıkların çocuklarının eksikliklerini düzeltmek adına ve bu şekilde onları hakim olan toplumunun kültürel standartlarına uydurmak olan “asimilasyonist eğitim”dir. İkincisi etnik azınlıkların ve çocuklarının kültürünü dezevantaj olarak görmeden hakimtoplumun kültürüyle farkları çerçevesinde ele alan ve bu çeşitlilikle beraber uyum içinde yaşatmayı ön gören “klasik çokkültürlü pedagoji”dir. Üçüncüsü ise her türlü ayrımcılığa direnilmesi gerektiğini belirten “ayrımcılık karşıtı pedagoji”dir. Bu üç yaklaşımda problemlidir. Asimilasyonist eğitim farklılıkları eksiklik bulup çoğunluğun kültürüne göre bireylerin yeniden biçimlendirilmesiniamaçlar. Bu yaklaşım farklı kültürlerin yok edilmesine yol açar.İkinci yaklaşım farklılıkları dezevantaj olarak görmemesine rağmen hakim olam mevcut kültüre göre diğer kültürlere bakış açısı ile problemlidir. Üçüncü yaklaşım ise her türlü ayrımcılığa karşı durulmasına rağmen, farklılığı kısıtlıboyutta ele almaktadır. Bu üç yaklaşıma karşı Nohl’un (2009) öne sürdüğü yaklaşım ise “kolektif aidiyetler pedagojisi” yaklaşımıdır. Kolektif aidiyetler pedagojisi kültürel çeşitliliktenyola çıkarak kültürü sadece etnik olarak değil geniş boyutta değerlendirmektedir.

2.10.1. Asimilasyon eğitim modeli

Asimilasyon politikası egemen toplumun kültüründen farklı olangrupların hem sosyal ve ekonomik hem de kültürel açıdan zamanla benzeşmesi ve sonunda farklılıkların ortadan kalkmasını amaçlayan bir politikadır. Sözedilen politika, aynı tür bir toplum kurmayı hedeflemektedir. Pratikte benzeşmesi politikaların hem yapısal hem de kültürel anlamda aynı anda başarılı oldukları ifade edilemez. Hatta bu tür politikalar göçmen ve azınlık gruplar tarafından tepki toplayabilmekte ve benzeşmeyi amaçlayan politikalar başarısız olmaktadır (Entzinger,1984; Canatan,2012).

Uygulama sonucu, asimilasyon farklı kültürlerin kusur ve eksiklik olduğu fikrine dayalıdır (Nikolaou,2000; Gunadara, 2000; Hatzisotiriou ve Ksenofon, 2014).

Bu modeli kabullenmek, göçmen öğrencilerin yerli yaşıtların kıyasla öğrenim eksikliği ve akademik başarısızlık gösterdikleri kanaatına varılmıştır. Banks ve McGee Banks' a (2009) göre kültürel eksiklik modeline dayalı eğitim politikaları, göçmen öğrencilerin kendi kültürlerinden uzaklaşmasını amaçlamaktadır, çünkü kendi kültürleri onların akademik başarısızlıklarına neden olarak gösterilmektedir. Bu tür politikalar, uygulamalarından şüphe etmediklerinden dolayı göçmen öğrencileri diğer kişilerden uzaklaştırır ve akademik başarısızlığa katkıda bulunur. Diğer yandanda akıl ve gnostik geriliklerini dengelemek amacıyla onlara kültürel deneyimler kazandırarak göçmenlerin asimile edilmesini ilerletmektedir (Banks, 1998; Hatzisotiriou ve Ksenofon,2014). Asimilasyon göçmen öğrencileri okulun değerlerine adapte etmeyi hedeflemektedir ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılamayı amaçlamamaktadır (Hatzisoteriou, 2010). Tanner'in (1997) yaptığı araştırmaya göre New York'taki bazı okullarda göçmen öğrenciler kendi kültürlerinden dolayı yetersiz olarak sayıldıklarını söylemektedir. Bu kültürel yetersizlikleri sırasıyla akademik başarısızlıkları için neden olarak tanımlanmaktadır.

Asimilasyon modelinin kabullerine göre, okullar tek kültürlü karaktere sahiptir. Amaç etnik geleneklerin ve kültürün ebediyete tek sürdürmeyi ve korumayı kolaylaştırmaktır (Nikolaou, 2000). ''Asimilasyoncular''a göre, devlete verimli birey olabilmek için, gerekli yeteneklere sahip olması gerekmektedir. Okulun başlıca hedefi göçmen öğrencilerin devlet kültürüyle sosyalleşmesi olduğunu ileri sürmektedirler. Sonuç olarak göçmen öğrenciler kendi etnik kökenlerinden kurtulacak şekilde eğitilmeleri gerek ki yeni sosyal çevrenin davranışlarını benimseyebilsinler (Banks ve Banks, 2009; Kontogiannos, 2002). Böylece ulus merkezli fikirler müfredatlara ve okul kütaplarına sızmaktadır ve etnik kutlamalar okul hayatında önemli yer tutmaktadır. Bu tekkültürlü okullar tek dillidirler. Asimilasyoncular çift dilli eğitime karşı çıkmaktadırlar, çünkü göçmen öğrencilerin yeni ülkelerine adapte olmalarında, çift dilli eğitimin engel olduğunu öne sürmektedirler (Banks ve Banks, 2009; Kontogiannos, 2002). Yunanistan'nın Attiki bölgesinde yapılan bir araştırmaya göre (Kontogiannos,2002) tekkültürlü politika uygulayan okullar, göçmen öğrencilerin yeni dillerini öğrenmelerini kolaylaştırmayı amaçlamaktadırlar. Araştırmada bir başka ortaya çıkan ise katılan okulların göçmen öğrencilerin ana dil eğitimini ailelerinin sorumluluğu olduğunu, okulun ve eğitim

sisteminin hiç bir sorumluluğu olmadığını savunmaktadırlar. Ayrıca, asimile edilmeleri için etnik dili bilmeleri zorunlu gösterildi.

2.10.2. Entegrasyon modeli

Entegrasyon dinamik, uzun süreli, birlikte gelişmenin ve bir araya gelmenin çok farklı bir sürecini açıklar. Bu süreç, yakınlaşmadan, karşılıklı çatışmalardan, iletişim, ortak noktaların var olmasından, farklılıkların tespit edilmesinden ve göç etmiş ve gittiği yerde mevcut olan toplumda oluşturan 'karma toplumun' mevcut toplumsal sorunlarının bünyesine dâhil edilmesidir. Asimilasyona karşın entegrasyon kendi kültürel kimliği bırakmayı zorunlu kılmaz. Bu tanımdan anlaşıldığı gibi, toplumsal entegrasyon bireyin yaşamından ve diğer sosyal ve siyasi alanlarda geçerli olan mevcut kural ve yasalara uyum sağlaması, bir farklı kimliğin varlığının varlığının kabul edilerek, diğer kimliklere bütünleşmesidir. Bis başka ifade ile hiç bir dışlama olmaksızın toplumsal çoğunluğa uyum sağlamasıdır. Fnedrich'e (1997) göre Entegrasyon dört boyutta açıklanmıştır: a) yapısal uyum, bu göçmenlerin, çalışma sürecinin olduğu gibi, politik, ekonomik, sosyal, eğitimsel ve sağlık açısından da bir parçası olma haklarının oluşturulması, b) kültürel uyum, demokratik temel değerlerde ve günlük yaşamın çokkültürlülüğün içinde, her alanda özgürleşmeye dayalı olarak bu değerleri uygulama fırsatı bulunduğu bir bütüne kültürel olarak uyum sağlamak, c) sosyal uyum, toplumsal faaliyetlere uyma, iş ortamında, komşuluk ve boş zaman faaliyetlerine dahil olmak gibi, d) kimliksel entegrasyon, bu kişinin kendisini yaşadığı yerin kimliğiyle tanımlaması, yeni kimlik yapısını benimsemesi, kabullenmesi ve gelişmesine katkı sağlamasıdır. Entegrasyon kavramı bazı kuramcılar tarafından asimilasyonun tam kaşısında konumlanan, karşılıklı uzlaşımsal bir kabul ediş siyaseti olarak değerlendirilirken (Kastoryano, 1998; Taylor, 1994). Robins (2001) gibi araştırmacılar ise meseleyi sosyal yurttaşlık kavramı çerçevesinde bir aidiyet sorunsalı olarak görmesi bakımından bireyler deneyimleri dışarıda bırakan ve bu bakımdan sınırlıkları olan ve yeninden tanımlanması gereken bir göçmenlik siyaseti olarak görmektedir.

Asimilasyon modeline karşıt olarak entegrasyon modeli, azınlıkların ve göçmenlerin kültürlerinden dolayı yetersiz olmadıklarını varsaymaktadır.

Entegrasyon modelinde bir okul ortamında bulunan azınlık ve göçmen gruplarının kültürlerinin ve geleneklerinin hayatta tutulması önemlidir. Entegrasyon modeline uygulayan okul göçmen öğrencileri kültürlerinden uzaklaştırmayarak eğitim vermeyi amaçlamaktadır. Bu modele uyan okullar kültürel çeşitliliğe önem vermektedir ve öğrencilerin dil ve kültürel gereksinimlerine karşılık vermektedirler. Başlıca hedeflerinde ise okulda bulunan farklı dil ve kültürleri tanımak, topluma bu kültürlerin katkısınıanlatmak ve bazende göçmen öğrencileri ülkelerine tekrar kazandırmak bulunmaktadır. Okullarda birçok dil eğitilmektedir ve öğretmenlerde farklı etnik ve kültürel kökene sahiptirler (Grant ve Sleeter, 2005; Çırık,2008). Okul ise faaliyetler yardımıyla göçmen veya azınlık gruplarını geleneksel müzik, tarih ve din eğitimi ile ilerletmeyi amaçlamaktadır.

Canatan'a (2007) göre bütünleşme politikası ise en alt seviyede "kültürel benzeşmeyi, bu anlamda ortak değer ve normlar geliştirmeyi gerekli bulmakla beraber göçmenlerin ve azınlık grupların kendi kimliklerini yaşamasını"problem görmemektedir. Asıl problem, sosyal ve ekonomik eşitsizliğin yok edilmesidir. Sosyal ve ekonomik eşitsizliğin yanında, egemen toplum yüzünden oluşan ayrımcılıklarve de azınlık ve göçmen grubun kendini toplumdan uzaklaştırmasına dair isteklerden dolayı savaş verilmektedir. Bütünleşme politikasını oluşturmak isteyen toplum, çokkültürlü bir toplumdan ziyade çok etnik gruplubir toplumdur. Sonuç olarak kültürel farklılıkların en düşük seviyeye indirgendiği ve "farklı etnik grupların ortak bir değerler sistemi altında bir arada yaşadıkları bir toplumdur"(Canatan,2007).

2.11. Öğretmen Yetiştirme Programları İçeriği

Son yıllarda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkında görüş ve bilgilerini inceleyen birçok araştırma yapılmıştır. 20. Yüzyıldan itibaren çokkültürlü eğitim ABD, İngiltere gibi çeşitli ülkelerde ve Ulusal eğitim birimi tarafından araştırma konusu olmakla beraber, öğretmen yetiştirme programlarında rastlanan bir alan olmaya başlamıştır (Arslan, 2016). Eğitim reformlarında çokkültürlü ve demokratik toplumlar oluşturmak adına, eğitimcilerin yetiştirme şeklinin incelenmesine odaklanılmış ve öğretmen yetiştirme programlarına

çokkültürlü içerik dahil edilmesi amaçlanmıştır (IBE,1994). Öğretmen yetiştirme programlarına farklı kültürel konuların dahil edilmesi öğretmen adaylarının yeterliklerinde çokkültürlü farklılıkların ve daha birçok konunun bilgisini sunmaktadır (Lappan ve Le, 2002). Öte yandan Yazıcı ve diğerlerine (2009) göre öğretmenlerin farklılıkların ve çokkültürlülüğün farkında olmaları ve bu alanda eğitim verebilmeleri için ilk olarak onların eğitim ihtiyacını gidermek önemlidir. Bunun için fakültelerin lisans programlarına çokkültürlü eğitim konularının dahil edilmesi ve bilhassa kişisel ve kültürel farklılıkların bu dersler sayesinde geliştirilmesi oldukça önemlidir. Ayrıca, öğretmenlere farklı kültürlerin bir zenginlik ve insanlığın bir mirası olarak görmelerini sağlamak çokkültürlü eğitime katkısı olacaktır.

Bulunduğumuz yüzyılda öğretmenlerin sahip olması gerektiği yeterliklerden bazıları çokkültürlülük, çoğulculuk ve demokratik bir bakış açısıdır. Bu bakış açısına göre öğretmenlerin farklı yaşam tarzlarına karşı saygılı ve hoşgörülü olmaları, her bireyin haklarına saygı duymaları, demokratik düşünceye sahip olmarı gerekmektedir (Spiecker ve Steutel, 2001). Ulusal eğitim biriminin önem verdiği konulardan biri de demokratik toplum oluşturma ve vatandaşlık eğitimi sunmadır. Ülkelerin uzun vadeli amaçlarından biri de birlikte yaşayabilme anlayışıdır. Sonuç olarak demokratik toplum oluşturmada vatandaşlık eğitimi dersleri, öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilmelidir (Tzopanidou,2013).

Göre öğretmen yetiştirme programlarının içeriği öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitim hakkında yönlendirmeli ve şu alanlarda geliştirmelidir: a) genel bilgiler, b) bilgilerin uygulanması için eğitim teknikleri ve c) algı ve görüş geliştirme. Öğretmen yetiştirme programının sağlaması gereken bilgiler Bank'a (2004) göre dört kategoriye ayrılabilir:

1. Çokkültürlü eğitimde önemli örneklerin (paradigms) sunulması,
2. Çokkültürlü eğitimin önemli kavramlarının eğitilmesi,
3. Toplumdaki azınlık gruplarının tarihsel ve kültürel bilgileri,
4. Farklı özelliklere sahip öğrencilerin eğitim sürecine ve müfredata uyum sağlayabilmesi için pedagojik bilgiler.

Öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesinde ortaya çıkan sorulardan bazılarıda şunlardır (Zeichner ve Hoeft,1996):

1. Çokkültürlü eğitim konularını tüm müfredata yaymak mı (infusion approach) yoksa ders olarak dahil etmek mi (segregated approach)?
2. Özel çokkültürlü eğitim (cultural-specific) mi yoksa 'Genel Çokkültürlü eğitim' (cultural general) mi?
3. Kültürleri tanımak mı (studying about cultures) yoksa faklı kültürel gruplar ile etkileşime geçmek mi (interacting with cultures)?
4. Öğretmen adaylarının müfredat içeriğini seçmeye ve düzenlemeye katılmalı mı?

Birinci soruya ilişkin araştırmalara bakıldığında çokkültürlü eğitim boyutlarının tüm müfredata dahil edilmesi öğretmenlerin algılarında etkisi olacağı görülmüştür (Villegas ve Lucas, 2002). Ancak, uygulamada fakülterin müfredatlarında çokkültürlü eğitim veya interkültürel eğitim seçmeli veya zorunlu ders olarak sunulmaktadır (Zeichner ve Hoeft, 1996). İkinci soruya ilişkin çözümlere bakıldığında öğretmen eğitiminin toplumda bulunan azınlık gruplarına eğitim verebilme yeterliliği sağlaması gerekmektedir. Bu sayede geleceğin eğitimcileri kültürel farklılıklara karşı bilgili, duyarlı ve hazırlıklı olacaklardır (Zeichner ve Hoeft, 1996).Üçüncü konuya muhtemel bir çözüm, öğretmen adaylarının çokkültürlü sınıflarda pratisyen olarak görevlendirilmesi dışında, bir süreliğine farklı kültürlerden insanlar ile yaşamaları onlar için oldukça faydalı olacaktır (Tzopanidou,2013).

Ayrıca, Zeichner ve Hoeft'e (1996) göre öğretmen yetiştirme programlarını düzenlemde kullanılması gerek konulardan bazıları: tüm öğrencilerin öğrenme becerisinin olduğu inancını empoze etmek, kültürel kimliklerini tanımada yardımcı olmak, ortak kültür oluşturmada farklı kültürel yapıdaki bireylerin önemi, okul kurumlarında ve belirli durumlara pratik yapmak (Tzopanidou,2013).

Nieto (2000) bir makalesinde öğretmen yetiştirme programlarının 21. yüzyılda düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken hususlarda eşitliğin ve farklılığın ön planda olması ve aynı zamanda toplumsal adaletin (social justice) öğretmen eğitminde zorunlu konulardan olması gerektiğini savunmaktadır (Tzopanidou,2013).

Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarına ve yapılan araştırmalara bakılacak olursa öğretmen adaylarının üniversite eğitimi sürecinde çokkültürlülüğe karşı bir eğitim almadıkları görülmektedir. Buna rağmen yapılan araştırmalara göre öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı bilgi ve görüşlerinin

olumlu olduğu ortaya konmuştur (Demircioğlu ve Özdemir, 2014). Genel olarak bakılacak olursa Trakya Üniversitesi dahil olmakla beraber öğretmen yetiştirme programlarında bulunan kültür ve çokkültürlü eğitim konuları seçmeli ders olarak (Karakter ve Değer Eğitimi, Kültür ve Dil, Çokkültürlü Eğitim) öğretmen adaylarına sunulmaktadır. Yapılan araştırmalara göre Türkiye'deki eğitim fakültelerinin ders programları incelendiğinde çokkültürlü eğitim konularında yeterli olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, görevde olan öğretmenlere yapılan araştırmalara göre çokkültürlü eğitimi sınırlı açılardan ele aldıkları; çokkültürlülük açısından derskonularınıeksikgördüklerini; çokkültürlü ortam ve uygulamalarının avantaj ve dezavantajları olduğunu belirtmişlerdir (Arslan, 2014).

Diğer yandan Yunanistan'ın öğretmen yetiştirme programlarına bakıldığında Çokkültürlü eğitim hakkında bulunan dersler lisans programlarında genellikle seçmeli ders olarak bulunmaktadır (azınlık grupları ve kültürler arası eğitim, çokkültürlü çocuk edebiyatı, sınıf ortamında kültürel farklılığı yönetme). Ancak, araştırmada yer alan Dimokritus Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim bölümünün lisans programında çokkültürlü eğitim konusu zorunlu ders olarak sunulmaktadır. Buna bağlı olarak Liakopoulou (2007)'ya göre öğretmenlerin farklı kültürleri barındıran sınıf ortamlarına yeterli olabilmeleri için ve modern toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için lisans programlarında çokkültürlü eğitim almaları şarttır. Yine Liakopoulou ve diğerlerine (2007) göre Yunanistan'ın öğretmen yetiştirme programlarına çokkültürlü eğitim konularının dahil edilmesi, hizmet veren öğretmenlerin okullardaki farklı kültürler hakkında bilgilendirilmesi için eğitim seminerlerinin düzenlenmesi Yunan eğitiminin temel ihtiyacıdır (Tzopanidou, 2013).

Ayrıca, 1992'de Atina Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Ana Bilim dalı ile Selanik, Trakya ve Avrupa Birliğinin Üniversite görevlileri ile yapılan araştırmalarda Okul öncesi ve İlkokul eğitimcilerinin yabancılardan korktuğu ve yaklaşımlarının olumsuz olduğu kanıtlanmıştır. Araştırmalardan bu yana görevde olan eğitimcilere çokkültürlü eğitim seminerleri sunulmuş ve çokkültürlü eğitimin önemi ve değeri anlatılmıştır (Fragoudaki, 1996). Atina üniversitesi İnterkültürel Eğitim Merkezi tarafından yapılan araştırmaya göre eğitimcilerin çokkültürlü eğitim ilkelerini sınıf ortamında uygulamada yetersiz olduğu görülmüştür (Markou,1997). Ayrıca, Yunanistan'da bulunan yabancı uyruklu öğrenciler için yapılan programdan çıkan araştırma sonuçlarına göre Yunan eğitimcilerin çokkültürlü eğitim ilkelerini

uygulamayı gerektiren durumlarda doğaçlamayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır (Damanakis, 1998). Öte yandan 'Yabancı uyruklu öğrenciler' programı çerçevesinde düzenlenen eğitimci ihtiyaçlarını araştıran çalışmaya göre eğitimcilerin bu tür sınıflara yetersiz kaldıklarını ve bunun eksik eğitimden kaynaklandığını belirtmişlerdir(Tzopanidou,2013).Öğretmenlerin kültüre duyarlılık yeterlikleri farklı yaklaşımlarla ifade edilmektedir. Bu yaklaşımlar arasında"Öğretmenler İçin Çokkültürlü ve Akademik Yeterlikler" yaklaşımı kendini anlamak, diğerlerininin kültürlerini tanımak ve hoşgörülü yaklaşmak, çokkültürlü eğitim alanında yeterli olmak üzere üç temel yeterlik alanına odaklanmaktadır. Farklı bir yaklaşım ise "Toyluktan Uzmanlığa: Öğretmenler İçin Çokkültürlü Yeterlikler"dir. Bu yaklaşım Dreyfus ve Dreyfus'un (1986), uzmanlık eğitimi sürecindeki beş temel aşamasının Berliner (1988), tarafından öğretmenlik mesleğine de uyarlanmış şeklidir ve kültüre duyarlık yeterliklerini gelişimsel bakış açısı ile değerlendirmektedir (Washington, 2003). Buna göre öğretmenler görevlerinin ilk yıllarında sınıf ortamında karşılaştıkları kültürel farklılıkları sorun olarak görmektedirler ve bu sorunu çözmek için 'bireyselleştirilmiş öğretimi' kullanmaktadırlar.Uzmanlık sürecinde ise eğitimcilerders esnasında, kendilerini, öğrencilerini ve öğretimin ne zaman tamamlandığını anlayabilirler ve sınıf ortamındaki farklı kültürleri gözlemleyebilir (Washington, 2003; Başbay ve Bektaş, 2009).

Öğretmen eğitiminin çokkültürlü boyutunu ele alacak olursak üç ana bölümü ayrılmaktadır: bilişsel bölüm, eğitim bölümü ve duygusal bölüm. Öğretmen yetiştirme programının ilk bölümü olan bilişsel bölümde öğretmen adaylarının raçizm, göç, çokkültürlüü eğitimin hedef ve uygulamaları sunulmaktadır. Ayrıca, farklı kültürlerin bilincine varmak için ilk olarak eğitimcilerin kendi kültürlerinin bilincinde olmaları oldukça önemlidir (Zeicher ve Hoesft, 1996).

Eğitim bölümünde ise eğitimcilere eğitim yeterliliği sunulmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrencilerinin özel ihtiyaçlarını tanıyabilmeli ve eğitim sürecini ihtiyaçlara göre düzenleyebilmelidir. Ayrıca, öğretmenler ders kitaplarının içeriğini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlayabilme, öğrencilerin farklı bakış açılarına saygı duyabilme, tüm sınıfı motive edebilme ve yüksek beklenti içinde olabilme yeteneğine sahip olmalıdırlar (Kesidou ve Papadopoulou, 2008).

Villegas ve Lucas (2002) eğitimde yapılandırıcı (konstrüktivizm) yaklaşımın uygulanmasını önermektedirler. Eğitimciler öğrencilerinin varolan bilgilerinin üzerine yeni bilgileri yapılandırabilme yeteneğine sahip olmalıdırlar. Bu teori işbirliğini, yaratıcı fikirleri ve eleştirel düşünceyi geliştirip öğrencileri demokratik vatandaş olma yolunda yetiştirmektedir (Papanaoum, 2011).

Öğretmen adaylarının, eğitim fakültelerine giriş esnasında eğitim hakkında öğrencilik yıllarında oluşmuş olan inançları varolmaktadır (Pajares, 1992). Bu inançlar kişisel deneyimlerinden, düşüncelerinde, duygularından ve kişisel değerlendirmelerinden ileri gelmektedir (Nespor,1987). Bu inançlar öğretmen adaylarını eğitim süreci boyunca olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Çünkü öğretmenlerin tutumları büyük ölçüde görevlerine, eğitim yöntemlerine ve mesleki gelişimlerine yansımaktadır (Hammond,2000). Bu yüzden eğitimcilerin algılarını geliştimek için çokkültürlü eğitimin ilkelerini göz önünde bulundurmak zorunludur.

Yetişkinlerin algılarını değiştirmek oldukça zor olmasına rağmen, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının stereotip düşüncelerini en aza indirmek ve çokkültürlülük duygusu geliştirmek öğretmen yetiştirme programlarının hedeflerindendir (Lynch,1997). Son olarak Liakopoulou (2007)'ya göre öğretmen ve öğretmen adayları farklılıkları yaratıcı şekilde değerlendirebilmeleri için çokkültürlülük yeterliliğini geliştirmeleri gereklidir. Hermans'a (2002) göre, öğretmen adaylarının mesleki eğitim sürecinde eğitilmesi gereken en önemli konulardan biride geleceğin öğretmenlerini çokkültürlü sınıf ortamları hazırlayabilme yeteneğine sahip olmalarıdır. Rao (2005), çokkültürlü bir sınıf ortamının düzenlenmesi için üç kademeli bir eğitim modeli ortaya koymuştur. Öğretmenlerin mesleki eğitimlerinin son döneminde uygulanabileceğinin açıklandığı modeldeki aşamalar; a) ders içeriği olarak çokkültürlüöğretmen eğitimi dersi sunulması, b) ders dönemindepratik yaptırılması ve c) yıllık veya dönemlik olarak çokkültürlüçevrelerdealana yönelik uygulamalardüzenlenmesi dile getirilmektedir. Moore'de (2001) bu dönemde, sınıf alanında çokkültürlülüğü arttırmak amacıyla farklıyöntemler ortaya koymaktadır. Bu yöntemleri; a)uzmanlık eğitimi, b) eğitimci beklentileri, c) öğretim programı ve d) öğretim olmak üzere dört alanda sınıflandırılmaktadır. İlk kategori olan uzmanlık eğitimi, çokkültürlü bir ortamı

oluşturabilmek için öncelikle öğretmenlerin farklı kültürleri öğrenmeleri ve görüş geliştirmeleri açıklanmaktadır. Moore'a (2001) göre bunun gerçekleşmesinde birinciaşama, toplumdaki kültürleri tanımaktır. Farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olan eğitimciler, ders esnasında tüm kültürlerden olan öğrenciler ileileitişim halinde olmaları ve tavırlarıhakkında anlama yeteneğini gelişterecektirler. Eğitimcilerin öğrencilerinden beklentilerinin ders sürecindeetkileşimi, onların öğrenmelerine tesir ettiği yöntemlerin arasında bulunmaktadır. Öğretmenin görevi sınıf ortamında bulunan önyargıları ve olumsuz havayı ortadan kaldırıp çokkültürlü birsınıf ortamı yaratabilmek olacaktır. Öğretmen yetiştirme programlarının desenlenmesinde önyargılardan, ayrımcılıktan, uzak olunması gerektiği vurgulanmalıdır. Bu tür ayrımcılık konularını sınıf ortamında konuşulabileceği, yanlış algıların birçok örnekle konu edinip aktarılabileceği ve çokkültürlülüğe ders sırasında yer verilebileceği, sınıfta bulunan veya bulunmayan kültürlerin manevi öğelerini öğrenme sürecinde tanıtılabileceği vurgulanmaktadır.

Diğer yandan ders sürecinde çokkültürlü kavramınıempoze etmek için birçok eğitim modelleri kullanılabileceği belirtilmektedir. Bunu desteklemek amacıyla takım çalışması gerektiren faaliyetler tasarlanmalı ve bu takımların heterejon yapıda olması gerektiği belirtilmektedir. Villegas ve Lucas (2002), kültüre hoşgörülüeğitimteknikleri olarak öğrencilerin a)ezberden uzak öğrenim sürecini kolaylaştıracak eğitim alanı oluşturmayı b) ilgi alanlarını keşfetmek amacıylaolanak tanımayı, c) beyin fırtınası oluşturmayı, d)günlük yaşamlarına ve özellikle kültürlerine yönelik deneyimlerle yeni bilgiler ve yaşantı paradigmaları aktarmayı, e) öğrenilen temel bilgileri ve önceden olan deneyimleri birleştirip, onlarınhayatlarından bireyleri öğrenme sürecine almayı öne sürmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009).

Buna yakın Nagel'da (2001) sınıf ortmaında uygulanacakmodelleri aktarmaktadır."Bunlar: a) öğrencileri tanımak ve farklılıkları tanımak, b) önyargıları azaltmak, c) tüm öğrencilerin kültürel geçmişlerine hoşgörülü davranmak, d) aile katılımını sağlamak, e) sosyal becerilerin gelişmesine yardımcı olmak, f) sınıf ortamında etkileşime yardımcı olan faaliyetler düzenlemek, g) adalet ve özen gösterme kavramları üzerine çalışmalar yapmak, h) çokkültürlülüğe ilişkin alanyazını

incelemek, i) kendi kültürünü aktarmak ve k)eleştirel düşünmeyi destekleyici sorular yöneltmek olarak sıralanmaktadır" (Başbay ve Bektaş, 2009).

2.11.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar:

Kaya ve Söylenmez'in (2014) 'öğretmenlerin çokkültülülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi; Diyarbakır örneği' adlı araştırmasının sonuçlarına göre katılımcıların çoğunluğu, çokkültürlülük konusunda olumlu görüşlere sahip, çokkültürlü eğitimi destek vermekte ve anadilde eğitimin öneminden bahsetmektedir. Toprak'ın (2008) Tokat ilinde gerçekleşen çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkında olumlu görüş bildirdiği ve bu eğitimi desteklediği yönündedir. Yazıcı ve arkadaşlarının (2009), benzer araştırmasında da öğretmenler çokkültürlü eğitim hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Polat'ın (2012) çalışmasında da okul müdürlerininçokkültürlü eğitime ilişkin olumlu görüşte oldukları desteklemektedir. Yine Demir'in (2012) araştırmasıdaçokkültürlü eğitimindesteklendiğiortaya çıkmıştır. Polat ve Kılıç'a (2013) göre öğretmen adaylarının üstün yetenekli eğitim ile ilgiligörüşlerininbazı kişiselparametrelere göre değişmediğini ancak çokkültürlü eğitimdebu parametrelerin anlamı farkoluşturduğunu kanıtlamıştır. Elde edilen araştırma tutumları doğrultusunda eğitimin birçok alanında hizmet verenlerin, çokkültürlü eğitime olumlu yaklaştıkları ve destek çıktıkları gözlemlenmektedir.

Bulut ve Başbay'ın (2004) araştırmasına görebazı değişkenleri göz önünde bulunduraraköğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları incelendiğinde farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında kendilerini yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır.

2.11.2.Yurt dışında yapılan çalışmalar:

Araştırma tutumlarına bakıldığında, üniversitelilerin, öğretmenlerin ya da yöneticilerin 'çokkültürlü eğitimle ilgili yeterliklerinin'beklenilen seviyede olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili öğretmen ve yöneticilerin, 'çokkültürlü eğitime' karşı ön yargılı yaklaştıklarıya da 'çokkültürlü eğitim uygulamalarına'okullarda yer vermekten kaçındıkları saptanmaktadır. McCray, Wright ve Beachum (2004),

yöneticilerin çokkültürlü eğitimle ilgili bakış açılarını ele aldıkları çalışmanın tutumları, yöneticilerin bakış açılarının, okullarının büyüklüğüne göre değiştiğine, özellikle kırsaldaki ve sosyo-ekonomik düzeyin asgari boyutta olduğu bölgelerdeki yöneticilerin, çokkültürlü eğitime karşı olumsuz bakış açılarını belirtmişlerdir.

Bir diğer çalışmada Pickert ve Chock (1997), eğitimcilerin, kültür kavramını, 'çokkültürlü eğitim' kapsamındaalgılama şekillerini incelemişlerdir. Araştırmatutumlarında, eğitimcilerin, kültürü, bireylere ve gruplara aitlikle çevrelediklerini, çokkültürlülükteki uyum sorunlarının yaşanabileceğini varsaydıkları, kültürlerdekiçeşitlilikten ziyade, ortak yönlerinin göz önünde bulundurulmasını, gruplar arası sürtüşmelerin en aza indirgeneceğini varsaydıklarıbulgulanmıştır.

Bir diğer araştırmada Herron, Green, Russell ve Southard (1995), öğretmenlerin, 'çokkültürlü eğitim yaklaşımlarına' bakış açılarına ulaşılmıştır. Diğer araştırmalardan farklı olarak bu çalışmanın bulgularında, özellikle sınıf öğretmenlerinin, 'çokkültürlü eğitimi'uygulamada diğer öğretmenlere göre hevesli davrandıkları ortaya konmuştur.

Öğretmenler, 'çokkültürlü eğitimin' önemli ve faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Pritchett ve diğerlerine(2001) göre, öğretmen adaylarının 'çokkültürlü eğitimle' ilgili bilgi düzeylerini ölçtükleri araştırmanın tutumlarına göre, öğretmen adaylarının 'çokkültürlü eğitim', ırk ve etnik köken ile ilgili bilgi ve görüşlerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Sultana (1994) tarafından yapılan araştırmada da, üniversite öğrencilerinin, çokkültürlülükle ilgili bilgi ve algıseviyelerinin geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Sheets ve Chew (2000) tarafından yapılan araştırmada Çinli aday öğretmenlerin, öğretmen eğitimindeki çokkültürlü dersine yönelik algılarının ele alındığı çalışmanın sonucunda, aday öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi benimsedikleri, sınıflarında çokkültürlü eğitimin ilkelerine uygun öğrenme ortamları düzenlemeye ve bunları geliştirmeye hevesli oldukları, 'çokkültürlü eğitimin' okul atmosferini, geliştirebileceği yönü ve düzenlenebileceğini anladıkları, diğer taraftan, 'çokkültürlü eğitim' uygulamalarında, beyaz ırktan olan öğretmenlerin engel teşkil edebileceğini varsaydıkları saptanmıştır.

Bryan ve Sprague (1997), çokkültürlü deneyimin, öğretmen adaylarını olumlu yönde etkilediğini bulgulamışlardır. Çalışma bulgularının tamamına bakıldığında aday öğretmen, öğretmen ve yöneticilerin 'çokkültürlü eğitimle' ilgili bilgi ve anlayışlarının yeterli seviyede olmadığı düşünülebilir. Bu sebeple, 'çokkültürlü eğitime', özellikle öğretmen adaylarının eğitiminde yer verilmesi, görevdeki öğretmen ve yöneticilerin ise hizmet içi eğitimlerle bu konuya dair destek alması çözüm olarak üretilmiştir. 'Çokkültürlü eğitim' sürecinde ailelerinin de sürece katkı vermesine değinilmiştir. Araştırmalar, okul öncesi çağdaki tecrübelerin, bireylerin kültürel anlayışlarının şekillenmesindeki etkisini belirtmektedir. Çocuklar üç yaşına kadar ırksal kimlikler ve grupların kültürel özellikleriyle ilgili tutumlarınışekillendirmektedir(Banks, 1993, aktaran Swick, Boutte, & Scoy, 1994). Tutumlarının gelişmesinde de, öncelikle aileleri ve öğretmenleri etkili olmaktadır. Yapılan çalışmalar ailelerin ve öğretmenlerin, öğrencilere ırk, etnik köken ve kültürel özelliklerle ilgili bakış açısı kazanmalarını sağladıklarını ortaya koymaktadır. Çocukların 'çokkültürlülük anlayışı', ailenin çocuğuyla iletişimi ve eğitim ortamının atmosferiyle yeni boyut kazanabilmektedir (Swick, Boutte, & Scoy, 1994). Bekerman'ın (2004), İsrail'de aynı okula devam eden Filistinli ve Yahudi öğrencilerin'çokkültürlü eğitimin etkilerinin' incelediği araştırmanın bulguları; aileler, çocukların birbirlerini iyi tanımaları, birbirlerinin değerlerine saygılı davranmalarıve gelecekte barış içinde yaşamaları için çocuklarını bu okullara gönderdiklerini, bu okullarda çocuklarının daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır.Buna ek olarak ailelerin, 'çokkültürlü eğitim uygulamaları'kapsamında eğitim ortamına yönelik desteklerini devem ettirdikleri saptanmıştır.

'Çokkültürlü eğitim' programının okul öncesi öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkında görüşlerini etkileyebilir mi?' (Sapoutsis, 2015) adlı araştırmaya göre Demokritus Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkında olumlu görüşleri olduğu ve özellikle bu üniversitede eğitim programlarınında öğrenim görenlerin görüşlerini olumlu yönde şekillendirebileceğini ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak dördüncü sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının birinci sınıflara oranla 'çokkültürlü eğitim' hakkında algılarının daha olumlu olduğu görülmüştür.

Evaggelou'ya (2015) göre öğretmenlerin 'çokkültürlü eğitime'yönelik olumlu bakış açısı geliştirdiğive ayrıca okul müfredatlarının 'çokkültürlü eğitimin' ilkelerine göre düzenlemesinin, bütün öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılayacağına karar verilmiştir.

Özetle yukarıda çokkültürlüğüğe yönelik birçok araştırmaya yer verilmiştir. Bunlardan 13 tanesi nitel araştırma olarak hazırlanmış 10 tanesinde ise nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmalar daha çok üniversite düzeyinde gerçekleştirldiği görülmektedir. Tüm bu araştırma bulgularında özellikle üniversitelerde özellikle eğitim fakültelerinde çokkültürülük konularına ders programına yerverilmesinin önemine yönelik bulgu ve önerilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bub araştırmada alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Türkiye'de çokkültürlü eğitim konusunda bazı araştırmalar yapılmasına rağmen iki ülkenin karşılaştırmasına yönelik literatürde herhangi bir araştırmaya rastlanmadığı görülmüştür. Bu da bu çalişmanın bundan sonraki yapılacak araştırmalara yol gösterici olacağını düşünülmektedir.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu çalışma nicel araştırma yöntemini esas alan, genel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Tarama modelleri, geçmişteki ya da şu andaki bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007).

Bu bölümde sırasıyla; araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yönelik bilgiler sunulmuştur.

3.1. AraştırmanınYöntemi

Çalışma, genel tarama yöntemi ile desenlenmiştir. Tarama yöntemi, var olan bir durumu var olduğu şekliyle nitelemeyi hedefleyen bir metoddur.Tarama araştırmalarının amacı, araştırma konusu ile ilgili var olan durumu resmedip tanımlamaktır (Büyüköztürk vd., 2015). Tarama araştırmalarında, araştırmaya konu olan olguyu değiştirme ve etkileme çabası olmadan, görüşlerin ve özelliklerin sebeplerinden çok, örneklemdeki katılımcıların dağılım gösterme şekli daha önemli görülmektedir(Fraenkel ve Wallen, 2006).

3.2.Çalışma Grubu

Amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak oluşturulan bu çalışmanın katılımcıları Türkiye'de Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Yunanistan'da Dimokritos Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 230 öğretmen adayıdır. Çalışmaya katılanların 219'unu kadın öğretmen adayı ve 11'ini erkek öğretmen adayıdır.

Bu araştırmaya Türkiye'den Trakya Üniversitesi, Yunanistan'dan da Dimokritos Üniversitesi'nin dâhil edilme nedeni olarak hem araştırmacıların kolay erişebilirliğini sağlamak, her iki üniversitede de çokkültürlülüğün yoğun olduğunun düşünülmesi hem de her iki üniversitenin farklı ülkelerde ama aynı bölgede yer

alması gibi birtakım nedenler sayılabilir. Tüm bu nedenlerden dolayı bu iki üniversite araştırmanın odak gurubu olarak seçilmiştir.

Öğretmen adaylarının yaş aralığı 18-20 arası olup yaş ortalaması X=20.84(ss=2.25) olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmaya Türkiye'den Trakya Üniversitesi, Yunanistan'dan da Dimokritos Üniversitesi'nin dâhil edilme nedeni olarak hem araştırmacıların kolay erişebilirliğini sağlamak, her iki üniversitede de çokkültürlülüğün yoğun olduğunun düşünülmesi hem de her iki üniversitenin farklı ülkelerde ama aynı bölgede yer alması gibi birtakım nedenler sayılabilir. Tüm bu nedenlerden dolayı bu iki üniversite araştırmanın odak gurubu olarak seçilmiştir.

Öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 3.1'de verilmiştir

Tablo 3.1.*Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgileri*

Cinsiyet	N	%
Kadın	219	95.2
Erkek	11	4.8
Sınıf		
1.Sınıf	113	49.1
4.Sınıf	117	50.9
Üniversite		
Trakya Üniversitesi	99	43.0
Dimokritos Üniversitesi	131	57.0
Daha Önce Çokkültürlü Çalışma İçeren Dersi Alma Durumu		
Evet	84	36.5
Hayır	146	63.5
Daha Önce Çokkültürlü Çalışma İçeren Projede Yer Alma Durumu		
Evet	18	7.8
Hayır	212	92.2
Toplam	230	100.0

Tablo 3.1 de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının grubunun %95.2 kadın, %4,8'inin erkek olduğu, bu grubun %49,1'inin birinci sınıf öğrencisi ve %51,9'unun dördüncü sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Bu öğretmen adaylarının %43'ünün Trakya Üniversitesinde ve%57'sinin Dimokritos Üniversitesinde öğrenimlerini sürdürdükleri görülmektedir. Bu öğretmen adaylarının %36,5'inin *daha önce çokkültürlü çalışma içeren dersi aldıklarının* %63,5'inin ise almadıklarını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının %92,2'sinin *daha önce çokkültürlü çalışma içeren projede yer alma*dıklarını %7,8'inin böyle bir projede yer aldıklarını belirttikleri görülmektedir.

3.3.Veri Toplama Araçları

3.3.1. Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (ÖÇKET)

Bu çalışmada Yavuz ve Anıl (2010) tarafından geliştirilmiş olan 'Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (ÖÇKET) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek, 22'si olumlu ve 6'sı olumsuz olmak üzere toplam 28 maddeden oluşan beşli Likert tipindedir. Seçeneklerin; 'Kesinlikle Katılıyorum', 'Katılıyorum', 'Kararsızım', 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle Katılmıyorum' şeklinde sıralandığı ölçeğin maddeleri olumlu ve olumsuz oldukları ön planda tutularak puanlandırılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerden 1. madde olan "Öğretmen adayları, farklı kültürleri analiz edip değerlendirebilecekleri bir eğitim sürecinden geçmelidir." Olumlu bakış açısına, 4. madde olan "Farklı kültürlere yönelik eğitim faaliyetleri toplumsal birliği bozar." olumsuz bir bakış açısına örnek gösterilebilir. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Yavuz ve Anıl (2010) tarafından 214 katılımcı görüşlerine dayalı olarak yapılmıştır. Sözü edilen çalışmada ÖÇKET'in Türk kültüründe Cronbach's Alpha güvenirlik değeri 0.93 olarak hesaplanmıştır. Ancak Bu çalışmada Yunanistan'dan araştırmaya dahil edilen 130 öğretmen adayının ÖÇKET ölçeğinin kültürel uyarlanması yapılmıştır. Yunanistan Dimokritos Üniversitesi'nde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının üzerinde geçerlik güvenirliği yapılan ÖÇKET'inin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0.80 olarak

hesaplanmıştır. Ayrıca mevcut tez çalışmasında kullanılan ÖÇKET ölçeğinin geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Analizden elde edilen uyum değerlerinin ölçeğin geçerliliği için yeterli olduğu tespit edilmiştir (χ^2/df=2,14, RMSEA=0,071, TLI=0,87, CFI=0,86). Kısacası, gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, modelin veri ile iyi bir uyum sağladığı ancak bu uyumun mükemmel olmadığı söylenebilir. Ayrıca, ölçek maddelerinin faktör yükleri 0,36 ile 0,69 arasında değişmiş ve oluşturulan model toplam %43'lük varyans açıklamıştır. Özetle bu öleğin hem Türkiye'de hem de Yunanistan'da kültürel güvenirlik ve geçerliğine bakılmış, her iki ülke kültüründe geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuş Yunanistan'da kullanılması uygun bulunmuştur (Tablo 3.2).

Tablo 3.2. Önerilen Modelin Uyum Değerleri ve Standart Uyum Ölçütleri

Uyum Ölçüleri	**İyi Uyum Değerleri**	**Kabul Edilebilir Uyum Değerleri**
RMSEA	0.00<RMSEA<0.05	0.05<RMSA<0.10
SRMR	0.00<SRMR<0.05	0.05<SRMR<0.10
GFI	0.95<GFI<1.00	0.90<GFI<0.95
AGFI	0.90<AGFI<1.00	0.85<AGFI<0.90
NFI	0.95<NFI<1.00	0.90<NFI<0.95
CFI	0.95<CFI<1.00	0.90<CFI<0.95
RFI	0.90<RFI<1.00	0.85< RFI <0.90

ÖÇKET Ölçme Aracının Yunanca Uyarlama Çalışması Süreci: Araştırmada kullanılanTürkçe ölçme aracının (Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği- ÖÇKET) çevirisi için Türkçe ve Yunanca dilini ileri düzeyde bilen, anketin ilgili olduğu konu hakkında bilgi sahibi olan ve her iki kültürü deneyimlemiş olan çevirmenler tercih edilmiştir. Bu kriterler göz önünde bulundurularak ölçek maddelerinin Türkçe'den Yunanca'ya çevirisi için üç çevirmen görevlendirilmiştir. Özgün ölçek üç çevirmen tarafından birbirinden bağımsız olarak Yunanca'ya çevrilmiştir. Ölçeğin Yunanca formu geri-çevir tekniği ile orjinal Türkçe formu daha önce görmeyen bir uzman çevirmen tarafından yeniden Türkçe'ye çevirisi yapılmıştır. Anketin orjinal Türkçe formu ile Yunanca'dan Türkçeye çevrilen formu arasında kıyaslama yapılmıştır. Anketin orjinal Türkçe formu ile Yunanca'dan Türkçeye çevrilen form arasında anlamsal fark olup olmadığına bakılmıştır.Bir diğer aşamada, Yunan dil bilim uzmanı tarafından ifade biçimi ve dil bilgisi yönünden

incelenmiştir. Böylece Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Yunan kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Ölçek uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

3.3.2.Demografik Biligi Formu:

Araştırmada veri toplamak amacı ile kullanılan diğer bir veri toplama aracıdademografik bilgi formudur. Bu formada öğretmen adaylarına ait cinsiyet, sınıf, yaş, üniversite bilgilerni kapsayan ve öğretmen adaylarının çokkültürlü çalışmalarla ilgli deneyimlerini içeren soruları içermektedir.Ayrıca "Daha önce çokkültürlü çalışma içeren bir ders aldınız mı?" sorusu öğretmen adaylarına yöneltilmiştir.

3.4.Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama süreci, araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının gönüllülük esası doğrultusunda gerçekleşmiştir. Araştırmada analizler SPSS 17.0 (The Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak oluşturulmuştur. Bu araştırmada betimsel istatistiklerden ve fark testlerinde yararlanılmıştır. Öncelikle verilerin dağılımının normaliğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov sınaması kullanılmıştır ve veririlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir($p>.05$). Bu nedenle, çalışmada parametrik testlerden faydalanılmıştır. Çalışmada betimsel istatistiklerden ve bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlemelerde istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır

BÖLÜM IV

4.BULGULAR

Okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü çalışmalar hakkında tutumlarının incelendiği bu araştırmdan elde edilen bulgular sırasıyla ele alınarak sunulmuştur.

Arastırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarını ***Öğretmen Adayları için Çokkültürlü Eğitim Yönelik Tutum Ölçeğine (ÖKÇET)*** ilişkin meddelerin standart sapma ve ortalama puanları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. ***Öğretmen Adayları için Çokkültürlü Eğitim Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Betimleyici Analizler***

Maddeler	$\bar{X}$	**sd**
1. Öğretmen adayları, farklı kültürleri analiz edip değerlendirebilecekleri bireğitim sürecinden geçmelidir.	4.28	.61
2. Öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi çokkültürlü sınıflara uygun olmalıdır.	4.54	.57
3. Öğretmen adayları farklı bilişsel ve sosyal becerileri olan Öğrencilerin gelişimlerini destekleyebilmelidir	4.60	.54
4. Farklı kültürlere yönelik eğitim faaliyetleri toplumsal birliği bozar.	3.95	.87
5. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde uygulanan programlar, farklı kültürlere sahip öğrencilere öğretmenlik yapabilme yeterliliği sağlamalıdır.	4.34	.61
6. Farklı kültürel yapıdaki öğrencilerin beklentilerini algılayabilmemiz içineğitim derslerimizin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.	3.80	.85
7. Anadili Türkçe olmayan çocuklara da öğretmenlik yapabilecek düzeydeolmalıyım.	4.13	.82
8. Eğitim ortamları düzenlenirken farklı kültürlerin dikkate alınması zamankaybıdır.	4.25	.79
9. Etkili bir öğretmen olabilmenin kriterlerinden biri, sınıfta var olan kültürelfarklılıkların bilincinde olmaktır.	4.49	.58
10. Fakültede verilebilecek çokkültürlü eğitim dersleri ileride farklı Öğrenci topluluklarıyla çalışmamı kolaylaştırır.	4.33	.69
11. Öğretmen olduğumda öğrencilerin standart ve tek tip bir kültüre uyguneğitilmeleri için çalışırım.	1.87	.85
12. Sınavlarda sorulan soruların içeriği farklı kültürlerden gelen öğrencilerehitap etmelidir.	4.21	.71
13. Öğretmen adayları farklı kültürlere ait bilim, sanat ve edebiyatla ilgili konularda çalışmalar yapmalıdır.	4.12	.77

14. Farklı kültürleri tanımam, ileride sınıfımda ortak bir kültür oluşturmamdayardımcı olur.	4.07	.78
15. Öğretmen adaylarının çeşitli kültürler konusunda eğitilmiş olmaları, farklılıklara sahip öğrencilere karşı ön yargılarını azaltır.	4.34	.70
16. Etnik farklılıkların ve geleneklerin eğitim sürecinde yer alması uyumsuzluğaneden olur.	3.42	1.00
17. Öğretmenler atandığı yöreye ait kültürel temaları derslerinde kullanabilmelidir.	3.86	.92
18. Öğrencinin sahip olduğu farklılık ne olursa olsun, başarılı olması içinuğraşırım.	4.63	.58
19. Eğitim fakültelerinde velilerle etkili iletişimi kolaylaştıran uygulamalara yerverilmelidir.	4.46	.63
20. Azınlık kültürlerden gelen öğrencilerin davranışları ve iletişim stillerikonusunda bilgi sahibi olmak önemlidir.	4.28	.71
21. Öğretmenlik uygulamalarında sınıflarda farklı kültürel yapıya sahip öğrencilerle iletişim kurmaktan rahatsız oluyorum.	4.30	.87
22. Öğretmen adayları karşılaşabilecekleri hoşgörüsüzlük ve ayrımcılık türündendurumlarla mücadele edebilmelidir.	4.32	.67
23. Kültürel çeşitliliğe uygun etkinlikler, zengin içerik taşırlar.	4.23	.69
24. Çokkültürlü eğitim uygulamaları öğrencilere yaratıcı düşünme ve sorgulamayeteneği kazandırır.	4.33	.62
25. Farklı kültürlere yönelik mevcut eğitim çalışmalarını yeterli buluyorum.	3.03	.94
26. Kültürel olarak farklılıklara sahip öğrencilere öğretmenlik yapabilmekavantajlı bir durumdur.	3.99	.83
27. Öğrencilerin sınıfa getirdiği kültürlere uygun ortamlar oluşturmak, öğretmenin görevi değildir.	4.03	.88
28. Öğrenci kendi kültürünü sınıf dışında bırakmayı öğrenmelidir.	2,17	1.23

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya dahıl edılen, Trakya ve Dimikritos Ünıversıtesı ögretmen adaylarının ÖÇKET aldıkları madde ortalama puanları incelendiğinde, her bir maddenin ortalama değerinin 3,5' in üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe bakış açısının olumlu olduğunu desteklemektedir.

Arastırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının devam ettikleri üniversitelere göre ÖÇKET puanlarının dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Arastırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının* ÖÇKET puanlarına göre *üniversitelerine ve toplamlarına ilişkin istatistikleri*

	Min	Max	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Çarpıklık
Trakya Üniversitesi	2,71	4,75	4,16	.323	1.71	-.885
Dimokritos Üniversitesi	3,14	4,54	3,91	.267	-.065	-.141
Toplam	2,71	4,75	4,02	.317	.592	-.238

Tablo 3'de görüldüğü gibi araştırma kasamında yer alan öğretmen adaylarının ÖÇKET'ten aldıkları ortalama puan ($\bar{X}$=4,02; ss=.317) olarak tespit edilmiştir. 3.5 ve üzeri ortalama puanın olumlu tutum olarak değerlendirildiği bu ölçeğe göre (Yavuz&Anıl 2010), öğretmen adaylarının 'Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının' olumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca Trakya üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçekten aldığı ortalama puan ($\bar{X}$=4,16; ss=.323) iken Dimokritos Üniversitesi'nde öğrenim görenlerin ölçekten aldıkları ortalama puan ($\bar{X}$=3,91; ss=.267) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeyine göre ÖÇKET puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.*Araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeyine göre ÖÇKET puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları*

Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
1.sınıf	113	3.99	.30	228	-1.24	.22
4.sınıf	117	4.05	.32			

*p<.05

Tablo 4'te Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Sınıf Düzeyine ilişkin Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının 'Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları' arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır [t(228)=-1.24, p=.22].

Araştırmaya dâhil edilen Trakya üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre ÖÇKET puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.*Trakya Üniversitesinde Öğrenim gören Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre ÖÇKET puanlarına ilişkin Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonuçları*

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
1.Sınıf	49	4.11	.31	97	-1.54	.12
4.Sınıf	50	4.21	.32			

*p<.05

Tablo 5'te Trakya Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre 'Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının'değişkenlik gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla bağımsız örneklem t-testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının 'Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları' arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır [t(97)=-1.54, p=.12].

Araştırmaya dâhil edilen Dimoktritos üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre ÖÇKET puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları Tablo 6'te verilmiştir.

Tablo 6.*Araştırmaya dâhil edilen Deimoktritos üniversitesinde öğrenim gören Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre ÖÇKET puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları*

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
1.Sınıf	64	3.90	.26	129	-.40	.69
4.Sınıf	67	3.92	.27			

*p<.05

Tablo 6'da Dimokritos Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre 'Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının' bağımsız örneklem t-testi sonuçları görülmektedir. Tablo 6'da görüldüğü gibi; analiz

sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır [t(129)=-.40, p=.69].

Araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının öğrenimlerini devam ettirdikleri üniversitelerine göre ÖÇKET puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları Tablo 7 de verilmiştir.

Tablo 7.*Araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının öğrenimlerini devam ettirdikleri üniversitelerine göre ÖÇKET puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları*

Üniversite	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Trakya Üniversitesi	99	4.16	.32	228	6.39	.00*
Dimokritos Üniversitesi	131	3.92	.26			

*p<.05

Tablo 7'de Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre ‘Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının’ bağımsız örneklem t-testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ‘Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları’ arasında öğrenim görülen üniversite açsından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [t(228)=6.39, p=.00]. Tutumlara göre Trakya Üniversitesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\bar{X}$=4.16;ss=.32), Dimokritos Üniversitesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarına($\bar{X}$ =3.92;ss=.26) göre tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının daha önce çokkültürlü çalışma içeren dersi alma durumuna göre ÖÇKET puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları Tablo 8’te verilmiştir.

Tablo 8.*Araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının daha önce çokkültürlü çalışma içeren dersi alma durumuna göre ÖÇKET puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları*

Daha Önce Çokkültürlü Çalışma İçeren Dersi Alma Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Evet	84	3.97	.29	228	-1.69	.09
Hayır	146	4.04	.32			

*p<.05

Tablo 8'de Öğretmen adaylarının *Daha Önce Çokkültürlü Çalışma İçeren Dersi Alma Durumuna Göre* bağımsız örneklem t-testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının 'Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları' arasında *Daha Önce Çokkültürlü Çalışma İçeren Dersi Alma Durumuna Göre* anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [t(228)=-1,69, p=.09]. Yani çokkültürlükük ile ilgili dersi alan ve almayanlar arasındsa istatistiksel olarak fark olmadığı bulunmuştur. Ancak puanlarına bakıldığında almayanların puanlarının daha yüksel olduğui alamyanların tutumlarının daha olumlu bir tutuma sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda farkındalık oluşturmak için verilen derslerin sadece kültürerl farklılık değil farklılığın birleştirici zenginliğine de vurgu yapılamasının önemi ortaya çıkmaktadır.

BÖLÜM V

5.TARTIŞMA

Bu araştırma, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını incelemek amacıyla, Dimokritus ve Trakya Üniversiteleri Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dallarında öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının katılımı ile gerçekleşmiştir. Araştırmanın bulgularına göre Öğretmen Adaylarının çokkültürlü çalışmalar hakkında tutumlarının farklı değişkenlere göre incelendiği bu tez çalışmasında, öğretmen adayların çokkültürlü çalışmalara yönelik yüksek düzeyde olumlu tutumlarının olduğunu söylemek mümkündür. Bu araştırmada Tablo 7 de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları karşılaştırıldığında Trakya Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =4.16;ss=.32), Dedeağaç'ta bulunan Dimokritos Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarına ($\bar{X}$=3.92;ss=.26) göre tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Alan yazında, Türkiye'de öğrenim gören öğretmen adaylarının genel olarak çokkültürlü eğitime karşı olumlu tutum segiledikleri çeşitli araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Kaya & Söylenmez, 2014; Polat, 2012). Bunun nedenini Trakya Üniversitesine devam eden öğretmen adaylarının programlarında farklı özellikteki gruplarla daha fazla uygulamaya katılmaları ile ilişkilendirilebilir. Yani Trakya Üniversitesi'nde Türkiye'deki diğer üniversitelere oranla daha fazla yabancı oolduğu bu da çokkültürlülüğe önemli derecede katkı sağladığı söylenebilir. Örneğin, Trakya Üniversitesin'de yabancı uyruklu öğrenci sayısı 2959 kişidir Yunanistan dan gelen öğrenciler 882 Eğitim Fakültesin de öğrenim gören öğrenciler ise 354 kişi olduğu tespit edilmiştir (https://oidb.trakya.edu.tr/pages/ogrenci-sayilari, 2019). Bu rakamlar taşra üniversitesi olarak geçen bir üniversite için oldukça fazla yüksek düzeydedir. Ancak özellikle balkanlardan çok öğrencilerin bu üniversiteyi tercih etmelerinden dolayı üniversitede diğer öğrencilerin çokkültürlülüğe karşı olumlu tutum kazanmalarını sağladığı düşünülmektedir. Bu bulgu Özdemir ve Dil'in (2013) öğretmen adayları üzerinde yapmış oldukları araştırmayı desteklemektedir. Benzer bir çalışmada, Yazıcı ve diğerleri (2009) öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkında

olumlu tutuma sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca, Şengür ve Ozan (2017)'ın yaptıkları araştırmaya göre öğretmenlerin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime karşı bakış açılarının olumlu olduğu görülmüştür. Yine Mavromattis ve diğerleri (2016) tarafından yapılan bir çalışmada Dimokritus Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Haritos'un (2011) araştırmasına göre öğretmen adayları çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutum sergileselerde, eğitim fakültelerinin programlarında çokültürlü eğitim konularını daha kapsamlı şekilde görmek istediklerini belirtmişlerdir.

Bununla birlikte, Tablo 5 ve Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeyleri ile çokkültürlü eğitimle ilgli tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç sınıflar arasındaki geçişlerde öğretmen adaylarının yeterli düzeyde çokkültürlülükle ilişkili ders ve projelere katılımlarının olmayışı ile ilişkilendirilebilir. Ancak, bu araştırma bulgularının aksine Akın'ın (2016) araştırmasına göre birinci ve dördüncü sınıflar arasında önemli bir fark görülmüştür. Yani öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri yükseldikçe kültürlerarası duyarlılık seviyeleri de yükseldiğini tespit edilmiştir. Ancak, Mavrommatis ve diğ. (2015) tarafından yapılan araştırmada Dimokritus Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu araştırmada, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının birinci sınıfta öğrenim görenlere göre çokkültürlü eğitim hakkında tutumlarının daha yüksek olduğu, ancak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgunun aksine Haritos (2011) tarafından yapılan araştırmada son sınıf öğretmen adaylarının olumlu tutuma sahip olduğu ortaya konmuştur.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü sınıflara uygun yöntem ve teknikleri uygulama, farklı bilişsel ve sosyal becerilere sahip öğrencileri destekleme ve anadili Türkçe veya Yunanca olmayan öğrencilere eğitim verebilme, sınıfta bulunan farklı kültürlerin bilincinde olma ve analiz etme, farklılıklara sahip öğrencilere karşı ön yargılı olmama maddelerinden alınan puanlara göre öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerektiğine oldukça önem verdikleri ortaya çıkmıştır (Tablo 2). Bu bulgu, Başbay ve

Bektaş (2009) tarafından yapılan araştırma ile prallelik göstermektedir. Başbay ve Bektaş (2009) araştırmalarında çokkültürlü sınıf ortamında eğitim verecek öğretmenlerin farklı kültür değerlerin farkında olması, bu değerlere ilişkin bilgi sahibi olması, bu değerlerin üstesinden gelinmesi gereken birer problem olarak görmemeleri ve öğretim ortamını bu değerleri kullanarak zenginleştirmesinin önemini vurgulamışlardır. Bir diğer yandan Gay (2000; akt. Gay, 2002), öğretmenlerin sahip olması gereken çokkültürlü yeterlikleri arasında kendi kültürel kimliği ve önyargılarının farkında olma, kendi kültüründen farklı olan grupların dünya görüşlerini öğrenme eğiliminde olma ve kültüre duyarlı öğretim yöntemlerini geliştirme boyutlarını önemini ifade etmişlerdir. Bir başka araştırmada, Neuharth-Pritchett ve diğ. (2001) öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim, ırk ve etnik köken gibi konular hakkında bilgi ve anlayışlarının yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bununla birlikte Tablo 8'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının *daha önce çokkültürlü çalışma içeren dersi alma durumuna göre* Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [t(217)=.48,p=.64]. Dimokritos Üniversitesi'ndeki öğretmen adayları çokkültürlülükle ilişkili ders almalarına rağmen tutumlarında anlamlı bir değişim görülmemiştir. Bu sonuç çokkültürlü eğitim ile ilşkili sadece teorik derslerin değil uygulamaya yönelik çalışmalarında öğretmen yetiştirme müfredatlarında yer almasının öneminin altını çizmektedir. Çokkültürlü öğretme-öğrenme ortamlarının sağlanması, öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olmasının yanı sıra çeşitli stratejilerin de işe koşulmasına bağlıdır. Bu stratejiler temelde öğrencilerin sınıf ortamına kendi değerlerini yansıtabilecekleri bir atmosferin sağlanması gerektirmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009). Ayrıca Dimokritos Üniversitesi'nin yerel bir üniversite olması ve almış olduğu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ülke içinden olması gibi nedenler de sıralanabilir. Araştırmacılar ayrıca, katılımcılarının verdiği yanıtlara dayanarak öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde uygulanan programlar ve çokkültürlü eğitim dersleri, farklı kültürlere sahip öğrencilere öğretmenlik yapabilme yeterliliği sağlanmasının önemini belirmişlerdir. Amerika Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Komisyonuna (2002) göre öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının kültüre duyarlı olarak yetiştirilmeleri gerekmekte olduğunu ve

bu konu Avrupa ve Amerika gibi ülkelerde öncelikli konular arasında yer aldığını belirtmiştir. Ancak, Çoban ve diğ. tarafından yapılan araştırmaya göre (2010) Türkiye'de bu konu ile ilgili çok çalışma yapılmadığı ve öğretmen adaylarının çokkültürlü öğrenme ortamlarının hazırlanmasına yönelik bir eğitim almadıkları belirtmiştir. Teresa ve Piveral (2004) ise, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına teorik bir kültürel duyarlılık öğretimi yapılmasındansa, çokkültürlü eğitim ortamı düzenleyip onların çokkültürlülüğü kabullenmelerine yardım etmeyi önermiştir. Benzer bir şekilde, Cırık (2008) ve Ngai (2004), çokkültürlü eğitimi, eğitim programlarının temel yapısında bulunmasının daha faydalı olacağını belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlere, alanda çalışan akademisyenler tarafından, çokkültürlü eğitimin ne olduğu ve nasıl uygulanacağına dair kapsamlı hizmet-içi eğitimlerin verilmesinin de mevcut bilgi eksikliğinin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, Başbay ve Bektaş (2009),araştırmalarındaöğretmenlere yönelik kültürel değişim programlarının düzenlenmesi öğretmenlerin kültürel farklılıklara yönelik farkındalıklarının geliştirilmesine yardımcı olabileceğini ifade etmişlerdir. Bir diğer araştırmada çokkültürlü öğretmen yeterliliklerini belirleyen Villegas ve Lucas (2002) ise, bu üç yeterlik tanımını daha da genişleterek kültüre duyarlı öğretmenlerin sahip olması gereken özelikleri tanımlamışlardır. İlk olarak öğretmenlerin sosyo-kültürel açıdan bilinçli olmaları, tüm öğrencilerin öğrenme kaynaklarını farkedebilmeleri, tüm öğrencilere zengin içerikli eğitim sunması gerektiğinin sorumluluğunun farkında olmaları, öğrencilerin bilgileri nasıl yapılandırdığını anlamaları ve öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmasına destek olmaları, öğrencilerinin yaşamları hakkında bilgilenmeleri ve öğrencilerin yaşamları hakkında edindiği bilgilerle öğretimi yeniden tasarlamaları gerekmektedir.

BÖLÜM VI

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki şekilde özetlene bilir.

1-Çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani tüm öğretmen adaylarının 'Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının' yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca Trakya üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçekten aldığı ortalama puanlarının Dimokritos Üniversitesi'nde öğrenim görenlerin ölçekten aldıkları ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2- Bu araştırmada, Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Sınıf Düzeyi ile 'Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları' arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

3-Trakya Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının "Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının sınıf düzeylerine göre değişimlerine bakıldığında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

4-Dimokritos Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının "Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının sınıf düzeylerine göre değişimlerine bakıldığında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

5-Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre 'Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları incelendiğinde, Trakya Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının, Dimokritos Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

6-Öğretmen adaylarının daha önce çokkültürlü çalışma içeren ders almaları ile çokkültürlülüğe ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

5.2. Öneriler

- Bu araştırma sadece Trakya ve Dimokritus Üniversiteleri Okul Öncesi Ana Bilim dalı öğretmen adayları ile sınırlıdır. Çalışma birçok Üniversitede gerçekleştirilebilir ve elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde genellenebilir.
- Türkiye ve Yunanistan'da çokkültürlü eğitimi farklı açılardan ele alan araştırmaların yetersiz olduğundan, tüm alanlarda hizmet veren eğitimcilerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkında görüşlerini, bilgilerini ve becerilerini belirleyen araştırmalar yürütebilir.
- Türkiye'de çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlara yönelik bakış açısına yönelik araştırmaların gerçekleştirilmesi genel durumu saptamaya yardımcı olacaktır.
- Hizmet içi ve hizmet öncesinde çokkültürlülüğe ilişkin programların olmayışı bilgi eksikliğinin de kaynağını oluşturmaktadır. Bu amaçla çokkültürlü eğitim ve öğretmen görüşleri ile ilgili yapılacak deneysel çalışmalar alana önemli katkılar sağlayabilir.
- Üniversitelerde çokkültürlülüğe yönelik ders sayısı ve uygulama sayısı niteliksel ve niceliksel olarak arttırılabilabilir.
- Bu araştırmada sadece okulöncesine devam eden öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Ancak başka bir araştırmada farklı braşlarda öğrenimlerine devam eden öğretmen adayları ile de yürütüebilir. Ayrıca farklı sınıf düzeyleri ve öğretmen adaylarının diğer demografik bilgilerine de bakılabilir.
- Türkiye'deçokkültürlü yeterlik standartlarının belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılması Türkiye'de yapılan araştırmalar için kaynak oluşturacak olup yurtdışında yapılan çalışmalarla ortaya çıkan yapı farklılıklarının da önüne geçilmesi sağlanabilir.
- Daha büyük örneklem grupları üzerinde ve ülkemizin farklı bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerini alan araştırmaların yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

- Durum çalışması, eylem araştırması, deneysel ve karma araştırma gibi farklı araştırma yöntemleri, desenleri ya da modelleri kullanılarak çokkültürlü eğitim ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Hizmet veren eğitimcilerin ve öğretmen adaylarının toplumda bulunan farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin farkına varması ve farklı kültürlerin tanıtılması için eğitim fakülteleri tarafından çeşitli eğitim programları düzenlenebilir ve bu sayede çokkültürlü farkındalık gelişimi sağlanabilir.
- Öğretmen yetiştirme programlarına çokkültürlü eğitim dersleri dahil edilip zorunlu haline getirilebilir ve eğitim süreçleri bilgi, beceri ve farkındalık geliştirecek projeler, seminerler ve çeşitli faaliyetler düzenlenerek desteklenilebilir, bu sayede çokkültürlü yaklaşımları geliştirilebilir ve eğitimin kalitesi arttırılabilir.
- Öğretmen yetiştirme programlarına ve eğitim fakültelerinin program içeriğine çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili bir planlamanın olması gerekli görülmektedir.

KAYNAKÇA

Abazaoğlu, I. (2014).*Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları Ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları*. Ankara-Turkey: Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/5.

Abazaoğlu, İ. Yıldırım,O., Yıldızhan, O. (2014). *Türkiyenin Öğretmen Profili*. Turkish Studies.

Adıgüzel, T., Marangoz G., Aydın H., (2015). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Karşı Algısı*. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 709-720.

Agada, J. (1998). *Multicultural Education and the Emerging Paradigm: An Essay in Cultura Epistemology.* The Urban Review, 30(1):77-95.

Akdağ, B. (2005). "*İsveç'te Öğretmen Yetiştirme*". Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt: 3, Sayı: 12, 58-70.

Aktın, A. (2015).*Okul Öncesi Dönemde Farklı Kültürlerin Öğretimine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma*, Uluslarası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,258-277.

Aktın, K. Karakaya, M. Türk,Z. Aslan.Y. (2015).*Okul Öncesı Dönemde Farklı Kültürlerin Öğretimine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma.* Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Aldridge vd. (2000). Aldridge. J., Calhoun, C., &Aman, R. (2000). *15 Misconceptions About Multicultural Education.* Focus on Elementary, 12(3).

Amaç, Z. (2012). Öğretmen yeterlikleri ve çok kültürlülük: Öğretmenlik eğitimi için bir analiz. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu. (Kişisel iletişim, 20 Ekim 2013)

APA (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html

Aras, S., Sözen, S. (2012). *Türkiye, Finlandiya Ve Güney Kore'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının İncelenmesi.* Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Kongresi, 1-10.

Arslan, S. (2016). *Çokkültürlü Eğitim Ve Türkiye: Mevcut Durum, Beklentiler, Olasılıklar* Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 15 (57), 412-428.

Auernheimer'a (2003). Auernheimer, G. (2003). Einführung in die İnterkültürelle Paedagogik. 3 Baskı. Darmstadt: Wissensschaftliche Buchgesellschaf

Aydın (2006). Aydın, H. (2006). Eleştirel aklın ışığında postmodernizm, temel dayanaklar ve eğitim felsefesi. Eğitimde Politika Analizlerive Stratejik Araştırmalar Dergisi, 1(1). 15

Aydoğan, E., Yaylancı S. (2000).*Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi Eğitim ve Kültür.* Erciyer Üniversitesi Yayınları.

Bahçekapılı, M. (2013). *Finlandiya'da Din Eğitimi*. The Journal of Academic Social Science Studies. 889-922.

Baltaçis, G. Davelas, G. (2009). *Modern Okulda Kültürlerarası Eğitimin Önemi Ve Problemleri*.Patra.

Banks (2004). Banks, J.A. (2004). *Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world.* The Educational Forum, (68), 289-298.

Banks ve Banks (1993). Banks, J.A. & Banks, C.A.M. (1993). *Multicultural education: Issues and perspectives (2nd ed.).* Boston:Allyn and Bacon.

Banks, J. & Lynch, J. (1986). *Multicultural Education in Western Societies.* London: Rinehart & Winston, 196-203

Banks, J. A. and C. A. McGee Banks (Eds) (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives.* Needham Heights, USA: Wiley.

Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., et al. (2001). *Diversity within unity:Essential principles for teaching and learning in a multiculturalsociety.*http://www.educ.washington.edu/coetestwebsite/pdf/DiversityUnity.pdf

Baptiste, H.P. (1979). *Multicultural education: Asynopsis.* Washington, D.C.: University Press ofAmerica

BarryN. H., Lechner ,J.,V. (1995).*Preserves Teachers' Attitudes About And Awareness Of Multicultural Teaching And Learning*. Auburn University,U.S.A.

Başarır, F., Sarı, M. (2014). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algılarının İncelenmesi* Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4(2) 91-110.

Başbay ve Bektaş (2009). *Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri.* Eğitim ve Bilim. (34) 152

Başbay ve Kağnıcı (2011). *Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması.* Eğitim ve Bilim. (36) 161

Başbay, A., Bektaş, Y. (2009). *Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri.*Eğitim ve Bilim. 34 (152).

Başbay, A., Kağnıcı, D.Y. ve Sarsar, F. (2013). *Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi*. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,8(3), 47-60.

Başbay, K. (2011). *Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması.* Eğitim ve Bilim. 36 (161).

Bay, E., Demir, S., Mert, O. (2015). *Kültürler Arası Eğitim Bağlamında Türk Dünyası Vatandaşlığı Ders Programı Geliştirilmesi Projesi*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (4/1) 86-97.

Bekerman, Z. (2004). *Potential and limitations of multicultural education in conflict-ridden areas: Bilingual Palestinian-Jewish schools in Israel*. Teachers College Record,106(3), 574-610.

Bekir, H., Bayraktar, V. (2018) *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algıları.* International Conference on Multidisciplinary Sciences

Bennett, C.I. (1990).*Comprehensive multicultural education: Theory and practice (2nd ed.).* Boston: Allynand Bacon

Berliner, D. (1988, October). *Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. In New directions for teacher assessment (Invitational conference proceedings)*. New York: Educational Testing Service.

Berstein, A. (1992). *When the only parent is daddy*. Business Week. 122-127

Bezati, T. Theodosopoulou, M. (2012).*Kültürlerarası eğitimin amaçları.* Atina.

Bilgili C., Karacan, Z. (2010). *Kırılan Kalıplar 2: Kültürlerarası İletişim Çokkültürlülük*. Beta Yayınevi.

Bohn, A.P., Sleeter, C.E. (2000). *Multicultural education and the standards movement: A report from the field.* Phi Delta Kappan, 82(2), s.156-161.

Bologna Process (2010). *The main documents.* The official Bologna Process website 2007-2010

Boran, G., Arcagök, S. (2017). *Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Temel Eğitim Bölümü (1).

Boyacı, A. (2011). *Erasmus Değişim Programı Öğrencilerinin Geldikleri ve Türkiye'de Öğrenim Gördükleri Üniversitedeki Sınıf Yönetimine İlişkin Karşılaştırmalı Görüşleri (Anadolu Üniversitesi örneği).* Eğitim & Bilim, 36, 270-282.

Boydak, Ş. (2017). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Ve Anadilde Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi.* Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 27 (2), 113-121.

Bryan, S.L.,& Sprague, M.M. (1997). *The effect of overseas internships on early teaching experiences*.The Clearing House,70(4). 199-201.

Bulut, C. Başbay, E. (2014). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi.* MEB İstanbul / TÜRKİYE Alperge Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (16. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Canatan, K. (2007). *Avrupa Ülkelerinin Azınlık Politikalarında Türkçe Anadil Eğitiminin Konumu "İsveç, Fransa Ve Hollanda Örnekleri"*. Kum Saati Yayınları.

Canatan, K. (2007). *Avrupa'da Çokkültürlülük, Entegrasyon ve İslam*. Kum Saati Yayınları.

Canatan, K. (2009). *Avrupa Toplumlarında Çokkültürcülük: Sosyolojik Bir Yaklaşım.* Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.

Canatan, K., (2002). *Hollanda'da Çokkültürlü Toplum Tartımaları ve Karı-Çokkültürcü Söylemin Analizi*, Avrupa Günlüü, Sayı 2, Sh. 317-332, Berlin.

Carlos, N. Mahdi, R., Popma, L. (2007). *Interculturele communicatie; van ontkenning tot wederzijdse integratie (Kültürlerarası iletişim.,* Kon. Van Gorcum, Assen.

Catron, C.E &Allen, J. (1993). *Early Childhood Curriculum.* Macmillian Publishing Company, USA.

Chen, M.G. (1997). *A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity*. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408634.pdf

Ciges, A. S.,& Lopez, R. G. (1998). *Teacher training with a view towards developing favourable attitudes regarding intercultural education and cultural diversity.* Intercultural Education, 9(1), 63-77

Coşkun , H. (2016). *Kültürlerarası Eğitim Türkiye Ve Almanya Örneği.* Konrad-Adenauer-Stiftung, Ankara

Coşkun, H. (2006). Türkiye'de kültürlerarası eğitim. Türkiye'de eğitim bilimleri: *Bir Bilânço Denemesi, 1.*

Coulby, D. (2006). *Intercultural Education: Theory And Practice*. Bath Spa University, Routledge.

Çakır, M. (2002-2004). *Almanya'daki Çokkültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı*. Sosyal Bilimler Dergisi, 39-57.

Çırık, I. (2008). *Çokkültürlü Eğitim Ve Yansımaları*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (34), 27-40.

Çoban, A., Karaman, G., Doğan, T. (2010). *Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi 10 (1).

Damgacı, F. K., Aydın, H. (2013). *Akadesmisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutamları.* Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12 (45), 325-341.

Davies, L. (2010). *Eğitim, Barış ve Anlaşmazlık In K. Çayır (Ed.), İstanbulToplumsal ve Siyasal Çatışmaların Yaşandığı Toplumlarda Uzlaşma Aracı Olarak Eğitimin Rolü Projesi* İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları. (pp. 9-22).

Day, C. (2002). *Schoolreform and transition in teacher professionalism and identity.* International Journal of Educational Research, 37, 667- 692.

Demir, A.,& Demir, S. (2009). *Erasmus Programının Kültürlerarası Diyalog ve Etkileşim Açısından Değerlendirilmesi (Öğretmen adaylarıyla nitel bir çalışma*). Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(9), 95-105.

Demir, S. (2012). *Çokkültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi.*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7(4), 1453-1475.

Demir, S. (2012).*Çokkültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi* Ankara. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/4, 1453-1475.

Demir, S. B. (2013). *Çokkültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi.* İnternetional Journal of Social Science (1), 609-641.

Demir, S. ve Başarır, F. (2013). *Çokkültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının incelenmesi.* The Journal of Academic Social Science Studies, 6(1), 609-641.

Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). *Pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Ege Eğitim Dergisi, 15(1), 211-232.

Diaz, C.F. (1994). *Dimensions of multicultural education: Implications for higher education.*Phi Kappa Phi Journal , 74(1), 9-13

Dimitrius, J., Mazzarella, E.W., (2008) *Reading People (İnsanları Okumak),* Koridor Yayıncılık, İstanbul,

Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. L. (1986) *Mind over machine; The power of human ıntuition and expertise in the era of the computer.* New York: Free Press

Duman, T. (2001). *Avrupa birliği eğitim programları "Socrates programı".* Milli Egitim Dergisi, (149), 74-80.

Dunn, R. (1997). *The goals and track record of multicultural education.* Educational Leadership,74-77

Eğinli, T. A. (2011). *Kültürlerarası Yeterliliğin Kazanılmasında Kültürel Farklılık Eğitimlerinin Önemi.* Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi.

Ekici, G. (2006). *Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma.* Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(24), 87-96

Entzinger, H.B., (1984) *Het Minderhedenbeleid,* Boom Meppel, Amsterdam.

Erden, M. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Ergil, D. (1995b). *Çokkültürlülük ve Çok Dillilik*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Dergisi.50 (3), s.159-165

Ergil, D. (2014). *Çokültürlülük Ve Çokdillilik*. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 50 (03), 160-165.

Ergil,D. (1995a). *Çokkültürlülük,Türkiye ve Yeni Dünya Düzeni*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Dergisi. 50(1), s.201-208

Ersoy, A,& Günel, E. (2011). *Cross-cultural experiences through Erasmus: Pre-service teachers' individual and professional development.* Eurasian Journal of Educational Research, 42, 63- 78.

Ersoy, A. (2013). *Türk Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Deneyimlerinde Karşılaştıkları Sorunlar: Erasmus Değişim Programı Örneği*. *Eğitim ve Bilim*, 38 (168).

Evanggelou, O. (2005). *Yunan ilkokul müfredatında interkültürel eğitim: Öğretmenlerin görüşleri.* E.K.P.A. Atina.

Faust (1987). Faust, H.(1987). *Multicultural Curriculum Ġn Early Childhood Education", Early Childhood Education a Developmental Curriculum*. Paul Chapman Publishing Ltd, UK.

Fırat, Ş.B.(2010). *Burada Benden Bir Şey Yok Mu Öğretmenim? Eğitim Sürecinde Kimlik, Çatışma ve Barışa Dair Algı Ve deneyimler. Toplumsal Uzlaşma Aracı Olarak Eğitimin Rolü Projesi Alan Araştırması Özet Raporu*. Türk Tarih Vakfı.

Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2006). *How to desing and evaluate research in education.* New York: McGaw-Hill International Edition.

Frazier, L. (1977). *The multicultural facet of education.* Journal of Research and Development in Education ,11, 10-16

Friedrich (1997). "*Göçmenlerin Almanya'da Ulusal Kimlii ve Entegrasyonu",* Türk-Alman Sempozyumu. Hamburg: Körber-Stiftung. 279-284.

Gay, G. (1977). *Curriculum for multicultural education. In F. H. Klassen & D. M. Gollnick (Eds.), Pluralism and the American teacher: Issues and case studies.* Washington, DC: AmericanAssociation of Colleges for Teacher Education. (pp. 31-62).

Gay, G. (1994). *Asynthesis of scholarship in multicultural education.*http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.html

Gay, G. (2002). *Preparing for culturally responsive teaching*. Journal of Teacher Education, 53, 106-116.

Gezgin, U. B. (2015). *Çokkültürlü Eğitim : İnsan Hakları Demokratik Okul ve Anadilinde Öğretim İçin.* TÜRKİYE*:* Ütopya.

Gezi, K. (1981). *Issues in Multicultural Education.* ERO: Educaitonal Research Quarterly, 6, s.1-14.

Gogolin&Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die İnterkulturelle Paedagogik.* Opladen&Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

Gomez,R.(1991). *Teaching With a Multicultural Prespective*, Eric Digest. http//www.ericir.sys.fulltex

Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu kitabı içinden (s. 17-40). Ankara: Sim.

Grant, C. A. and Sleeter, C. E. (2005). *Race, class, gender, and disability in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.

Grant, C. A., & Portera, A. (Eds.). (2010). *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness* (Vol. 39). Routledge.

Grant, C.A. (1997). *Multicultural education: Commitments, issues, and applications*. Washington, D.C.:Association for Supervision and Curriculum Development

Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Güler Y., Duygu, A. (2010). *Öğretmen Adaylari İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalişması.* Beytepe/Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

Gür, B.S.(2012). *Eğitimde tektipçilik yerine ortak kültür*. Sabah Gazetesi Retrieved from http://www.sabah.com.tr/Perspektif/Yazarlar/gur/2012/06/16/egitimde-tektipcilik-yerine-ortak-kultur

Güven, E. D. (2005). *Eğitimüzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler*. Pivolka 4(17), 6-8. www.elyadal.org/pivolka/17/egitim.html

Güven,İ. (2001). *Öğretmen Yetiştirmenin Uluslararası Boyutu*.Milli Eğitim Dergisi, 150. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/guven.html

Hall, E. & Mildred, H. (1990). *Understanding Cultural Differences, Intercultural Press, Maine,*. Volkskrant.

Hammond, L. (2000). *Teacher Quality And Student Achievement; A Revıew Of State Policy Evidence*, Educational Policy Analysis Archieve 8(1)

Haritu, B.K., (2011) *Eğitim Fakültelerinde Üniversite Öğrencilerinin Eğitiminde Kültürlerarası Yaklaşımı*, Aristotelio Üniversitesi: Selanik

Hatzisotıriou, K. (2014). *Kültürlerarası Eğitim*, Sayita Yayın evi.

Hatzisotiriou, H. &Ksenofon,K. (2014). *Kültürler arası Eğitim*, Sayita Yayıncılık

Hermans, P. (2002). I*ntercultural Education In Two Teacher- Training Courses In The North Of The Netherlands*. Intercultural education, Netherlands.

Herring, R.D,& White, L.M. (1995). *School counselors, teachers, and the culturally compatible classroom: Partnerships inmulticultural education.* Journal of Humanistic Education and Development,34(2),52-65.

Herron, K., Green, J., Russell, F.A., & Southard, M. (1995). *Evaluation of multicultural education in schools from the teachers' perspective.*Annual Meeting of the American Educational Research Associatio n. ERIC Digest ED384635.

Hidalgo, F, Châvez Châvez, R, Ve Ramage, J. (1996). *Multicultural Education: Landscape for Reform in the Twenty-First Century.* Handbook of Teacher Education, John Sikula (senior ed.). New York: Macmillan

Hohensee, B. J., Derman-Sparks. L. (1992). I*mplementing an Anti-Bias Curriculum in Early Childhood Classrooms.* ERIC Digest.

Huerta, G.,& Flemmer, L. (2005). *Identity, beliefs and community: LDS (Mormon) pre-service secondary teacher views about diversity.* Intercultural Education, 16(1), 1-14.

IBE-International Bureau of Education. (1994). *Research on comparative education*. Educational Innovation and Information, 80.

Kaltsounis, T. (1997). *Multicultural education and citizenship education at a crossroads: Searching for common ground.* Social Studies, 88(1), 18-23.

Kasapoğlu, Ö. & Balcı, A. (2010). *Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının 2007 Yılında Programdan Yararlanan Türk Öğrenciler Üzerindeki Etkileri* Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi 93-116

Kastoryano, R.(1998).Transnational *participation and citizenship: Immigrants in the European Union,* Cultures & Conflits

Kaya, Y. (2014). *Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Bilgi, Farkındalık Ve Yeterliliklerinin Belirlenmesi.* Asya Öğretim Dergisi (1), 102-115.

Kaya, Y., Söylemez M. (2014). *Öğretmenlerin Çokkültürlülük VE Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi***.** Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (DÜSBED) ISSN : 1308-6219.

Kazu, H. (2011). *Fransa Ve Türkiye'deki Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sisteminin Karşılaştırılması*. Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi.

Kelm, J., Warring. D, R, & Rau, R, (2001), Impact *of multicultural training on school psychology and education students.* Journal of Instructional psychology, 2 (4), 249-252.

Kesidou, A. & Papadopoulou, (2008). *Öğretmen eğitiminde kültürler arası yaklaşım; uygulamalar ve gereksinimler.* Pedagojik Denetim, 37-55

Keskin, A. (2012). *Almanya'da Türk Kültürü Çok-Kültürlülük ve Kültürlerarası Eğitim.* İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.

Kılıç, E. & Polat, İ. (2013). *Türkiye'de çokkültürlü eğitimve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlikleri*. Eğitim Fakültesi Dergisi(YYU Journal Of Education Faculty). 352-372

Kıncal, R., Şahin, Ç. Ve Kartal, O. Y. (2010). *Almanya İtalyan ve Türk Üniversite Öğrencilerinin Çokkültürlülük ve Eğitim Programlarında Çokkültürlülük Eğitimi Hakkındaki Görüşleri.* 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunuldu

Kitsantas, A. (2011). *Teacher efficacy scale for classroom diversity (Tescd): A Validation Study.* Retrieved from http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART3en.pdf

Koca, F. Ve Şimşek, A. (2011).*Liselerde Kültürler Arası Bir Uygulama Örneği Olarak Kanada Programı: Tarih Dersleri Üzerine Öğrenci Görüşleri*. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1(1), 155-187.

Kolektif (2015). *Kültürlerarası Psikolojisi*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Kontogiannos, D. (2002). *Yunanistan'da kültürler arası ve çift dilli eğitim: 'Attiki bölgesinin önceki Göçmen okulu durumu'.* Eğitim Ana Bilim Dalları, 57-71

Korkmaz, İ. (2004). Sosyal *Öğrenme Kuramı. Binnur Yeşilyaprak (Ed.), Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* Ankara: Pagem Akademi Yayıncılık. (6) 197-220.

Kostova, S.Ç. (2005), *Çokkültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği "İnterkulrturno Vazpitanie".* Editör: Prof. Dr. Lyuben Dimitrov, Teoriya na Vazpitanieto, İzdatelstvo "Veda Slovena - JG", Sofiya, s. 389-42

Koutiva, A. (2009). *Eğitim Fakültelerinin gelecekteki eğitimcilerin kültürlerarası yeterliliklerinde katkısı.* Yüksek Lisans Tezi, Patra.

Kula, O. (2012). *Almanya da Türk Kültürü- Çokkültürlülük ve Kültürler arası eğitim.* İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Kurt, T. (2012). *Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları*.Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,10(2), 195-227

Kutonidu, (2009). *Okul Öncesi eğitimde Kültürlerarası Yaklaşım.* Aristotelion, Selanik Kitaplar.

Küçük, S. (2006).*Kültürler Arası Konumda İki Dilli Öğrenciler İçin Öğretmen Yetiştirme ve Erasmus Programı.* AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1), 231-251.

Küçük, S. (2009). *Kültürler Arası Öğrenme Üzerine Bir Kavram-Model Denemesi Ve Türkçe Ders Kitapları.* Kıbrıs: 2. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu.

Küçükoğlu, K. (2012). *Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması*. İlköğretim Online, 11(3), 660-670.

Külahoğlu, Ş. (2005). *Öğrenci davranışlarını Etkileyen Psikoljik ve Sosyal Faktörler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kymlicka W. & Banting, K. (2006) *Multiculturalism and the Welfare State: Recognition and Redistribution in Contemporary Democracies*, Oxford: Oxford University Press.

Lanfranchi, A. (2002) *Interkulturelle kompetenz und paedagogische Professionalitaet*. Opladen: LeskeBudrich.

Lappan, G. Ve Le, Y. (2002). Reflections *and Recommendations. International Journal of Educational Research*, 37, 227-232.

Liakopoulou, M. (2007). *İlköğretim ve Ortaöğretim öğretmenlerini çokkültürlü okula hazırlama: Bir yetiştime ve eğitme programı.*. Pedagojik Denetim, 63-82

Likidi, S. (2012). *Eğitimcilerin öğrenciler hakkında algıları ve akademik performansları hakkında beklentileri: Farklı kültürden öğrenciler için bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Patra Üniversitesi.

Lynch,J. (1986). *Multicultural Education Principles and Practice.* Routledge& K. Paul, U.K

Malewski, E. & Phillion, J. (2009). *International field experiences: The impact of class, gender and race on the perceptions and experiences of preservice teachers*. Teaching and Teacher Education, 25, 52-60.

Marangoz, A. A. (2015). *Öğretmenlerin Çokültürlü Eğitime Karşı Algısı,* International Periodical For The Languages. Literature and History of Turkish or Turkic, 709-720.

Mavromattis, G., Sapoutzis, A. (2015). *Modern racism and attitudes towards Intercultural Education: a synchronic study between first-year and fourth-year students of the Department of Education Sciences in Early Childhood of the Democritus University of Thrace.* Research in education, (4), 195-233.

McCray, C.R.,Wright, J.V., &Beachum, F.D. (2004). *An analysis of secondary school principals' perceptions of multicultural education*. Education, 125(1), 111-131.

Merryfield, M. (2000). "*Why aren't teachers being prepared to teach for diversity\ equity and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators".*Columbus: Teaching and Teacher Education.

Middleton, V. A. (2002). *Increasing preservice teachers' diversity beliefs and commitment.* The Urban Review, 34(4), 343-361.

Mirici, İ. H., İlter, G. B., Saka, Ö., & Glover, P. (2009). *Educational exchanges and Erasmus intensive language courses: A case study for Turkish courses.* Education & Science, 34, 148-159.

Moore, K. D. (2001*). Classroom teaching styles* (5th Ed.). NewYork: McGraw-Hill Higher Education.

Nespor, S. (1987). *The role of beliefs in the practice of teaching.* Journal of Curriculum Studies, 19 (4), 317-328

Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J. C. & Pearson, C. A. (2001). *Through the eyes of preservice teachers: Implications for the multicultural.* Journal of Research in Childhood Education, 15 (2), 256-269.

Ngai, P.B. (2004). *A rainforcing curriculum and program reform proporsal for 21st century teacher education; Vital first steps for advancing K-12 multicultural education*. Equity &Excellence in Education, 37(4), 321-331

Nieto, S. (1997*). Placing equity front and centerQ some thoughts on transforming teacher education for a new century.* Journal of Teacher Educatşin, 51 (3), 180-187.

Nikolaou, N. (2000). *Yabancı çocukların İlkokula katılması ve eğitimi: tekkültürden çokkültürlülüğe.* Atina; Ellinika Grammata Yayıncılık

Nohl, A.M., Somel, N.. (2009). *Kültürlerarası Pedagoji.* İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Nohl, M. A. (2009). *Ders Kitaplarında Kulturlerarası Eğitim İmkanları*. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt 7, Sayı 28, s. 59 -73.

Norberg , K. (2000). *Intercultural education and teacher education in Sweden*. Sweden.

Oudenhoven J. P.; Van der Zee, K. I. (2002) *Predicting multicultural effectiveness of international students: The Multicultural Personality Questionnaire.* International Journal of Intercultural Relations; 26(6), 679-694.

Önder, M. (2007). *Kültürler Arası Eğitim Nedir.* Somuncu Baba Dergisi, 76.

Örten, H., Ünlü, E. (2013). *Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi.* Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (21), 287-302.

Özdemir M., Dil K. (2013). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çankırı İli Örneği*. Ankara: Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 215-232.

Özdemir, M., Koçak, S. (2015). *Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarında Kültürel Zekânın Rolü.*İlköğretim Online,; 14(4), 1352-1369.

Özensel, E. (2012). *Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü.* Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries), 7(1), s. 55-69.

Özgüzel, S. (2013). *Batı Avrupa'da Çokkültürlü Toplum Olgusu ve Kültürlerarası İletişimin Önemi Çok Dillilik, Çokkültürlülük Ve Dünya Bireyi Olmak*. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplu, 2 (4), 143-152.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educatıonal research Q cleanıng a messy construct. Review of educational research, 62 (3),307

Papanaoum, Z. (2011). *Çokkültürlü okullara eğitim için öğretmen eğitimi*, Öğretmen Eğitimi Seminerleri. Teorik ve Deneysel Yaklaşımlar, Atina; 284-298

Papapetru, S. (2005). *Yunan İlköğretimde Kültürlerarası.* Müfredat.

Parekh, B. (2002), *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek kültürel çeşitlilik ve siyasi teori*. Ankara: Phoenix Yayınlar

Perkıns, D. M., Mebert, C. J. (2005). "*Efficacy of Multicultural Education for Preschool Children: A Domain-Specific Approach",* Journal of Cross-Cultural Psychology 36(4), 497.- 512.

Pickert, S.,& Chock, P.P. (1997). The *concept of culture in multicultural education: Views of teacher educators in the USA.* Annual Meeting of the American Educational Research Association

Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). *Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri.* YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 352-372.

Polat, S. (2009). *Öğretmen Adaylarinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri.* International Online Journal of Educational Sciences,, 1 (1), 154-164.

Polat, S. K. **(**2013). *Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri***.** Yyü Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (1),352-372.

Rabo, M., Carlson, A., Gök, F. (2011). *Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim - Türkiye ve İsveç'ten Örnekler.* İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Rao, S. (2005). *Effective multicultural teacher education programs: Methodological and conceptual issues.* Educaiton, 126(2), 279-292.

Rengi, Ö., Polat, S. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Farklılık Algıları Ve Kültürlerarası Duyarlılıkları*. Zeitschrift für die Welt der Türken.

Sarı, E. (2004). *Kültürlerarası iletisim:Temeller, Gelismeler, Yaklaşımlar,* folklor/edebiyat, 10 (39).

Saydı, T. (2013). *Fransa'da Öğretmen Yetiştirme Alanında Yüksek Öğretim Reformu*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) Özel (1), 327-343.

Sheets, R.H, & Chew, L. (2000). Preparing Chinese American teacher: Implications for multicultural education. *Annual Meeting of the American Educational Research Association.* ERIC Digest ED 446039.

Senemoğlu, *N.* (1991). *İngiltere'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Ve Türkiye İle Karşılaştırılması - Türkiye'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Geliştirilmesi İçin Bazı Öneriler.* Hacettepe Eğitim Fakültesi Eğitim Dergisi

Serrano, A. L. (2010). *İspanya"da Toplumsal Barışa Yönelik Eğitim Mevzuatı Ve Uygulamaları.* In K. Çayır (Ed.), İstanbul Toplumsal Ve Siyasal Çatışmaların Yaşandığı Toplumlarda Uzlaşma Aracı Olarak Eğitimin RolüProjesi (pp. 75-83). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Sizemore, B.A. (1981). *The politics of multicultural education.*Urban Education , 5, 4-11.

Sparks, L. D., Edwards, J. O. (2010). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves.National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC. Printed in the United States of America.

Spiecker, B., Steutel, J. (2001). "*Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands.* International Journal of Educational Research, 35, s.293-304.

Sultana, Q. (1994). *Evaluation of multicultural education's understanding and knowledge in freshman level preservice.* Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association.ERIC Digest.

Swick, K.J., Boutte, G., & Scoy, I. (1994). *Multicultural learning through family involvement.* Dimensions,22(4), 17-21.

Şahenk, S. S. (2014). *Türkiye, Fransa, İtalya Ve İspanya Öğretmen Yetiştirme Sistemleri Karşılaştırılması.*

Şahin, M. (2008). *Cross-cultural experience in preservice teacher education*. Teaching & Teacher Education, 24, 1777–1790.

Şisman, A. & Kibaroğlu, D. (2009). *Dünyada ve Türkiye'de kentsel dönüşüm uygulamaları.* 12. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı , Ankara

T.C.Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Öğretmen yeterlilikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri.* Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

T.C.Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme- Öğretme- Değerlendirme*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Talaş, M. (2008). *Çokkültürlülük kıskacında Ulus Devlet ve Türkiye*. Babil Yayınları.

Tanners, L. (1997). *Immigrant students in New York City schools.* Urban Education, 32(2), 233- 255

Tarım, Ş. (2015). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokdilli Eğitim Üzerine Görüşleri.* Eğitimde Kuram ve Uygulama 11 (2), 589-609.

Taylor, C., (1996) *Çokkültürcülük, Tanınma Politikası,* Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Teresa A. W. T. A.,& Piveral, J.A. (2004). Diversity and the modeling of multicultural principles of education in a teacher education program. Multicultural Perspectives, 6(3), 42-47.http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf

Teresa,A. ve Piveral, J. (2004). *Diversity and the modeling of the multicultural principles of education in a teacher education program*. Multicultural Perspectives 6(3),42-47

Tiedt, P. L., Tiedt, I. M. (2005). *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information and Resources.* (2nd ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Titrek, O., Önder,İ., Durdu Karslı, M. (2009). *Sosyo-Kültürel ve Yönetsel Açıdan Göre Çokkültürlü Eğitime İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri*. Sakarya Universitesi.

Tokamanis,H. (2015). *İnterkültürel Eğitim: Modern İhtiyaç*, Herakliyon: KEDDY.

Tortop, H. (2014). *Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Ve Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları.* ÜstünYetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi , 2(2), 16-26. ISSN: 2147-7248.

Turaşlı, N. K. (2012). *Erken çocukluluk eğitiminde interkültürel yaklaşım*. Journal of Education and Future. 1, 37- 47.

Tutkun, F., Aksoyalp, Y. (2010). *21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

Türkoğlu (1998). *Karşılaştırmalı eğitim*. Adana: Baki Kitabevi.

Tzani, M. (2006). *Çokkültürlülük ve Kültürlerarası eğiti*m, Yüksek Lisans Tezi, Atina.

Tzopanidou, Z. (2013). *Öğretmen Adaylarına Çokkültürlü Ortamlarda Eğitim Verebilme Eğitimi* Aristotle Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Selanik.

Ünal,I.(2004). *Demokratik Eğitim Kurultayı - Çokdilli, çokkültürlü Toplumlarda Eğitim.* Komisyon Raporu, s. 144-148

Ünlü, İ., Örten, H. (2013). *Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (2013): s.287-302

Valentiin, S. (2006). *Addressing diversity in teacher education programs*. Education, 127 (2), 196-202.

Villages, A. M. & Lucas, T. (2002). *Preparing culturally responsive teachers: Rethinking thecurriculum*. Journal of Teacher Education, 53, 20-32.

Walters, L. M., Garii, B., & Walters, T. (2009). *Learning globally, teaching locally: Incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training.* Intercultural Education, 20(4), 151-158.

Wastington, E. D. (2003). *The multicultural competence of teachers and challenge of academic achievement*. In D. B. Pope Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu & R. L. Toporek (Eds).,Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology. California: Sage Publications.

Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S. & Curan, M. (2004). *Toward a conception of culturally responsive classroom management.* Journal of Teacher Education, 55, 25-38.

Wiggins, R. A., Follo, E. J., & Eberly, M. B. (2007). *The impact of a field immersion program on pre-service teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms.* Teaching & Teacher Education, 23, 653–663.

Wollfolk,A.E.(1997). *Educational Psychology*, Allyn and Bacon,USA.

Yağcı, E., Ekinci, C. E., Burgaz, B., Kelecioğlu, H., & Ergene, T. (2007). *Yurtdışına Giden Hacettepe Üniversitesi Erasmus Öğrencilerinin Memnuniyet Düzeyleri.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 229-239.

Yalçın, C. (2002). *Çokkültürcülük Bağlamında Türkiye'den Batı Avrupa ÜlkelerineGöç*.C.Ü Sosyal Bilimler Dergisi,26(1), 45-60

Yavuz, G. ve Anıl, D. (2010). *Öğretmen adayları için çokkültürlüeğitime yönelik tutum ölçeği: güvenirlik ve geçerlik çalışması.* International Conference on New Trends in Education and Their Implication. Antalya, Turkey.

Yazıcı, T., Başol, G., Toprak G. (2009). *Öğretmenlerin Çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenirlik ve geçerlik çalışması.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 37:229-242.

Yazıcı, Z. (2011). *Onlar Bizim Hemşehrimiz Uluslararası Göç ve Hizmetlerin Kültürlerarası Açılımı*. Siyasal Kitabevi, (75).

Yıldız, N. (2008). *Kültürler Arası Eğitim*, Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 6(22), 52-89.

Yuen, (2010). Yuen, C. Y. M. (2010). *Dimensions of diversity: Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education*. Teaching &Teacher Education, 26, 732–741.

Zeichner, K. M. ve Hoeft, K. (1996). *Teacher socialization for cultural diversity*. New York: Mac Millan 525-547

Zorel, F. İ. (2014). *Kültürlerarası Eğitim.* Eğitim Kitabevi. İstanbul.

EKLER

Ek1: Genel Bilgi Formu (Türkçe)

Sevgili Öğretmen Adayları;

Bu araştırma "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Çalışmalar Hakkında Tutumlarını incelemek amacıyla planlanmıştır. Bu amaçta size verilen anketteki sorular akademik eğitiminizin size ne kadar çokkültürlü eğitim sunduğunu ve kendinizi ne kadar hazırlıklı hissettiğiniz hakkında olacaktır. Lütfen sizin duygu ve düşüncelerinize ne derece uygun olduğuna karar vererek ifadenin karşısında size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz (X). Doldurmanız araştırmamıza büyük katkı sağlayacaktır.

Araştırmacılar:

Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU

Pelin MÜMİN

ANKET

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Sınıfınız:

Okuduğunuz Üniversite:

- Daha önce kültürlerarası ders aldınız mı? EVET ☐ HAYIR ☐
- Daha önce kültürlerarası projede yer aldınız mı? EVET ☐ HAYIR ☐

Ek 2: Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (Türkçe)

MADDELER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Öğretmen adayları, farklı kültürleri analiz edip değerlendirebilecekleri bir eğitim sürecinden geçmelidir.					
2. Öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi çokkültürlü sınıflara uygun olmalıdır.					
3. Öğretmen adayları farklı bilişsel ve sosyal becerileri olan öğrencilerin gelişimlerini destekleyebilmelidir					
4. Farklı kültürlere yönelik eğitim faaliyetleri toplumsal birliği bozar.					
5. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde uygulanan programlar, farklı kültürlere sahip öğrencilere öğretmenlik yapabilme yeterliliği sağlamalıdır.					
6. Farklı kültürel yapıdaki öğrencilerin beklentilerini algılayabilmemiz için eğitim derslerimizin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.					
7. Anadili Türkçe olmayan çocuklara da öğretmenlik yapabilecek düzeyde olmalıyım.					
8. Eğitim ortamları düzenlenirken farklı kültürlerin dikkate alınması zaman kaybıdır.					
9. Etkili bir öğretmen olabilmenin kriterlerinden biri, sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmaktır.					
10. Fakültede verilebilecek çokkültürlüeğitim dersleri ileride farklı öğrenci topluluklarıyla çalışmamı kolaylaştırır.					
11. Öğretmen olduğumda öğrencilerin standart ve tek tip bir kültüre uygun eğitilmeleri için çalışırım.					
12. Sınavlarda sorulan soruların içeriği farklı kültürlerden gelen öğrencilere de hitap etmelidir.					
13. Öğretmen adayları farklı kültürlere ait bilim, sanat ve edebiyatla ilgili konularda çalışmalar yapmalıdır.					
14. Farklı kültürleri tanımam, ileride sınıfımda ortak bir kültür oluşturmamda yardımcı olur.					
15. Öğretmen adaylarının çeşitli kültürler konusunda					

eğitilmiş olmaları, faklılıklara sahip öğrencilere karşı ön yargılarını azaltır.					
16. Etnik farklılıkların ve geleneklerin eğitim sürecinde yer alması uyumsuzluğa neden olur.					
17.Öğretmenler atandığı yöreye ait kültürel temaları derslerinde kullanabilmelidir.					
18. Öğrencinin sahip olduğu farklılık ne olursa olsun, başarılı olması için uğraşırım.					
19. Eğitim fakültelerinde velilerle etkili iletişimi kolaylaştıran uygulamalara yer verilmelidir.					
20. Azınlık kültürlerden gelen öğrencilerin davranışları ve iletişim stilleri konusunda bilgi sahibi olmak önemlidir.					
21. Öğretmenlik uygulamalarında sınıflarda farklı kültürel yapıya sahip öğrencilerle iletişim kurmaktan rahatsız oluyorum.					
22. Öğretmen adayları karşılaşabilecekleri hoşgörüsüzlük ve ayrımcılık türünden durumlarla mücadele edebilmelidir.					
23. Kültürel çeşitliliğe uygun etkinlikler, zengin içerik taşırlar.					
24. Çokkültürlü eğitim uygulamaları öğrencilere yaratıcı düşünme ve sorgulama yeteneği kazandırır.					
25. Farklı kültürlere yönelik mevcut eğitim çalışmalarını yeterli buluyorum.					
26. Kültürel olarak farklılıklara sahip öğrencilere öğretmenlik yapabilmek avantajlı bir durumdur.					
27. Öğrencilerin sınıfa getirdiği kültürlere uygun ortamlar oluşturmak, öğretmenin görevi değildir.					
28. Öğrenci kendi kültürünü sınıf dışında bırakmayı öğrenmelidir.					

Ek 3: Genel Bilgi Formu (Yunanca)

Αγαπητοί/ες υποψήφιοι παιδαγωγοί,

Αυτή η μελέτη σχεδιάστηκε με σκοπό την εξέταση των «Απόψεων των Υποψήφιων Παιδαγωγών της Προσχολικής Εκπαίδευσης πάνω στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» . Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έχουν σχέση με το πόσο διαπολιτισμική εκπαίδευση σας παρέχεται από την ακαδημαϊκή εκπαίδευση σας και κατά πόσο νιώθετε προετοιμασμένοι γι'αυτό. Παρακαλώ συμπληρώστε με ένα (Χ) την επιλογή που πιστεύεται ότι είναι η πιο κατάλληλη για εσάς. Η συμμετοχή σας θα έχει μεγάλη συνεισφορά στην έρευνά μας.

Ερευνητές:

Καθ. Δρ. Γιεσήμ Φαζλίογλου

Πελήν Μουμίν

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Φύλο:

Ηλικία

Διδακτικό Έτος:

Πανεπιστήμιο:

Έχετε διδαχθεί από πριν το μάθημα της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Έχετε πάρει μέρος σε σχέδιοεργασίας για τη Διαπολιτισμικότητα; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Ek 4: Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (Yunanca)

	Συμφωνώ απόλυτα	**Συμφωνώ**	**Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ**	**Διαφωνώ**	**Διαφωνώ απόλυτα**
1. Οι υποψήφιοι παιδαγωγοί, θα πρέπει να περνούν από εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία οι ίδιοι μπορούν να την αξιολογήσουν αναλύοντας τους διάφορους πολιτισμούς.					
2. Οι μέθοδοι και οι τεχνικές διδασκαλίας που κατέχουν οι υποψήφιοι παιδαγωγοί θα πρέπει να είναι κατάλληλες για πολυπολιτισμικές τάξεις.					
3. Οι υποψήφιοι παιδαγωγοί θα πρέπει να υποστηρίζουν την ανάπτυξη των μαθητών με διαφορετικές γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες.					
4. Οιεκπαιδευτικέςδραστηριότητες για τους διάφορους πολιτισμούς διαταράσσουν την κοινωνική οντότητα.					
5. Τα προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση των υποψήφιων παιδαγωγών θα πρέπει να παρέχουν την επάρκεια για τη διδασκαλία σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμό.					
6. Για να κατανοήσουμε τις προσδοκίες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο χρειάζεται να αναδιαμορφωθούν οι διαλέξεις μας.					
7. Θα πρέπει να είμαι ικανός να διδάξω σε μαθητές που δεν έχουν τα Ελληνικά ως μητρική γλώσσα.					
8. Όταν οργανώνονται εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι χάσιμο χρόνου να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικοί πολιτισμοί.					
9. Ένα από τα κριτήρια για να γίνεις αποτελεσματικός παιδαγωγός είναι να έχεις την αντίληψη των διαφορετικών πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων που υπάρχουν στην σχολική τάξη σου.					
10. Οι διαλέξεις Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θα διδάσκονται στο Πανεπιστήμιο θα διευκολύνει την διδασκαλία μου σε ομάδες μαθητών με διαφορετικό πολιτισμό.					
11. Όταν γίνω παιδαγωγός θα προσπαθήσω να διδάξω τους μαθητές μου για ένα και συγκεκριμένο πολιτισμό.					
12. Οι ερωτήσεις που τίθενται κατά την εξέταση των μαθημάτων θα πρέπει να απευθύνονται και στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμό.					

13. Οι υποψήφιοι παιδαγωγοί θα πρέπει να ασχοληθούν με εργασίες σχετικά με τη λογοτεχνία, τη τέχνη και την επιστήμη διαφορετικών πολιτισμών.					
14. Η γνωριμία μου με διάφορους πολιτισμούς, θα με βοηθήσει στο μέλλον να δημιουργήσω ένα κοινό πολιτισμό στην τάξη μου.					
15. Η εκπαίδευση των υποψήφιων παιδαγωγών στο θέμα της πολυπολιτισμικότηταςμειώνει την προκατάληψη τους απέναντι στους μαθητέςμε ιδιαιτερότητες.					
16. Η συμπερίληψη εθνικών διαφορών και παραδόσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να προκαλέσει ασυμφωνία.					
17.Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν στα μαθήματά τους θέματα τοπικού πολιτισμού της περιοχής στην οποία διορίστηκαν.					
18. Όποια ιδιαιτερότητα και να έχει ο μαθητής μου θα προσπαθήσω για να γίνει επιτυχημένος.					
19. Στις παιδαγωγικές σχολές θα πρέπει να παρέχονται επιμορφώσεις για την εκμάθηση της αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους κηδεμόνες των μαθητών.					
20. Είναι σημαντικό να έχεις γνώσεις για τις συμπεριφορές και τα στυλ μάθησης των μαθητών που προέρχονται από πολιτισμούς μειονοτήτων.					
21. Στην πρακτική άσκηση η επικοινωνία μου με μαθητές από διαφορετικό πολιτισμό με ενοχλεί.					
22. Οι υποψήφιοι παιδαγωγοί θα πρέπει να καταπολεμήσουν τις καταστάσεις διάκρισης και ανεπιείκειας που αντιμετωπίζουν.					
23. Οι δραστηριότητες κατάλληλες για τους διάφορους πολιτισμούς έχουν πλούσιο περιεχόμενο.					
24. Οι πολυπολιτισμικές δραστηριότητες βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν την ικανότητα της δημιουργικής σκέψης και της διερεύνησης.					
25. Οι εκπαιδευτικές εργασίες για τους διάφορους πολιτισμούς είναι κατά τη γνώμη μου επαρκείς.					
26. Η διδασκαλία σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο είναι ένα πλεονέκτημα για τους εκπαιδευτικούς.					
27. Η δημιουργία ενός κατάλληλου περιβάλλοντος για τους μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα δεν είναι η ευθύνη του παιδαγωγού.					
28. Ο μαθητής θα πρέπει να μάθει να αφήνει έξω από την τάξη τον πολιτισμό του.					