

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Tutumları ve Kültürel Zekâlarının İncelenmesi

Çağrı Peköz

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eylül 2018
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Doç. Dr. Ali Hakan Ulusoy
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdür Vekili

Bu tezin Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Doç. Dr. Eda Yazgın
Temel Eğitim Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek

2. Doç. Dr. Müge Beidoğlu

3. Doç. Dr. Eda Yazgın

ÖZ

Günümüzde çeşitli göç desenlerine bağlı olarak göçler olmakta ve meydana gelen bu göçler ile ülkelerin toplum yapıları değişmektedir. Oluşan bu yeni toplum yapıları farklı etnik, dinsel, ırksal ve sosyal kimlikler içermekte, bu çeşitliliğin içerisinde toplumda cinsiyet, cinsel yönelim, dinsel yönelim, engel durumu, ten rengi gibi olgular neticesinde ayrımcılık ve ön yargı meydana gelebilmektedir. Bu durumun üstesinden gelip, bir arada uyum içinde yaşanması adına kültürel çeşitliliğin olduğu toplumlar çokkültürlülüğü benimsemiş ve eğitimlerini çokkültürlü eğitime göre düzenlemişlerdir. Okul öncesi dönemde ise ayrımcılık ve ön yargı gelişmekte; farklı kültürden çocukların tek kültüre hitap eden eğitim sistemi içerisinde gelişimleri ise bu kapsamda olumsuz etkilenmektedir. Anılan bu bağlam araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) de farklı desenlere bağlı olarak göç alan ülkelere biri olmasına rağmen çokkültürlü eğitim ile ilgili herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Yapılan araştırmada bu problem durumunun öğretmen boyutu ele alınmış ve okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile ilişkili değişkenlerin anlaşılması ve bu iki değişken arasında ilişki olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırmada veri toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen sosyo-demografik form, Ang, Dyne, Koh, Ng, Templer, Tay ve Chandrasekar (2007) tarafından geliştirilip İlhan ve Çetin (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Kültürel Zekâ Ölçeği ve Ponterotto, Baluch, Greig ve Rivera (1998) tarafından geliştirilip Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi sınıflarında görev yapan 203 adet okul

öncesi öğretmenleri ve okul öncesi branş öğretmenleri katılmıştır. Araştırmanın verileri KKTC genelinde, ilköğretim bünyesinde bulunan okulöncesi sınıflarında ve bağımsız okul öncesi okullarında görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Yapılan araştırmada kültürel zekâ ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumların cinsiyet, yaş, kıdem yılı, çokkültürlü eğitimin benimsendiği bir ülkede öğretmenlik yapma durumu, mezun olunan üniversite ve üniversitede mezun olunan bölüme göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgularına ek olarak, kültürel zekânın davranış alt boyutu ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumların eğitim düzeyine göre, kültürel zekâ üst biliş, motivasyon davranış ve toplam puanları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumların farklı kültürden arkadaşına sahip olma durumuna göre, kültürel zekâ biliş alt boyut puanlarının farklı kültürden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olma durumuna göre farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca kültürel zekâ ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kültürel zekâ, çokkültürlü eğitime yönelik tutum, çokkültürlü eğitim, okul öncesi eğitim

ABSTRACT

Nowadays, there are migrations depending on various migration patterns and these immigrations make changes in the social structure of the countries. These new social structures consist of different ethnic, religious, racial and social identities. Due to this diversity in society, various features like gender, sexual orientation, religion, disabilities, skin colour etc. can cause discrimination and prejudice. Societies with cultural diversity have emphasized multiculturalism and organized their education according to multicultural education in order to prevent this phenomenon and coexist in harmony. Discrimination and prejudice develops at preschool period and monocultural education have negative effects on culturally diverse children. Thus, this context constitutes the problem aspect of the research. Turkish Republic of Northern Cyprus is one of the countries receiving immigration according to the different patterns. Despite of this fact, no arrangements have been made regarding multicultural education. This study focused on the teacher dimension of this problem situation and it is aimed to understand the variables related to the attitudes of the preschool teachers towards cultural intelligence and multicultural education and to see whether there is a relation between these two variables. In this scope of this research, the socio-demographic form, which is developed by the researcher, Cultural Intelligence Scale which is developed by Ang, Dyne, Koh, Ng, Templer, Tay and Chandrasekar (2007) and adapted to Turkish by İlyas and Çetin (2014) and The Teacher Multicultural Attitude Scale, developed by Ponterotto, Baluch, Greig and Rivera (1998) and adapted to Turkish by Yazıcı, Başol and Toprak (2009) is used. 203 preschool teachers and preschool branch teachers working in preschool classes participated in the research. It was found that attitudes towards cultural intelligence and multicultural education did

not differ according to gender, age, seniority year, teaching status in a country where multicultural education was adopted, division of graduated university and alma mater. In addition to these findings of the research, there are differences between the metacognition sub-dimension of cultural intelligence and having different students from diverse cultures, cultural sub-dimension of cultural intelligence and attitudes toward multicultural education with education level, metacognition, motivation and behaviour sub-dimensions and total cultural intelligence and attitudes toward multicultural education with having a friend from diverse culture, cognition subdimension of cultural intelligence with having a student who can come from different culture and cannot speak Turkish. There was also a meaningful relationship between cultural intelligence and attitude scores for multicultural education.

Keywords: Cultural intelligence, attitudes towards multicultural education, multicultural education, pre-school education

TEŞEKKÜR

Her ne kadar tezin yazılması tek bir kişinin sorumluluğu olsa da, bu sürecin başarı ile tamamlanmasında birçok kişinin emeği ve desteği var. Öncelikle bu süreçte kendi yolumu bulmam için beni destekleyen, aynı zamanda eksik kaldığım, görmediğim yerleri gösteren danışman hocama teşekkür etmek istiyorum. Tez çalışması süresince, emeğini, desteğini ve bilgisini benden esirgemeyen, çıkmaza girdiğim anlarda fikir ve düşünceleri ile yardımcı olan değerli tez danışmanım Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek'e teşekkürlerimi sunarım.

Her dersinden farklı bilgiler ile ayrıldığı, okul öncesi alanına farklı bakış açılarından bakmamı sağlayan ve bu alanda somut çalışmalar yapmamız için bizi cesaretlendiren değerli hocam Prof. Dr. Elif Yeşim Üstün'e teşekkürü bir borç bilirim. Derslerinden edindiğim bilgiler ile tez süresince araştırma konuma farklı bakış açıları ve yaratıcılığı katmamı sağlayan, Doç. Dr. Eda Yazgın'a teşekkür ederim.

Bilimsel araştırma süreci konusunda bilgi sahibi olmamı sağlayan Dr. Begüm Çubukçuoğlu'na emekleri ve kıymetli bilgileri için teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecine ilk adımı atmam için beni cesaretlendiren, okul öncesi alanına ilgi duymamı sağlayan değerli hocam Uzm. Fergün Kırılı'ya teşekkürü borç bilirim.

Desteklerini hiçbir zaman benden esirgemeyen babam Mehmet Peköz, annem Özcan Peköz ve kardeşim Çağıl Peköz'e, bilime merak duymamı sağlayan, kıymetli görüşleri ile çalışmama katkı koyan hayat arkadaşım Ayşe Buran'a sonsuz teşekkür ederim.

Umutları, sevgileri ve yılmazlıkları ile bana çok şey öğreten öğrencilerime teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR.....	vii
TABLO LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xvi
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	4
1.2 Amaç	9
1.3 Önem	9
1.4 Sayılıtlar	10
1.5 Sınırlılıklar.....	11
1.6 Tanımlar	11
2 KURAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1 Kültür.....	13
2.1.1 Kültürün Özellikleri.....	15
2.1.1.1 İnsanların Çevre ile Etkileşimi.....	15
2.1.1.2 Paylaşılan Unsurlar	16
2.1.1.3 Kültürün Aktarımı.....	16
2.1.2 Kültür, Eğitim ve Toplum İlişisini Açıklayan Görüşler	17
2.1.2.1 Süperorganik Kültür Görüşü.....	18
2.1.2.2 Dünya Kültürü Teorisi	19
2.2 Çokkültürlülük.....	20
2.3 Çokkültürlü Eğitim.....	22

2.3.1 Çokkültürlü Eğitimin Tarihi	24
2.3.1.1 Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Uygulamalar	25
2.3.1.2 Avrupa'daki Uygulamalar	27
2.3.2 Çokkültürlü Eğitimin Boyutları	30
2.3.2.1 İçerik Entegrasyonu	30
2.3.2.2 Bilgi İnşa Süreci	31
2.3.2.3 Ön Yargının Azaltılması	32
2.3.2.4 Eşitlikçi Pedagoji	32
2.3.2.5 Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı	33
2.2.3 Okul Öncesi Dönem ve Çokkültürlü Eğitim	34
2.1.2.1 Okul Öncesi Dönemde Çokkültürlü Eğitimin Önemi	34
2.1.2.2 Okul Öncesi Dönemde Çokkültürlü Eğitimin Amaçları	38
2.5 Kültürel Zekâ	41
2.5.1 Kültürel Zekânın Yapısı	42
2.5.2 Kültürel Zekânın Boyutları	45
2.5.2.1 Üst biliş	45
2.5.2.2 Biliş	46
2.5.2.3 Motivasyon	47
2.5.2.4 Davranış	47
2.5.3 Eğitim Ortamlarında Kültürel Zekâ	48
2.6 İlgili Araştırmalar	49
2.6.1 Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum İle İlgili Araştırmalar	50
2.6.2 Kültürel Zekâ İle İlgili Araştırmalar	51
2.6.3 Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum ve Kültürel Zekâ İlgili Araştırmalar	52
3 YÖNTEM	54

3.1 Araştırmanın Modeli	54
3.2 Evren ve Örneklem.....	55
3.2.1 Evren.....	55
3.2.2 Örneklem	55
3.3 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci	56
3.3.1 Veri Toplama Araçları.....	56
3.3.1.1 Demografik Bilgi Formu.....	56
3.3.1.2 Kültürel Zekâ Ölçeği.....	57
3.3.1.3 Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği.....	58
3.3.2 Çalışma Süresince Dikkate Alınan Etik İlkeler	60
3.3.2.1 Verilerin Toplanma Aşaması Dikkat Edilen Etik İlkeler.....	60
3.3.2.2 Verilerin Analizi Aşamasında Dikkat Edilen Etik İlkeler.....	62
3.3.2.3 Verilerin Sunulmasında, Paylaşılmasında Ve Saklanması Aşamasında Dikkat Edilen Etik İlkeler	62
3.3.3 Verilerin Toplanması	62
4 BULGULAR	64
4.1 Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler.....	64
4.2 Kültürel Zekâ Ölçeği'nin ve Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği'nin Betimsel Analizleri.....	72
4.3 Kültürel Zekâ Ölçeği'nin ve Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği'nin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ile İlgili Bulgular	73
4.4 Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları ile Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyonlar	105
5 SONUÇ VE TARTIŞMA	108

5.1 Okul Öncesi Öğretmenlerin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanları Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?	108
5.2 Okul Öncesi Öğretmenlerin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanları Yaşlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?	111
5.3 Okul Öncesi Öğretmenlerin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanları Kıdem Yıllarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?	113
5.4 Okul Öncesi Öğretmenlerin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanları Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?	114
5.5 Okul Öncesi Öğretmenlerin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanları Çokkültürlü Eğitimin Benimsendiği Bir Ülkede Öğretmenlik Yapma Durumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?	116
5.6 Okul Öncesi Öğretmenlerin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanları Yabancı Dil Bilme Durumlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?... 118	
5.7 Okul Öncesi Öğretmenlerin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanları Farklı Kültürden Arkadaşa Sahip Olma Durumlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?	119
5.8 Okul Öncesi Öğretmenlerin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanları Farklı Kültürden Gelip Türkçe Konuşamayan Öğrenciye Sahip Olma Durumlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?	121
5.9 Okul Öncesi Öğretmenlerin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanları Mezun Olunan Üniversiteye Göre Farklılaşmakta Mıdır?	123
5.10 Okul Öncesi Öğretmenlerin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanları Üniversitede Mezun Olunan Bölüme Göre Farklılaşmakta Mıdır?	124

5.11 Okul Öncesi Öğretmenlerin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanları Arasında İlişki Var Mıdır?	125
6 ÖNERİLER	127
KAYNAKLAR	131
EKLER	175
Ek 1: Kültürel Zekâ ölçeği Kullanım İzni	176
Ek 2: Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği Kullanım İzni.....	177
Ek 3: Milli Eğitim Bakanlığı İzni	178
Ek 4: DAÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu İzni	179
Ek 5: Bilgilendirilmiş Onam Formu.....	180
Ek 6: Demografik Bilgi Formu	181
Ek 7: Kültürel Zekâ Ölçeği	182
Ek 8: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği.....	183
EK 9: Turnitin İntihal Raporu	184

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların Sosyo-demografik Özelliklerine Göre Dağılımları	65
Tablo 2: Sınıfta Farklı Kültürden Gelen ve Türkçe Konuşamayan Öğrenciye Sahip Olma Durumu ile Farklı Kültürden Gelip Türkçe Konuşamayan Öğrencilerin Etnik Kökenlerine Göre Dağılımı.....	68
Tablo 3: Katılımcıların Farklı Kültürden Öğrenciler ile Yaşadıkları Deneyimlerine, Çokkültürlü Eğitim ile İlgili Bilgi Düzeylerine ve Farklı Kültürden Öğrencilerin Bulunduğu Sınıfta Eğitim Verebilme Yeterliliklerine İlişkin Özbildirimlerinin Dağılımları	71
Tablo 4: Kültürel Zekâ Ölçeği ve Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği Betimsel Analizler.....	72
Tablo 5: Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları	74
Tablo 6: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 7: Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre ANOVA Sonuçları.....	75
Tablo 8: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre ANOVA Sonuçları.....	78
Tablo 9: Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları	79
Tablo 10: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları.....	82

Tablo 11: Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Mezun Oldukları Üniversiteye Göre ANOVA Sonuçları	83
Tablo 12: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Mezun Oldukları Üniversiteye Göre ANOVA Sonuçları	86
Tablo 13: Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Üniversitede Mezun Olunan Bölüme Göre ANOVA Sonuçları	87
Tablo 14: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Üniversitede Mezun Olunan Bölüme Göre ANOVA Sonuçları	90
Tablo 15: Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Düzeylerine Göre t-Testi Sonuçları.....	91
Tablo 16: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Eğitim Düzeylerine Göre t-Testi Sonuçları	92
Tablo 17: Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Yabancı Dil (İngilizce) Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	93
Tablo 18: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Yabancı Dil (İngilizce) Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	96
Tablo 19: Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Farklı Kültürden Arkadaş Sahibi Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	97
Tablo 20: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Farklı Kültürden Arkadaş Sahibi Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	98
Tablo 21: Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Çokkültürlülük ile İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	99
Tablo 22: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Çokkültürlülük ile İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	100

Tablo 23: Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Çokkültürlülüğün Benimsendiği Bir Ülkede Öğretmenlik Yapma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	101
Tablo 24: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Çokkültürlülüğün Benimsendiği Bir Ülkede Öğretmenlik Yapma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	102
Tablo 25: Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Sınıflarında Farklı Ülkeden Gelip Türkçe Konuşamayan Öğrenciye Sahip Olma Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 26: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Katılımcıların Sınıflarında Farklı Ülkeden Gelip Türkçe Konuşamayan Öğrenciye Sahip Olma Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları.....	104
Tablo 27: Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları ile Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon Analizlerinin Sonuçları	106

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Kültürel Zekâ ve Alt Boyutları (Livermore, 2010)	45
---	----

Bölüm 1

GİRİŞ

Dünyada sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçilmesi, ülkeler arasında oluşturulan birlikler gibi çeşitli nedenler ile göç hareketleri olmaktadır. Bu göç hareketlerine ek olarak, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, ulus devletlerini etkileyen jeo-politik değişimler gibi hareketler sonucu dünya globalleşmiştir (Portera, 2011). Bu olgu dolayısı ile günümüzde toplumlar yerellikten evrenselliğe bir geçiş yaşamaktadır. Geçiş dönemi ile birlikte bireylerden farklı kültürleri tanıma ve kültürlerarası olumlu etkileşimde bulunmaları (Cırık, 2008) ve kültürel çeşitliliğin olduğu çevrelerde yaşamlarını sürdürmeleri beklenmektedir (Andere, 2014; Logvinova, 2016). Bu beklentinin karşılanabilmesi için çokkültürlü toplumlar, eğitim sistemlerinde çokkültürlülüğü yapı taşlarından biri olarak kullanmışlardır (Çağlar ve Reis, 2007).

Çokkültürlü eğitim, etnik kökeninden dolayı azınlık olarak görülen, cinsiyetinden, dinsel yöneliminden, cinsel yöneliminden veya engellerinden dolayı dışlanan öğrencilerin eğitim deneyimlerini iyileştirmeyi (Jackson, 2006) ve bu öğrenciler için ayrımcılığın ve eşitsizliğin olmadığı eğitim ortamları yaratmayı hedefler (Ghosh ve Abdi, 2004). Bu kapsam içerisinde çokkültürlü eğitim, okul ve diğer öğrenim kurumlarını tüm bireylerin eşit öğrenme şansına sahip olacağı şekilde değiştirmeyi hedefleyen bir reform hareketidir (Banks ve Banks, 2010).

Çokkültürlülük kavramı, toplumda bulunan kültürel çeşitliliğin tanınmasını, buldukları toplum içerisinde asimile olmadan var olabilmelerini ve toplum

içerisinde ayrımcılıktan uzak, uyum içinde yaşamayı anlatmaktadır (Brenman, 2013). Çokkültürlülüğün amaçlarına ulaşabilmesi için çokkültürlü eğitime gereksinim duyulmaktadır. Çokkültürlü eğitim; toplumlarda meydana gelen kültürel çeşitliliğe öğrencilerin uyum sağlayabilmesine ve bu uyumun sürekliliğine katkı koymaya çalışır (Banks ve Banks, 2010). Çeşitli araştırmalara göre çocuklar okul öncesi dönemde, cilt rengine (Reninger ve Williams, 1966; Duckitt, Wall, ve Pokroy, 1999) gruplararası (Baron A. S., 2015; Baron ve Banaji, 2006; Powlishta, Serbin, Doyle, ve White, 1994), ırksal (Hirschfeld, 2012) cinsiyet ve fiziksel yetenek durumlarına karşı ön yargı geliştirmektedirler (Derman-Sparks ve Force, 1989). Anılan bu ön yargılar ise, erken çocukluk döneminde eğitim ortamlarına yapılan müdahaleler ile değişmektedir (Cameron, Rutland, Brown, ve Douch, 2006; Vezzali, Stathi, Crisp ve Capozza, 2015; Bigler, 1999). Bu nedenle çokkültürlü eğitimin amaçlarına ulaşılabilmesi için, eğitimin ilk basamağını oluşturan okul öncesi dönemden başlayarak tüm eğitim kademelerinde çokkültürlü eğitim uygulamalarının yürütülmesinin gerekliliği öne sürülmektedir.

Yaygın görüşe göre okul öncesi dönem, çokkültürlü eğitime başlanması ve çokkültürlülüğün temellerinin atılması için en uygun dönemdir (Perkins ve Mebert, 2005; Berthelsen ve Karuppiah, 2011). Okul öncesi dönemde çocuğun ön yargı gelişiminin başlaması (Logvinova, 2016) ve ön yargı, tek tipleştirici (Rouse, Booker, ve Stermer, 2011) ve dış gruplara karşı negatif tutumların (Bigler ve Liben, 2007) çevresindeki kültür bağlamından (Darling, 2007), etkileşimlerden (Zirkel, 2008; Vezzali ve Stathi, 2017), davranışlardan (Rouse, Booker, ve Stermer, 2011) etkilenmesi okul öncesi dönemi, çokkültürlü eğitimin başlanması için önemli kılmaktadır. Bu olguya bağlı olarak gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenlerin eğitimini verecekleri çokkültürlülük gibi temaları sadece bilmeleri değil aynı zamanda

içselleştirmeleri beklenmektedir (Kahraman ve Sezer, 2016). Eğitim ortamlarının ve programlarının çokkültürlü eğitimi verecek şekilde düzenlenmesi yeterli değildir. Eğitimcilerin çokkültürlü eğitime bakış açılarının verecekleri eğitime önemli etkisi olmakta (Davidman ve Davidman, 2001), çokkültürlü ortamlarda farklılık ve eşitsizlik kavramları bağlamında oluşan ön yargı ve ötekileştirici sosyal sonuçlar hakkında farkındalıklarının ve hassasiyetlerinin olması gerekmektedir (Ghosh ve Abdi, 2004).

Çokkültürlü eğitimin benimsendiği eğitim ortamlarında eğitim verecek öğretmenlerin kültürlerarası yeterliğe sahip olması beklenmektedir (Vavrus, 2002; Mushi, 2004). Kültürlerarası yeterlik ile ilgili günümüzde ortaya atılan en önemli kuramlardan biri kültürel zekâdır (Goh, 2012). Kültürel zekâ kültürel çeşitliliğin olduğu ortamlarda bireyin işlev ve yönetim kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Ang, Dyne, Koh, Ng, Templer, Tay-Lee ve Chandrasekar, 2007). Kültürel zekâ kuramsal olarak, zekânın tek boyutlu bir yapıya sahip olmadığı ve zekânın çok boyutlu olduğunu savunan çoklu zekâ kuramının bilimsel temelleri üzerine kurulmuştur (Ang ve Dyne, 2008). Kültürel zekâ dört boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu boyutlar üst biliş, biliş, motivasyon ve davranıştır (Ang, Dyne, ve Tan, 2011). Kültürel zekâ kısaca bireyin etkileşimde bulunduğu kültürün gereklerine göre davranışlarını ayarlayabilme olarak tanımlanabilir (İlhan ve Çetin, 2014; Ang, Van Dyne, ve Koh, 2006; Earley ve Ang, 2003).

Çokkültürlü eğitimin başarısı salt olarak çokkültürlü içeriklerin programa entegre edilmesi ile değil (Banks, 2009), aynı zamanda öğretmenlerin verdikleri çokkültürlü eğitime karşı olan olumlu tutumlarına (Ponterotto, Baluch, Greig, ve Rivera, 1998) ve çokkültürlü eğitimin boyutlarını göz önünde bulundurmalarına bağlıdır (Banks, 2009; Banks ve Banks, 2010).

1.1 Problem Durumu

Kıbrıs coğrafyası için çokkültürlülük olgusunun iki boyutu olduğundan söz edilebilir. Bu boyutlardan birincisi; adadaki göç hareketleri sonucu ortaya çıkan çokkültürlü toplum yapısını, ikincisi ise; adanın var olan kültürel çeşitliliğine rağmen, etnik çatışma sonrası ada genelinde benimsenen homojen toplum yapısı ve bu homojen bağlam içerisinde Kıbrıslı Rum, Kıbrıslı Türk, Maronit, Ermeni ve Latin toplumların birbirleri ile etkileşimlerini kapsamaktadır (Shiakides, 2017). Bu iki olgunun eğitime olan yansıması aynı zamanda araştırmanın problem durumunun temelini oluşturmaktadır.

Birleşmiş Milletlerin *International Migration Report 2015* raporuna göre günümüzde Dünya genelinde 244 milyon insan göçmen konumundadır. 2000 yılında 173 milyon olan bu sayı, 2010 yılında ise 222 milyon olarak tespit edilmiştir (Department of Economic and Social Affairs, 2016). KKTC 2006 nüfus sayımında ise toplam göçmen sayısı 141.634 olarak belirlenmiştir (Devlet Planlama Örgütü, 2007). KKTC’de yapılan en güncel nüfus sayımı olan 2011 nüfus sayımı verilerine göre ise 95.763 kişi KKTC vatandaşı olmayan statüsünde bulunmakta, çifte vatandaşlıklar ile birlikte bu sayı 149.895 kişi olmaktadır (Devlet Planlama Örgütü, 2011). KKTC’de zorunlu eğitim kapsamına giren 5-14 yaş grubunda 16.340 göçmen çocuk bulunmaktadır (Devlet Planlama Örgütü, 2011). Araştırmanın yapıldığı 2017-2018 eğitim yılına ait “İstatistik Yıllığı” raporuna göre, devlete bağlı okul öncesi, ilkokul ve özel eğitim kurumlarında KKTC vatandaşı öğrenci sayısı 15.587 (%58) iken, 13.441 (%26,5) öğrenci sadece Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı, çifte vatandaşlık (KKTC-TC) sahibi öğrenciler 4999 (%9,8) üçüncü ülke vatandaşı ise 2574 (%5,1) öğrenciden oluşmaktadır (Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Müdürlüğü, 2018). KKTC’nin komşusu Kıbrıs Cumhuriyeti’nde 2015 yılı verilerine göre 196.200 göçmen bulunmakta ve bu

sayı genel nüfusun %17sine tekabül etmektedir (Department of Economic and Social Affairs, 2016).

Adadaki anılan göç hareketlerine ve adanın geçmişindeki etnik çeşitliliğe rağmen çokkültürlülük, Kıbrıs coğrafyası için yeni bir olgudur (Partasi, 2011). Chatterje'ye göre eskiden koloni olan toplumlardaki etnik gruplar, bağımsızlıklarını kazanmaları ile birlikte kendi etnik kimliklerinin homojenliğini korumaya çalışmaktadır (Chatterje, 1986, 1993 akt. Latif, 2017). Chatterje'nin önermesine benzer şekilde, eskiden bir İngiliz kolonisi olan adanın etnik çatışmalar ardından iki toplum olarak iki kesime bölünmesi ile her iki toplum kültürel ve etnik kimlik olarak kendi homojen yapısını korumaya çalışmış ve çokkültürlülük olgusu son zamanlarda ses bulmaya başlamıştır (Angelides, Stylianou, ve Leigh, 2010; Partasi, 2011). 3 Nisan 2003'te Yeşil Hattın iki tarafını birleştiren ilk sınır kapısının açılması ile yıllardır izole bir şekilde yaşayan iki toplum etkileşim fırsatı bulmuştur (Yorucu, Mehmet, Alpar, ve Uluçay, 2010). 2003'ün Eylül ayından itibaren ise Kıbrıs Cumhuriyeti'ndeki bazı okullarda Kıbrıslı Türk ve Kıbrıslı Rum çocuklar beraber öğrenim görmeye başlamıştır (Zembylas, 2010). Beraber eğitimin getirdiği etkileşim ile Kıbrıslı Türklerin ve Kıbrıslı Rumların birbirlerine karşı olumlu tutumlar sergilemesi beklenirken bazı okullarda okul yönetimlerinin çokkültürlü eğitimin boyutlarına ters düşen kararları, Kıbrıslı Türk öğrenciler ile Kıbrıslı Rum öğrencilerin birbirlerine karşı olumsuz ve kutuplaşmış düşünceler geliştirmesine neden olmuştur (Stevens, 2016). KKTC'de ise farklı ülkelerden göç eden ailelerin çocukları eğitim sisteminin çokkültürlülük olgusu göz önünde bulundurularak yapılandırılmamasından dolayı problemler yaşamaktadır (Çiçek, 2017). Kıbrıs coğrafyasında bu örneklerdeki gibi, çokkültürlü eğitimin ilkelerine ters uygulamalara rastlamak mümkündür (Varnava, 2009 akt. Partasi, 2017; Persianis, 2017). Bu sebeple çokkültürlü eğitimin, eğitim

kurumlarının reformu olarak görülmesi (Banks ve Banks, 2010) ve gerek eğitim kurumları gerekse öğretmenlerin eğitim verecekleri bağlama uygun yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir (Charalambous, Charalambus, ve Zemblyas, 2017).

Genelde çokkültürlülüğü benimsemiş ülkelerin sosyal nedenlerden geri adımlar atmaya başlaması (Joppke, 2004), özelde ise Kıbrıs coğrafyasında yıllarca kültür ve etnik kimlik olarak homojenliğini korumaya çalışan toplumların günümüzde birçok kültürün bir arada yaşamaya başladığı toplumlar haline gelmesi, çokkültürlü eğitimin önemini arttırmakta, öğretmenlerin ise bu yöndeki tutum ve davranışları verilecek eğitimin kalitesi açısından önem kazanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin bu konudaki eğitimi de elzem olarak görülmektedir (Angelides, Stylianou, ve Leigh, 2010). Eğitim sürecinin ilk basamağını oluşturan okul öncesi dönem öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin parçası olmaları ve eğitimin verimli bir şekilde uygulanması için çokkültürlü eğitim için gerekli bilgi, beceri ve pozitif tutumlara sahip olmaları gerekmektedir (Berthelsen ve Karupiah, 2011).

Anılan kültürel çeşitliliğe bağlı olarak oluşan heterojen toplum yapısına rağmen takınılan kültürel homojen tutumun aşılması, gelecekte toplumun tüm bireylerinin uyum içinde yaşaması için gereklidir. Bu olgunun başarılabilmesi için geleceğin yetişkinlerinin şimdiden eğitilmesi ve toplumdaki davranış ve değer sistemlerinin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bu hedeflerin yerine getirilebilmesi ise büyük ölçüde çokkültürlü eğitimin, okul öncesi dönemden başlanması ile mümkün olmaktadır (Abdullah, 2009; Berthelsen ve Karupiah, 2011). Okul öncesi dönemin çokkültürlü eğitime başlanması için en uygun dönem olmasının sebebi; bu yıllarda çocukların duygusal ve sosyal gelişimleri açısından kritik bir dönemde olmaları ve buna bağlı olarak başkaları ile ilgili farkındalık, empati ve güven gibi kavramların gelişmesidir (Abdullah, 2009). Okul öncesi dönem çocukları somut

ve geçişler yerine u noktaları görmektedirler. Bunun bir sonucu olarak farklı kültürel gruplar ile ilgili genellemeci düşüncelere sahip olmaktadırlar (Ramsey, 2009). Okul ncesi dönemde yapılacak çokkültürlü eğitim müdahalesi ile bu düşünce ve davranışların önüne geçilebilmekte ve anılan gelişim alanları desteklenebilmektedir (Ramsey, 2009; Abdullah, 2009).

Anılan problem durumu kapsamında araştırmanın temel problem cümlesi “KKTC Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi sınıflarında görev yapan öğretmenlerin kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumları hangi değişkenler açısından farklılaşmaktadır?” olarak belirlenmiştir.

Bu problem cümlesi kapsamında aşağıdaki alt problemlerin cevapları araştırılacaktır:

- 1) Okul ncesi ğretmenlerinin kültürel zekâ toplam ve alt boyut (st biliş, biliş, motivasyon ve davranış) puanları ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) Okul ncesi ğretmenlerinin kültürel zekâ toplam ve alt boyut (st biliş, biliş, motivasyon ve davranış) puanları ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Okul ncesi ğretmenlerinin kültürel zekâ toplam ve alt boyut (st biliş, biliş, motivasyon ve davranış) puanları ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) Okul ncesi ğretmenlerinin kültürel zekâ toplam ve alt boyut (st biliş, biliş, motivasyon ve davranış) puanları ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları kıdem yıllarına göre farklılaşmakta mıdır?

- 5) Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâ toplam ve alt boyut (üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış) puanları ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları yabancı dil bilmelerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 6) Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâ toplam ve alt boyut (üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış) puanları ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları mezun oldukları üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?
- 7) Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâ toplam ve alt boyut (üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış) puanları ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları farklı kültürden arkadaş sahibi olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 8) Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâ toplam ve alt boyut (üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış) puanları ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 9) Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâ toplam ve alt boyut (üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış) puanları ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları çokkültürlülüğün benimsendiği bir ülkede öğretmenlik yapma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 10) Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâ toplam ve alt boyut (üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış) puanları ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları sınıflarında farklı kültürden gelen ve Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 11) Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâ toplam ve alt boyut (üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış) puanları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları arasında ilişki var mıdır?

1.2 Amaç

Çokkültürlü eğitim, globalleşen dünyada insanların bir arada, ayrımcılıktan uzak ve zengin bir kültürel deneyim paylaşımı içinde birlikte yaşayabilmesi (Nieto ve Bode, 2010), farklı kültürden öğrencilerin akademik başarı farkının kapanması (Banks ve Banks, 2010), toplumda demokrasi, eşitlik ve adaletin herkes için sağlanması (Gollnick ve Chinn, 2017), eğitim sisteminin kültürel, etnik, ırksal ve sosyal eşitliliğini yansıtan bir eğitim sisteminin kültürel çeşitliliği kapsamı ve bunun sonucunda tüm öğrencilere eşit imkân sağlanması açısından önemlidir (Gay G. , 2004; Clark, 2013). Çokkültürlü eğitimin bu hedeflere ulaşabilmesi, çokkültürlü eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlere bağlıdır (Ramsey ve Williams, 2003; Nieto, 2010). Bu bağlamda öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamaları üzerinde etkili olabilecek etmenlerin geniş bir yelpazede ele alınarak, farklı değişkenler arası ilişkilerin anlaşılması gerekmektedir.

Yapılan araştırma ile özelde KKTC genelde ise dünyada ortaya çıkan, birçok kültürden bireyin bir arada olumlu etkileşimler içinde yaşadığı toplumlar ve bu çokkültürlü toplum yapısına uygun bireylerin yetişmesi için gerekli olan çokkültürlü eğitimin öğretmen boyutu ele alınmıştır. Bu bağlamda yapılan araştırma ile KKTC’de görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâlarının öne çıkan özellikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile ilişkili değişkenlerin anlaşılması ve bu iki özellik arasında ilişki olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

1.3 Önem

Yapılan araştırma gelecekte KKTC eğitim sisteminde çokkültürlü eğitim bağlamında yapılacak olası değişim çalışmalarına veri ve kaynak oluşturma açısından önemlidir. Çokkültürlü eğitim bir eğitim reformu hareketi olduğundan, öğretmenler bu hareketin dışında düşünülemez. Bu olguya ek olarak öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi

uygulayabilmeleri yüksek oranda öğretmenlerin bu yöndeki eğilimlerine bağlıdır. Bu çalışma ile kültürel zekâ ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları ile ilgili bilgi ve veri sahibi olunması ve bu kapsam doğrultusunda gerek öğretmenlerin kültürel zekâsını geliştirmeyi hedefleyen gerekse çokkültürlü eğitim tutumlarına olumlu yönde etki edecek hizmet içi eğitimler, seminerler vb. eğitimler için veri sağlaması açısından önemlidir. Buna ek olarak bu çalışma, anılan kapsam içerisinde üniversitelerde öğretmen adayı yetiştiren programlarda çokkültürlülük odağında yapılacak olası düzenleme ve değişikliklere de ışık tutacaktır.

Okul öncesi dönem ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalarda, farklı kültürden çocukların farklı gelişim bağlamları (Kağıtçıbaşı, 2017) olmasına rağmen, tek kültürlü eğitim sistemi içerisinde bulunan farklı kültürden öğrencilerin gelişimlerinin olumsuz şekilde etkilendiği (Tharp, 1991; Bernhard, 1995) ve bu olumsuz etkilenme nedeni ile meydana gelen sıkıntıların yetişkinlik dönemine aktarıldığı belirtilmektedir (Abdullah, 2009). Bu çalışma kapsamında okul öncesi dönemde çocuğun gelişimini yakından takip ve müdahale edebilen okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının ve kültürel zekâlarının incelenmesinin, çocukların erken yaşlarda karşılaştıkları bu türden olumsuzlukların önlenmesine katkıda bulunabileceğine inanılmaktadır.

Anıldığı gibi, çokkültürlü eğitim birçok dinamik değişkenin bir bütün olarak bir arada bulunduğu bir sistem olarak düşünülebilir. Bu bağlamda, yapılan araştırma, kendinden sonra yapılacak ve bu sisteme ışık tutacak araştırmalara veri ve kaynak sağlayabilmesi açısından önemlidir.

1.4 Sayılılar

Gerçekleştirilen bu araştırmada çeşitli sayılılar bulunmaktadır. Bu sayılılar şunlardır:

- 1) Araştırmaya katılacak öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıtacak şekilde samimi ve dürüst bir şekilde veri toplama araçlarına cevap verdikleri varsayılmaktadır.
- 2) Kullanılan veri toplama araçlarının, araştırmanın amaçları doğrultusunda var olan değişkenleri tutarlı bir şekilde ölçtüğü varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Yapılan araştırmada çeşitli sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar şunlardır:

- 1) Yapılan araştırma 2017-2018 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi sınıflarında görev yapan okul öncesi ve branş öğretmenleri ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma Lefke, Güzelyurt, Lefkoşa, Mağusa Girne ve İskele ilçelerindeki okullar ile sınırlıdır.
- 3) Araştırma, kullanılan Kültürel Zekâ Ölçeği'nin ve Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Çokkültürlülük: Etimolojik olarak çokkültürlülük kelimesi incelendiğinde; “çok” öneki “sayıca çokluk”, “çeşitlilik” belirtmekte (Uygur, 2007), bu kapsamda “çokkültürlü” kelimesi birden fazla kültürün var olduğunu, “-lük” eki ise bu olguya ideoloji, kavram veya inanç anlamı katar. Bu bağlamda çokkültürlülük, bir kavram olarak kabul edilebilir (Wasino, 2013). Çokkültürlülük kavramı, farklı din, etnik ve kültürel özgeçmişlerin bir arada bulunduğu (Parekh, 2000; Evkuran, 2014) dil ve tarihsel geçmiş gibi farklılıklara rağmen, toplum içinde yer bulmayı ve birlikte yaşamayı anlatır (Özensel, 2012).

Çokkültürlü Eğitim: Çokkültürlü eğitim, çokkültürlülük kavramının eğitimsel uygulamalarını kapsar (Liu ve Lin, 2011). Çokkültürlü eğitimin amacı, tüm öğrencilerin -cinsiyet, sosyal sınıf ve etnik, ırksal veya kültürel karakteristiklerine bakılmaksızın, eğitim ortamlarında eşit öğrenme imkanına sahip olmasıdır (Banks ve Banks, 2010).

Kültürlerarası Eğitim: Kültürlerarası kelimesinin İngilizcesi olan *intercultural*'da bulunan inter- ön eki, kelimeye birbirine bağlı, etkileşim ve takas etmek anlamı vermektedir. Bu bağlamda kültürlerarası eğitim, farklı kültürler hakkında anlayış geliştirilmesini ve farklı kültürlerin birbirleri ile etkileşirken takas edilen kültürel öğeler aracılığı ile ortak bir kültürün oluşmasını destekler (Allmen, 2011).

Kültürel Zekâ: Kültürel zekâ; bireyin alışık olmadığı kültürel etkileşimlerde kendini etkileşimin gereklerine uygun bir şekilde uyarlayıp (Moua, 2010), sorumluluk ve yönetsel süreçlerini yerine getirebilme kapasitesi olarak tanımlanabilir (Ang ve Dyne, 2008). Başka bir deyişle kültürel zekâ; kültürel çeşitlilik bağlamındaki durumlarda bireyin kavrama, düşünme ve davranma kapasitesine odaklanan zekâ türü olarak tanımlanabilir (Ang, et al., 2007).

Bölüm 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölüm, araştırmanın amacı ile ilişkili olan çokkültürlü eğitim ve kültürel zekâ ile ilgili alan yazın taramasından oluşmaktadır. Çokkültürlülük kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle kültür kavramı ele alınıp kültürün özellikleri ve eğitim ve toplum ile olan ilişkisi incelenecektir. Ardından bu bağlam dahilinde çokkültürlü eğitim ele alınıp sırasıyla çokkültürlü eğitimin tarihi ve boyutları incelenecektir. Sonrasında ise araştırmanın amacı doğrultusunda okul öncesi dönemde çokkültürlü eğitimin önemi ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının önemi farklı başlıklar altında ele alınarak açıklanacaktır.

Kültürel zekâ, çoklu zekâ kuramının temel argümanı olan zekânın farklı boyutları olması temel alınarak ortaya atılmıştır. Bu bağlamda öncelikle zekâ ve zekânın tekil yapısını reddeden kuram ve görüşlere yer verildikten sonra kültürel zekânın yapısı, kültürel zekânın boyutları ve eğitim ortamlarında kültürel zekâ ile ilgili bilgiler sunulacaktır.

2.1 Kültür

Kültür kelimesi somut bir varlığı temsil etmediğinden dolayı karmaşık ve tartışmaya açık bir kavram olarak karşımıza çıkar (Barker, 2004). Kültürün ilk modern tanımı, 1871’te İngiliz antropolog Edward Burnett Tylor tarafından “bilgi, inanç, sanat, ahlak, kanun, gelenek ve bireyin toplumun bir üyesi olarak edindiği diğer tüm yetenek ve alışkanlıkların oluşturduğu karmaşık bir bütün” olarak tanımlanmıştır (Dong ve Chick, 2016). Tylor ayrıca anılan kültür tanımını yaptığı *Primitive Culture*

kitabında kültürün bilimsel olarak çalışılabilecek bir olgu olduğunu savunmuştur (Kottak, 2014). Tylor'ın yaptığı kültür tanımı günümüz antropolojisinin temeli olarak kabul edilmektedir (Güvenç, 1997). Tylor'ın 19. Yüzyılda kültürü evrimsel temellere dayandırarak yaptığı tanımdan sonra 20. Yüzyılın ortalarında Amerikan antropolog Margeret Mead kültürü öğrenilen bir olgu olarak tanımlamıştır. 21. Yüzyılda ise Clifford Geertz kültürün göreceli ve yerel hikâye anlatımlarının bir sonucu olduğunu söylemiştir (Kendall ve Wickham, 2001).

Sosyolojik bakış açısı ile ele alındığında ise kültür bir grubun yaşama şeklini tanımlayan, fikir, inanç, davranış ve ortak üretimlerdir. Kısacası kültür insanların ortak yaratımları ve birbirleri ile etkileşimleridir (Stolley, 2005). Buna göre en geniş insan grubu olan toplumu ise, ortak mirası ve kültürü paylaşan insanlar oluşturmakta ve toplum kültürünü nesiller arası aktarmaktadır (Schaefer, 2013).

Kültürel psikolojiye göre ise kültür; bireylerin birlikte yarattıkları, benimsedikleri ve yaydıkları davranış ve düşünme desenlerinden oluşan sistemdir. “Bu desenler ise bireysel olmaktan çok sosyaldirler ve doğal olmak yerine yapaydırlar” (Ratner, 2002, s. 17).

Eleştirel pedagoglar için kültür, belirli sosyal grupların yaşam koşullarını ve sosyal durumlarını yaşayış, ifade etme ve yorumlama desenleridir (Childs, 2013).

Görüldüğü gibi kültür kavramının kullanımı ve anlamı, düşünürlerin kültür kavramını ele alışları ve bakış açıları doğrultusunda değişmektedir (Barker, 2004) ve tüm kesimlerin ortak kabul edebileceği bir tanım bulunmamaktadır (Betancourt ve Lòpez, 1993; Williams, 2014; Cohen, 2009; Kağıtçıbaşı, 2017). Ayrıca kültür tanımları toplumdaki bireylerin ortak değer ve/veya geleneklerinden bahsetse de ortak olmayan değerlerin ve/veya geleneklerin varlığı toplumların bir gerçeği olarak

karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden kültür tanımlarında genellemeler yapılırken, toplumlardaki alt kültürel çeşitlilik göz ardı edilmemelidir (Williams, 2011).

2.1.1 Kültürün Özellikleri

Kültürün tanımı ile ilgili alan yazında bir fikir birliği olmamasına rağmen Segall'ın (1984) önerdiği gibi kültür ile ilgili bilgide ilerleme kat etmek için fikir birliğine ihtiyaç yoktur (Betancourt ve Lòpez, 1993). Kültür tanımındaki belirsizliğe rağmen alan yazında kültürün özellikleri ile ilgili yeni oluşmaya başlayan bir fikir birliği vardır (Cohen A. , 2009; Lehman, Chiu, ve Schaller, 2004; Triandis, 2007). Bu özelliklerden birincisi; kültürün insanlar ve çevre ile uyum sağlayıcı etkileşimler sonucu ortaya çıkmasıdır. İkinci özellik ise kültürün paylaşılan unsurlardan oluşmasıdır. Üçüncü ve son özellik ise kültürün nesiller arası aktarımıdır (Triandis, 2007).

Aşağıda bu özelliklerle ilgili detaylı bilgiler sunulmuştur.

2.1.1.1 İnsanların Çevre ile Etkileşimi

Kültür kapsamında çevrenin ele alınabilmesi için öncelikle çevrenin (habitat) insana sunduğu iki özelliği tanımlamak gerekir. Bunlar *doğal kaynaklar* ve *problemler*dir. Çevrenin sunduğu doğal kaynaklar ile bireyler ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılayabilmektedir. Problemler ise insanların üstesinden gelmesi gereken çevresel problemleri (yüksek sıcaklık, kaynak azlığı vb.) anlatır (Peoples ve Bailey, 2000). İnsanlar problemler ile baş etmek için çeşitli stratejiler geliştirirler. Bu stratejilerden işlevsel olanlar ise yeni nesillere aktarılır (Triandis, 2007). Bir başka deyişle insanlar önce yetenek elde etmiş, ardından kültürlerini oluşturabilmişlerdir (Haviland, 1999). Böylelikle meydana gelen kültürdeki sembolik anlamlar ile bir topluluğun bireyleri iletişim kurabilmekte, birbirlerini ve çevrelerini anlayabilmektedirler (Convertino, Levinson, ve González, 2013). Çevresel

etkileşimler sonucu elde edilip içselleştirilen kültür unsurları ise bireyin zihnini şekillendirmektedir (Triandis, 2007).

2.1.1.2 Paylaşılan Unsurlar

Kültür paylaşılan idealler, değerler ve standartlaşmış davranışlardan oluşur (Haviland, 1999). Kültürün paylaşılan unsurlar özelliği sayesinde bireyin yaptığı davranışlar aynı kültürü paylaşan grup tarafından anlamlandırılabilir (Haviland, Prins, Walrath, ve McBride, 2008). Paylaşılan unsurlar içerisinde, paylaşılan uygulamalar ve paylaşılan anlamlar en önemli iki unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Triandis, 2007). Paylaşılan unsurlarına rağmen kültür, toplumlarda homojen bir yapı içerisinde değildir (Haviland, Prins, Walrath, ve McBride, 2008). Bireylerin birbirleri ile etkileşimlerinin kolaylaşması ile kültür veya alt kültür oluşmaktadır. Böylelikle “mesleki gruplar, sosyal sınıflar, cinsiyetler, ‘ırklar’, dinler, kabileler, kurumlar, kulüpler ve sosyal hareketler kendi alt kültürlerinin temellerini oluşturmaktadır” (Triandis, 2007, s. 64). Bu bağlamda alt kültür; toplumun içinde bulunan küçük ve genelde güçlü olmayan (Morris, 2012) bir grubun kendine özgü standartları ve davranış desenleri bütünüdür (Haviland, Prins, Walrath, ve McBride, 2008).

2.1.1.3 Kültürün Aktarımı

Bir topluluk tarafından paylaşılan kültür sadece paylaşılma ile kalmamakta, korunmakta, geliştirilmekte ve yeni nesillere aktarılmaktadır (Bruner, 2009). Kültürün aktarım süreci kısaca davranış, değer, inanç ve davranışların başka birey veya gruplara aktarılması ve öğretilmesini kapsar (Taylor ve Thoth, 2011). Kültürün aktarımı bir anlamda evrimsel sürecin en temel adımıdır. Doğal seleksiyon, mutasyon ve gen değişim birikimlerine ek olarak kültür aktarımı ile bireyler yeni davranışlar ve kültürel özellikler kazanmaktadır (Bodley, 2001).

Kültürel unsurlar çeşitli gruplara aktarılabilir. Bu gruplar “yeni nesil, iş arkadaşları, aile üyeleri vb. sosyal gruplardır” (Triandis, 2007, s. 65). Kültürün gruplara aktarımı kısaca *sosyalleşme* veya *kültürlenme* olarak tanımlanmaktadır. (Bates, 1996). Kültür bireylerde içgüdüsel veya kalımsal olarak bulunmaz, kültür bireylere yaşayışları yolu ile (Güvenç, 1997) genelde çocuk yaşta aktarılır (Morris, 2012). Kültürlenme sosyal öğrenme yolu ile gerçekleşir. Çocuklarda kültürün öğrenilmesi deneme ve yanılma yolu ile değil, gözlem yaparak, taklit ederek, iletişim kurarak ve çıkarımlarda bulunarak meydana gelir (Peoples ve Bailey, 2000). Kültürlenme aynı zamanda farklı kültürden bireylerin bir araya geldiği süreçleri anlatmak için de kullanılır (Convertino, Levinson, ve González, 2013). Bu süreç içerisinde bir araya gelen bireyler arasında karşılıklı kültür desenlerine karşı bir uyum gelişir. Bu uyum bilinçli veya bilinçsiz, gönüllü veya zorlama dahilinde gerçekleşebilir (Harris, 2013).

2.1.2 Kültür, Eğitim ve Toplum İlişisini Açıklayan Görüşler

Sosyal bir sistem olan toplum, kendi toplum yapısına uygun değerleri ve normları içeren kendi kültürünü yaratmakta, kültür ise kendini bir sonraki kuşaklara aktaracak olan eğitim sistemini şekillendirmektedir. Kültür, eğitim ve toplum arasındaki ilişki ise kimi zaman bu döngüden kurtulmakta; modern bir eğitim sisteminin yetiştirdiği bireyler kültürü ve toplumu değiştirebilmektedir (Aydın, 2014).

Alan yazında kültür, eğitim ve toplumun birbirleri ile olan bu karmaşık ilişkisini inceleyen çeşitli görüş ve kuramlar vardır. Bu görüş ve kuramların incelenmesi ile ilerleyen bölümlerde ele alınacak çokkültürlü toplum yapısında kültür ve toplum ilişkilerinin çözümlenebilmesi ve eğitim sistemlerini etkileyen kültür ve toplumun etkilerinin anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

2.1.2.1 Süperorganik Kültür Görüşü

Süperorganik kavramı ilk kez Boas ve öğrencileri tarafından geliştirilmiş olup, insan davranışlarını ırkçı görüşler ile açıklayan yaklaşımlara açık bir dille karşıdır (Erickson, 2011). Süperorganik kültür görüşüne göre kültür, düzey olarak insandan daha yukarıda bir varlık olup, bireylerin davranışları gibi daha küçük parçalara indirgenememekte ve sadece kendi yasaları ile açıklanabilmektedir (Duncan, 1980).

Süperorganik görüşe göre bireyin davranışlarını kültür belirlemekte ve kültürü birey var etmektedir (Aydın, 2014). Günümüzde ise kültür, süperorganik kültür anlayışının tersi bir şekilde ele alınmakta; kültür, geçmiş nesillerin uygulama ve bilgilerinin kullanılıp bireyin kendi kişisel deneyimleri ile oluşturduğu bir olgu olarak ele alınmaktadır (Claval, 2017).

Süperorganik kültür görüşü eğitim kapsamında ele alındığında karşımıza çeşitli çıkarımlar çıkmaktadır. Aydın (2014) bu çıkarımları üç madde olarak incelemiştir:

- Eğitim sürecindeki bireyler kültürün etkisi altındadır. Bu duruma ek olarak eğitim, toplumun amaç, ihtiyaç ve mevcut toplumsal yapısı doğrultusunda şekillenmektedir.
- Eğitim politikaları bireyler tarafından hazırlanmasına rağmen, bireyler sadece kültürün hedeflerini yerine getiren birer araç konumundadırlar.
- Süperorganik görüşe göre kültürel varlığın devamlılığının sağlanabilmesi ve yeni kuşaklara kültür aktarımının gerçekleştiğinden emin olunması için, eğitimin devlet aracılığı ile kontrol edilmesi gerekmektedir.

Süperorganik kültür görüşünün yapısal felsefesi ile çokkültürlü eğitim çeşitli bağlamlarda benzerlikler göstermektedir. Benzerlik gösteren bağlamlardan ilki, kültürün bütüncül söylemidir. Bu söyleme göre kültür, parçalarının toplamından daha

fazlasıdır. Bu bütüncül söylem benzer şekilde çokkültürlü eğitim ile ilgili alan yazında karşımıza çıkmaktadır. İkinci ilişkili bağlam ise kültürün davranış üzerindeki etkisinin hem süperorganik görüş hem de çokkültürlü eğitim tarafından benimsenmesidir (Wren, 2012).

2.1.2.2 Dünya Kültürü Teorisi

Dünya kültürü teorisi ilk olarak, toplu okullaşmanın dünyadaki yayılmasını açıklamak için kullanılmış bir teoridir. Bu teoriye göre; toplu okullaşma, bölge ve ulusların ihtiyaçlarından çok, bir “dünya sistemi” ve ihtiyaçları tarafından ortaya çıkmıştır (Straubhaar, 2014). Bahsedilen dünya sistemini etkileyen “dünya kültürü” ise Batılı liberal mit ve idealleri temel almaktadır (Straubhaar, 2014; Takayama, Lewis, Gulson, ve Hursh, 2016).

1970’lerde Johny Meyer liderliğinde yapılan çalışmalar ile dünya kültürü teorisi ortaya atılmış ve kuramcılar tarafından dünyadaki okulların benzerliklerinin giderek arttığı savunulmuştur (Anderson-Levitt, 2003; Carney, Rappleye, ve Silova, 2012). Dünya kültürü teorisinin temelinde “Günümüz çağdaş ulus-devletlerinin birçok özelliği, küresel kültür ve ilişkisel süreçlerden türetilmiştir” önermesi bulunmaktadır (Meyer, Boli, Thomas, ve Ramirez, 1997, s. 144-145). Bu önerme kapsamında devletlerin eğitim sistemlerinin giderek birbirine benzemesi politik, ekonomik ve sosyal karakteristiklere bir cevap olarak değil, çağdaş dünya sisteminin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle kültür ve toplum, kendisinden daha üst bir sistemin (çağdaş dünya sistemi) etkisi altında olup, eğitimin yetiştirdiği bireylerin de sistem gereklerine uygun kültür ve toplum yaratması için eğitim bu üst sistemden etkilenmektedir (Carney, Rappleye, ve Silova, 2012).

Kültür, eğitim ve toplum ilişkisini açıklamaya çalışan iki yaklaşımın önermeleri değerlendirildiğinde, kültür, eğitim ve toplum ilişkisinin bütüncül yapısı

ortaya çıkmaktadır. Anıldığı şekli ile kültürün farklı görüş ve yaklaşımlara göre ele alınması, farklı eğitim yaklaşımlarının ortaya atılması ve toplum yapısının değişmesi gibi bu bütüncül yapının birbirinden bağımsız değişmesi ise genel yapıyı etkilemektedir.

2.2 Çokkültürlülük

Etimolojik olarak çokkültürlülük kelimesi incelendiğinde; “çok” öneki “sayıca çokluk”, “çeşitlilik” belirtmekte (Uygur, 2007), bu kapsamda “çokkültürlü” kelimesi birden fazla kültürün var olduğunu, “-lük” eki ise bu olguya ideoloji, kavram veya inanç anlamı katar. Bu bağlamda çokkültürlülük, bir kavram olarak kabul edilebilir (Wasino, 2013). Çokkültürlülük kavramı, farklı din, etnik ve kültürel özgeçmişlerin bir arada bulunduğu (Parekh, 2000; Evkuran, 2014) dil ve tarihsel geçmiş gibi farklılıklara rağmen, toplum içinde yer bulmayı ve birlikte yaşamayı anlatır (Özensel, 2012). American Psychological Association (2017) ise çokkültürlülüğü; ırk,etnik köken, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engel, sınıf statüsü, eğitim, dinsel/ruhsal yönelim gibi kültürel boyutların tanınması olarak açıklar.

Çokkültürlülük kavramı, ırk, etnisite ve göç literatüründeki, sindirmeci söyleme karşıt bir tez olarak (Moodley ve Curling, 2006); “diğer kültürü ötekileştirmeden ve/veya asimile etmeden, onun var olan özellik ve yapısı ile olduğu gibi kabul edip ortak yaşam alanlarını paylaşmak” olarak ortaya atılmıştır (Çetin, 2007).

Uluslararası göç hareketleri, sömürgecilik döneminin oluşturduğu ekonomik ilişkiler ağı ve bu ağın sunduğu çalışma ve ticaret imkanları ile başlamıştır (Bağlı ve Özensel, 2005). Tarihsel olarak çokkültürlülük kavramının ortaya çıkmasının ve gelişmesinin en büyük sebebi ise uluslararası göçün bir sonucu olan kültürel, dinsel, dinsel ve etnik taleplerdir. Bu taleplere rağmen çokkültürlülüğün teorik olarak ele

alınabilmesi küreselleşme, etnik soykırımlar, milliyetçi hareketlerin yükselişi, kimliksel talepler, postmodernizmin “kültürel farklılık” vurgusu, radikal demokrasi anlayışı gibi olguların ortaya çıkması ile mümkün olmuştur (Yanık, 2011).

Kültürel çeşitlilik ortak saygı bağlamında bilginin, uygulamanın ve ifadenin çoğulluğu (Viswanathan, 2014) ve çeşitli kültürlerin bir arada, kendi kültürel kimliği ile var olmasını anlatmaktadır (Parekh, 2005; Yazıcı, Başol, ve Toprak, 2009). Asimilasyon ise kültürel çeşitliliğin aksine, farklı kültürden gelen bireylerin zorunlu olarak kültürel kimliklerinin terk ettirilip, hâkim kültürün değerlerinin benimsetilmesidir (Mitchell ve Salsbury, 1999). Bu noktada ise çeşitliliğin olduğu toplumlarda çeşitliliğin talep ve isteklerine bilinçli şekilde cevap verilmemesi asimilasyoncu politika ile örtüşmektedir (Parekh, 2000). Bir başka deyişle çokkültürlülük, “asimilasyon” anlayışına karşı bir alternatif bir yaklaşımdır (Aydın, 2013). Bu kapsamda düşünüldüğünde çokkültürlülük; bir toplumda ırksal, etnik ve kültürel çeşitliliğin tanınması ve kabul görmesi, kültürlerini ve kimliklerini değişmeden haklarının benimsenmesi, toplumun prensiplerine uyumlarının sağlanması, her bireyin veya kültürel grubun bütün için önemli olduğu inancının benimsenmesi, baskın toplum tarafından sesi duyulmayan gruplara söz hakkı tanınması ve sosyal kimlik ile ilgili farklılıklardan korkulmaması, değer verilmesi söylemlerini içerir (Brenman, 2013).

Çokkültürlü toplum yapısı insanlık kadar eski bir olgu olmasına rağmen resmi bir devlet politikası olarak tanınması Kanada'nın 1971 yılında kabul ettiği politikalar ile mümkün olmuştur (Aydın, 2013). Günümüzde ise çokkültürlülük, farklı uygulama desenleri ve içerikler ile birçok farklı ülkede değişen politika seviyelerinde benimsenmiştir (Ramsey ve Williams, 2003; Aydın, 2013).

2.3 Çokkültürlü Eğitim

Bu bölümde çokkültürlü eğitimin daha iyi anlaşılabilmesi için sırası ile tanımı, tarihi ve boyutları incelenecektir. Ayrıca bu bölümde yapılan araştırmanın kapsamının daha iyi anlaşılabilmesi için Okul Öncesi Dönemde Çokkültürlü Eğitim ve Önemi ve Amacı başlıkları ele alınacaktır.

Çokkültürlü eğitim, çokkültürlülük kavramının eğitimsel uygulamalarını kapsar (Liu ve Lin, 2011). Çokkültürlü eğitimin amacı, tüm öğrencilerin -cinsiyet, sosyal sınıf ve etnik, ırksal veya kültürel karakteristiklerine bakılmaksızın, eğitim ortamlarında eşit öğrenme imkanına sahip olmasıdır (Banks ve Banks, 2010). Ayrıca çokkültürlü eğitimin bir diğer hedefi; “farklı ırk, kültür, dil ve dinden bireylerin kendi kültürel toplumlarında, millî kültür içinde, bölgesel kültür içerisinde ve küresel toplumda etkili işlev görmeleri için gerekli bilgi ve beceri ve yaklaşımları edinmelerine yardım etmektir” (Banks, 2004 akt. Banks, 2013, s. 7). Çokkültürlülük bölümünde anılan ortak kültürü yaşatmanın ve devamlılığını sağlayabilmek için çokkültürlülük felsefesine sahip bir eğitim sistemi gereklidir (Parekh, 2002).

Çokkültürlü eğitim belirli bir ders veya eğitim programı değildir. Bunun yerine çokkültürlü eğitim, eğitimsel eşitlik, cinsiyet, etnik gruplar, kullandığı dilden dolayı azınlık sayılanlar, düşük gelir düzeyine sahip gruplar, LGBT (lezbiyen, gay, biseksüel ve trans) bireyler ve engelli bireyleri kapsayan program ve uygulamaları kapsar (Banks ve Banks, 2010; Gollnick ve Chinn, 2017). Bu uygulama ve programlar belirli kesimleri kapsayabileceği gibi, tüm kesimler için eğitimde eşitliğin olduğu okul reformları olarak da karşımıza çıkabilir (Banks ve Banks, 2010).

Bu geniş kapsamdan dolayı çokkültürlü eğitim farklı bakış açıları ile karşımıza çıkabilir (Aydın, 2013). Alan yazında çokkültürlü eğitimin ve demokrasinin birlikte anıldığı tanımlara rastlamak mümkündür. Halvorsen ve Wilson’a (2010) göre

çokkültürlü eğitim, öğrencilerin demokratik topluma katılımı için gerekli olan bilgi, yetenek ve tutum gelişimi sağlayan ve çeşitli ırk, etnik, sosyal sınıf ve kültürel gruplardan gelen öğrenciler için eşit eğitim imkânı sağlayan bir çalışma alanıdır (Halvorsen ve Wilson, 2010). Böylelikle çokkültürlü eğitim toplumsal birleşme, barış ve demokrasiyi sağlamaktadır (Toraman, Acar, ve Aydın, 2015).

Başka bir görüşe göre çokkültürlü eğitim kapsamlı bir okul reform süreci ve aynı zamanda tüm öğrenciler için temel eğitimidir. Çokkültürlü eğitim, okullarda ırkçılık ve diğer ayrımcı görüşlere karşı durmakta ve eğitim ortamlarında çoğulculuğu (etnik, ırk, dil, dinsel, ekonomik ve cinsiyet) desteklemektedir (Gollnick ve Chinn, 2017; Banks ve Banks, 2010).

Farklı bir görüşe göre ise, çokkültürlü eğitimin temelinde eleştirel pedagoji bulunmaktadır (Nieto, 2010). Bu bağlam içerisinde, eleştirel pedagoji ve çokkültürlük ilişkisi kimi zaman ise eleştirel çokkültürlülük olarak karşımıza çıkmakta (Childs, 2013) ve bu düşüncenin eğitim boyutu eleştirel çokkültürlü eğitim olarak tanımlanmaktadır (May, 2005; 2009). Eleştirel pedagojlara göre, çokkültürlü eğitim, uygulama kaynaklı problemlerden dolayı potansiyelini gerçekleştirememiştir (May, 2005). Bu yüzden teoride çokkültürlü eğitim ve eleştirel pedagojinin birçok ortak yönü olmasına rağmen uygulamada bu birliktelik bozulmaktadır (Leistyna, 2002; Childs, 2013). Bu ayrılığın sebebi kısaca; eleştirel pedagojinin benimsediği ideoloji (Childs, 2013) ve bu ideoloji bağlamında ortaya atılan uygulamalardır (May, 2009).

Görüldüğü gibi çokkültürlü eğitim, alan yazında farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Çokkültürlü eğitim, farklı yazarlar için farklı şeyler ifade etmekte, ele alındıkları ideoloji, kültürel bağlam ve ülke kapsamında farklı biçimlere bürünmektedir. Çokkültürlü eğitim, benimsenen cinsel yönelim, dil, din vb. kapsamlar dahilinde uygulama aşamasında da çeşitlilik göstermektedir. Ayrıca çokkültürlü

eğitim dnyanın farklı bđlgelerinde farklı biçimlerde karşımıza çıkmaktadır (Joppke, 2017; Race, 2018, s. 2).

2.3.1 Çokkültürlü Eğitimin Tarihi

Çokkültürlü eğitimin evrilmeye ve çeşitlenmeye başladığı günümüzde, çokkültürlü eğitimin tarihi bize bu evrilme ve çeşitlenmenin sebepleri ile ilgili önemli ipuçları sunmaktadır. Çokkültürlü eğitimin ilk ortaya çıktığında nasıl olduğu, hangi sosyal bağlamın sonucu olarak ortaya çıktığı ve çokkültürlü eğitimin arkasındaki kuramsal yapının ne olduğu gibi soruların cevapları günümüzdeki farklı çokkültürlü eğitim modellerini anlamamıza yardımcı olacaktır (Gorski, 1999, s. 1).

Kurulduğu ilk günlerden itibaren çokkültürlü bir toplum yapısına sahip olan Amerika Birleşik Devletleri'nde kültürel çeşitliliğin tanınması ve çokkültürlü eğitimin benimsenmesi, 1960'ların başındaki sosyal hareketlenmeleri ile başlamıştır (DomNwachukwu, 2010). Avrupa'da ise bu yıllarda Avrupa Birliği'nin temelleri atılmış ve ilerleyen yıllarda bu adım kapsamında kültürlerarası eğitim benimsenmiştir (Faas, Hajisoteriou, ve Angelides, 2014)

Çokkültürlü eğitimin tarihi ile ilgili detaylı anlayışa sahip olabilmemiz için terminolojinin anlaşılması önemlidir. Özellikle çokkültürlü eğitim ve kültürlerarası eğitim alan yazında kimi zaman eř anlamlı (Nieto, 2006), kimi zaman ise farklı kavramları anlatacak şekilde kullanılmaktadır (Holm ve Zilliacus, 2009). Çokkültürlülük, bir toplumda farklı kültürlerin bir arada uyum içerisinde yaşamasıdır. Bu kültürel grupların ise birbirleri ile etkileşime girme zorunlulukları yoktur. Kültürlerarası terimi ise tüm kültürlere saygılı bir toplumda, kültürlerarası etkileşimler aracılığı ile fikir ve kültürel norm değişimlerini anlatır (Schriefer, 2017). Bu genel tanımlamalara rağmen iki terim de akışkan ve iç içe terimlerdir (Levey, 2012).

Araştırmanın bu bölümünde kültürel çeşitliliğin olduğu toplum yapısına cevap verebilmek adına benimsenen çokkültürlü eğitimin ve kültürlerarası eğitimin tarihi incelenecektir. Bu incelenmenin yapılabilmesi için Gorski'nin anılan (1999) önermesindeki gibi sosyal bağlamın anlaşılması gerekmektedir. Bu sebeple çalışmanın bu bölümü çokkültürlü eğitimin ve kültürlerarası eğitimin ilk ortaya çıktıkları coğrafyalara bölünmüş; bu coğrafyalardaki sosyal bağlam ve buna bağlı olarak benimsenen eğitim modelinin ortaya çıkış süreci incelenmiştir.

2.3.1.1 Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Uygulamalar

Çokkültürlü eğitim ilk olarak 1915'te Amerikalı filozof Horace Kallen tarafından öne sürülmüştür. Kallen'in yetişkin eğitimi için öne sürdüğü bu fikir, ilerleyen yıllarda çokkültürlü eğitim argümanını desteklemek için genişletilmiştir (Aydın, 2013). Çokkültürlü eğitimin kökleri ve evrimi, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1960'lardaki sosyopolitik bağlamın bir yansımasıdır (Ramsey ve Williams, 2003, s. 1). 1960'lı yıllarda farklı etnik geçmişe sahip bireyler, eşit haklara ve Amerikan vatandaşlığına sahip olmak için çeşitli hareketlere katılmışlardır. Buna ek olarak bu yıllarda meydana gelen çeşitli etnik özsaygı hareketleri ile birlikte hâkim Amerikan kültürünün sindirdiği etnik gruplar görünürlük kazanmıştır (Cortés, 2013). Bu sivil hak hareketleri ile birlikte bilimsel alanda etnik çalışma hareketleri de başlamıştır (Banks, 1993).

1960'lı yıllarda ezilen grupların başlattığı sivil hareket, özellikle bu grupların ayrımcılığa uğradığı, başka bir deyişle asimile olmaya zorlandıkları kurumları hedef almıştır. Özellikle eğitim kurumlarını odağına alan hareket, eğitim müfredatında etnik çeşitliliği kapsayıcı reformlar talep etmiştir (Gorski, 1999). Sivil hareket ve Göç Yasası'nda göçmenlerin Amerika Birleşik Devletleri'ne gelebilmelerinin önünü açan değişiklikler ile birlikte Etnik Miras Çalışmaları Yasası 1965 yılında geçmiştir. Bu

yasa ile birlikte, okullarda Amerika Birleşik Devletleri'ndeki azınlık grupların kültürel miras ve katkılarını incelenemesini olanaklı kılacak müfredat değişiklikleri yapılmıştır. Bu gelişmelere rağmen yapılan değişiklikler, azınlık gruplarla ilgili ders materyallerin eski müfredata eklenmesi ile sınırlı kalmıştır (Ramsey ve Williams, 2003).

1960'larda bu sosyal hareketlenmeler meydana gelirken Amerika Birleşik Devletleri'nde "Yoksulluk ile Savaş" mevzuatları ilan edilmiştir (Schoth, Helfer, ve Lee, 2013). Bu yasal düzenlemeler kapsamında Head Start programları hükümet tarafından fonlanmıştır. Günümüzde de devam eden bu program, ekonomik düzeyi düşük (Ludwing ve Miller, 2007) ve azınlık statüsünde (Ramsey ve Williams, 2003), yaşları üç ile beş arasında olan çocuklara sahip ailelerin ve çocuklarının okul öncesi eğitimleri, sağlık ve diğer sosyal hizmetlerin devlet tarafından karşılanmasını sağlamaktadır (Ludwing ve Miller, 2007). Günümüzde programın eğitim alanındaki uzun süreli çeşitli pozitif etkileri araştırmalar ile kanıtlanırsa da (Garces, Thomas, ve Currie, 2002; Ludwing ve Miller, 2007), ortaya atıldığı tarihlerde kültürel farklılıkları dikkate almadığı için eleştirilmiştir (Banks, 1993). Bu eleştiriler ise günümüzde Head Start programının etkileri ile ilgili yapılan araştırmalar tarafından halen daha dile getirilmekte ve programın eğitim alanındaki pozitif etkilerinin etnik kökene göre farklılaştığını ve belirli etnik kökenlerden gelen öğrencilerin programdan bir yarar görmediğini belirtmektedirler (Garces, Thomas, ve Currie, 2002; Ludwing ve Miller, 2007).

1970'lere gelindiğinde ise, birçok etnik grup kamusal alandaki kurumlarda kendilerine yer bulamadıkları gerekçesiyle hak arayışlarına devam etmişlerdir. Bu kamusal kurumlar arasında çocuklarının hayatlarını da etkileyen okullar vardır. Bu yıllarda alan yazında kültürel çoğulculuk kavramı ortaya atılmış ve etnik grupların

taleplerine cevap verilmeye çalışılmıştır (Ramsey ve Williams, 2003). Etnik grupların yanında toplum tarafından ötekileştirilen engelli bireyler, yaşlı bireyler ve eşcinsel bireyler politik anlamda örgütlenip kurum ve yasaların değişmesini sağlamışlardır (Banks ve Banks, 2010). 1980'lerin başında ise bu sosyal birikim ile Amerikalı akademisyenler çokkültürlü eğitimi tanımlamaya ve teşvik etmeye başlamışlardır (Ramsey ve Williams, 2003). Toplumdaki çeşitliliğin tanımlanmasında çokkültürlü kavramının kullanımı ile; bireylerin salt etnik kökenleri yerine cinsiyet, cinsel yönelim, din ve engel durumları da kültürel çeşitliliğin içinde yer almıştır (Brenman, 2013).

2.3.1.2 Avrupa'daki Uygulamalar

Avrupa'da 2. Dünya Savaşı'nın ardından çeşitli olaylara bağlı olarak göç hareketleri meydana gelmiştir (Faas, Hajisoteriou, ve Angelides, 2014). Avrupa ülkelerinde meydana gelen bu göç hareketlerine bağlı olarak, farklı ülkelere gelip farklı diller konuşan bireylerin sayısı artmıştır. Göçün bir sonucu olarak ortaya çıkan kültürel çeşitlilik ise eğitim ortamlarında özel öğrenim, öğretim ve entegrasyon ihtiyaçlarını ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyaçlara cevap verebilmek için çokkültürlü eğitimi benimseyen Amerika'nın aksine Avrupa'daki birçok ülke kültürlerarası eğitimi benimsemiştir (Allemann-Ghionda, 2009). Kültürlerarası kelimesinin İngilizcesi olan *intercultural*'da bulunan inter- ön eki, kelimeye birbirine bağlı, etkileşim ve takas etmek anlamı vermektedir. Ayrıca kelimedeki bulunan kültür, bireylerin ve grupların başkaları ile ilişkilerinde ve dünyayı anlama süreçlerinde başkalarının değerlerinin, yaşam tarzlarının ve sembolik temsillerinin tanınmasını anlatır. Bir bütün olarak ele alındığında ise kültürlerarası kavramı kültürün kendi içinde ve diğer kültürler ile olan etkileşimlerini kapsar (Allmen, 2011).

Avrupa'da kùltùrlerarası eğitim tarihini anlaşılabilmesi için kùltùrel çeşitliliğin geçmişinin de bilinmesi gerekmektedir. 1500'lù yıllarda Avrupa devletlerinin sòmùrgecilik politikaları sonucu gø vermiştir. Bu gø hareketi Birinci Dũnya Savaşı ile duraksamıştır (Massey, 1990). Birinci ve İkinci Dũnya Savaşı sırasında Avrupa'da çok az gø hareketi yaşanırken, İkinci Dũnya Savaşı'nın sona ermesi ile birlikte ortaya çıkan iş gùcù ihtiyaı çeşitli gø hareketlerine neden olmuştur. İkinci Dũnya Savaşından gùnümüze kadar gelinen sùrete Avrupa'daki gø hareketleri için üç hareketten bahsedilebilir. Bu gø hareketleri sırasıyla; İkinci Dũnya Savaşı sonrası iş gùcù ihtiyaının karşılanması için gelen misafir iş gùcù, misafir iş gùcùnün ailelerinin de gø etmesi ve 1980 sonrası gelen sığınma talepleri olarak sıralanabilir (Hansen, 2003).

1997 yılında imzalanan Amsterdam Antlaşması ile Avrupa Birliği üye ùlke vatandaşlarına serbest dolaşım hakkı tanınmıştır (European Communities, 1997). 10 yıl sonra Avrupa Gø ve İltica Paktı ile Avrupa Birliği'nde yasal gøün organize edilip entegrasyonun sağlanmasına vurgu yapılmıştır (Council of the European Union, 2008). Benimsenen benzer politikalar neticesinde gùnümüzde Avrupa Birliği vatandaşları vize veya oturma izni olmadan üye ùlkeler arasında dolaşabilmektedir. Avrupa Birliği vatandaşları ayrıca üye ùlkeler arasında istediği ùlkede çalıştığı veya øđrenci olduğu sùrece kalabilmekte ve bulunduğu ùlkede beş yılı doldurması ile kalıcı oturma izni alabilmektedir (Brady, 2008). Gerek anılan gø gerekse yapılan dũzenlemeler neticesinde 2016 yılı itibari ile Avrupa Birliği vatandaşı olmadan üye ùlkelerde yaşayanların sayısı 20,8 milyon, Avrupa Birliği vatandaşı olup farklı bir üye ùlkede ikamet edenlerin sayısı ise 16 milyon olarak belirlenmiştir (Eurostat, 2017).

Anılan bu kùltùrel çeşitliliğe rağmen, Avrupa'da uzun yıllar asimilasyon yanlısı pedagoji kullanılmıştır. Ardından gelen ilk nesil kùltùrlerarası eğitim ise dil ve

kültür göreceliğini temel almış, asimilasyon yerine farklılık merkezli pedagojiyi benimsemiştir (Allemann-Ghionda, 2009). Avrupa’da kültürel çeşitliliğin olduğu toplum yapısına uygun yasal düzenlemelerin başlatılması ve bunun bir yansıması olarak kültürlerarası eğitimin kuramsal ve uygulama düzeylerinde ele alınması ülkelerin kendi ihtiyaçları kapsamında meydana gelmiş ve ülkeden ülkeye farklılıklar oluşmuştur (Aydın, 2013).

Avrupa Konseyi 1970’lerde farklı kültürlerin ihtiyaçlarına cevap verecek politikaları kabul etmesine rağmen, uygulanması 1980’lerde misafir iş gücünün aileleri ile birlikte kalıcı yerleşime geçmesi ile birlikte olmuştur (Sikorskaya, 2017). Bu yıllarda ise Avrupa’daki çeşitli ülkeler göç alımını durdurmaya çalışmış olmasına rağmen, misafir statüsünde göç edip yerleşime geçen göçmenler vatandaşlık, sendikalaşma vb. haklar kazanmıştır. Bu haklar ile göç ettikleri ülkelere ailelerini de getirebilmişlerdir. Bu olay ve bu olayın tetiklediği (göçmenlerin yüksek doğum oranına sahip olması, koloni sahibi ülkelere kolonilerden gelen göçün artması vb.) çeşitli diğer olaylar neticesinde Avrupa kültürel çeşitliliğin ve çok dilliliğin olduğu eğitim ortaya çıkmıştır (Hansen, 2003). Oluşan bu bağlam içerisinde, Avrupa’da 1957 yılında kabul edilen Roma Antlaşması ile benimsenen “Avrupa Entegrasyonu” fikri daha da güçlenmiş ve 1990’larda ikinci nesil kültürlerarası eğitimin ortaya çıkmasına neden olmuştur. İkinci nesil kültürlerarası eğitim ise kültürel görecelilik yerine sosyokültürel ve dilsel çoğulculuğu benimsemiştir (Allemann-Ghionda, 2009). 21. Yüzyılın başlarında ise kültürlerarası eğitim Avrupa genelinde ele alınmış ve kültürlerarası eğitim ile ilgili reform, yeni yaklaşımlar, yeni metot ve materyallerin gerekliliği üzerinde durulmuştur. İlerleyen yıllarda ise Avrupa Birliği konseylerinin aldığı çeşitli kararlar ile kültürlerarası eğitimin yaygınlaştırılması ve desteklenmesi hedeflenmiştir (Sikorskaya, 2017).

Araştırmanın bu bölümünde de görülebileceği gibi, farklı kültürden bireylerin toplum içerisinde uyumlu bir şekilde var olabilmeleri için farklı coğrafyalarda farklı ideolojik yaklaşımlar ve bu durumun bir sonucu olarak farklı eğitim yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Günümüzdeki çokkültürlü ve kültürlerarası eğitim uygulamalarına bakıldığında, ülke veya yerel yönetim düzeyindeki ihtiyaçlar doğrultusunda benimsenen eğitim yaklaşımının farklılaştığı görülmektedir. Uygulamadaki farklılıkların ve kültürlerarası eğitimin daha detaylı incelenmesi, araştırma kapsamının dışında olacağından araştırmanın devamında, araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak çokkültürlü eğitim incelenecektir.

2.3.2 Çokkültürlü Eğitimin Boyutları

Banks ve Banks'a (2010) göre geniş bir kavram olan çokkültürlü eğitimin çeşitli boyutları vardır. Bu boyutlar; içerik entegrasyonu, bilgi inşa süreci, önyargının azaltılması, eşitlikçi pedagoji ve okul kültürü ile sosyal yapının güçlendirilmesidir. Bu boyutlar etkili bir çokkültürlü okul reformunun yapılabilmesi ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamlarındaki rolünün anlaşılması için rehber niteliğindedir.

Aşağıda sırasıyla bu boyutlar ile ilgili bilgiler verilecektir.

2.3.2.1 İçerik Entegrasyonu

1960'larda Amerika Birleşik Devletleri'ndeki sosyal hareketin taleplerine cevap verilebilmesi amacıyla eğitimde çeşitli düzenlemelere gidilmiştir. Yapılan bu düzenlemeler ise azınlık gruplara ait içeriklerin eski ders müfredatına eklenmesi ile sınırlı kalmıştır. Yapılan bu düzenlemenin yetersizliği ise sosyal hareketin büyümesine ve ilerleyen yıllarda çokkültürlü eğitimin ortaya atılmasında etkili olmuştur (Banks, 1993; Ramsey ve Williams, 2003). Görüldüğü gibi çokkültürlülüğün olduğu eğitim ortamlarında içerik entegrasyonu verilen eğitimin verimliliği açısından önemlidir.

İçerik entegrasyonu, “öğretmenlerin alanlarındaki kavram, ilke, genelleme ve kuramları tanımlarken kullandığı örnek ve içerikleri kapsar” (Banks ve Banks, 2010).

İçerik entegrasyonu sürecinin önemli bir bölümü ise program içeriklerinin geliştirilmesini kapsamaktadır. Program içerikleri geliştirilirken, farklı etnik gruplar tarafından anlaşılır, amaca yönelik (Gay, 2014) ve kurmaca içeriklerden uzak mantığa dayalı içeriklerin üretilmesi gerekmektedir (Banks ve Banks, 2010).

İçerik entegrasyonun öneminin anlaşılması için içerik entegrasyonu sonucunda öğrencilerin eğitim ortamlarındaki katılımlarına bakılabilir (Zirkel, 2008). Çeşitli araştırmalar kapsamında eğitim ortamlarında yapılan içerik entegrasyonları pozitif öğrenci katılımı ile sonuçlanmıştır (Bean, Valerio, Senior, ve White, 1999; Feger, 2006; Parker, 2016). Ayrıca çokkültürlü eğitim ortamlarında kullanılan içerik, eğitim ortamlarındaki gruplararası ilişkileri de etkilemektedir (Zirkel, 2008). İçerik ve eğitim ortamlarındaki etnik gruplararası ilişkilerin incelendiği araştırmalarda kullanılan içeriğin gruplar arası etkileşime pozitif etki yaptığı belirlenmiştir (Stathi, Cameron, Hartley, ve Bradford, 2014; Zirkel, 2008). Alan yazındaki bu bulgulara rağmen, içerik entegrasyonu her zaman eğitim ortamlarında ön yargıyı azaltmamakta, içerisinde bulunulan sosyo-politik bağlam (Brown, Tam, ve Aboud, 2018) içeriğin entegre edildiği ortam (Persson ve Musher-Eizenmann, 2003) ve içeriğin gerçek hayat deneyimleri ile bağdaşması ön yargının azaltılmasını etkilemektedir (Abaoud ve Fenwick, 1998; Wan, 2006).

2.3.2.2 Bilgi İnşa Süreci

Çokkültürlü eğitimin bir diğer boyutu olan bilgiyi inşa süreci, bireyin bilgiyi oluşturma süreci ve kültürel varsayımların, örneklerin, bakış açılarının ve önyargıların bilgiyi inşa sürecine olan etkileri kapsar (Banks, 2013). Çokkültürlü eğitimin bu boyutu öğretmenlerin müfredatı kültür kapsamında düşünüp; bilginin ne olduğu ve

nasıl kazanıldığını göz önünde bulundurarak öğrenci çıktılarına odaklanmalarını içermektedir (Zirkel, 2008). Bu boyutun çokkültürlü eğitimin kapsamında ele alınmasının sebebi ise kültürün düşünme, inanç ve davranışlarımızı ve bilgi inşa sürecinde öğrenmeyi etkilemesidir. Bu yüzden etnik grupların, cinsiyetin ve öğrencilerin deneyimlerinin bilgi inşa sürecine etkisi göz önünde bulundurulmalı ve öğrencilerin grup için dinamiklerine dikkat edilmelidir (Gay, 2014).

2.3.2.3 Ön Yargının Azaltılması

Türkçe’de ön yargı kelimesi “Bir kimse veya bir şeyle ilgili olarak belirli şart, olay ve görüntülere dayanarak önceden edinilmiş olumlu veya olumsuz yargı” olarak açıklanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2018). İngilizce alan yazında ise ön yargı *Bias* ve *Prejudice* olarak karşımıza çıkmaktadır. *Bias*, kişinin bir olguya dair bir miktar bilgi ve/veya deneyim ile geliştirdiği davranışlar olarak tanımlanabilir. Olguya karşı geliştirilen bu davranışlar negatif veya pozitif yönde olabilmektedir (Mitchell ve Salsbury, 1999). *Prejudice* ise bireye karşı farklı bir gruba ait olduğu için yöneltilen negatif tutum ve davranışları anlatır (Augoustinos ve Reynolds, 2001). Çokkültürlü eğitimin bu boyutunda ele alınan kavram ise *Prejudice*’dir. Bu boyut, öğrencilerin farklı ırklara ve etnik kökenlere dair tutumlarına odaklanır ve bu tutumların metot ve materyaller ile nasıl düzenlenebileceğini ele alır (Banks, 2009). Öğrencilerin bu tutumlarının düzenlenmesi ise iki amacı aynı anda barındırır. Bu amaçlar ise; öğrencilerin mevcut ön yargılarını aşmalarına yardımcı olmak ve olumlu tutumlar geliştirilmelerini sağlamaktır (Aboud, 2009).

2.3.2.4 Eşitlikçi Pedagoji

Eşitlikçi pedagoji, çeşitli ırksal, etnik, cinsiyet, kültür, dil, sosyal sınıf, din ve cinsel yönelime sahip öğrencilerin eğitimde eşit şansa sahip olmalarını hedefler. Eşitlikçi pedagojinin meydana gelebilmesi için öğretmenlerin bu çeşitli gruplara ait

öğrencilerin akademik kazanımlarını kolaylaştıracak metot ve teknikleri kullanması ile mümkün olmaktadır (Bannister, 2016). Bu metot ve tekniklerin içeriği ise öğrencilerin okul dışı yaşantıları ve deneyimleriyle ilişkili olmalı ve eğitim sürecinde öğrencilerin katılımcı rolleri kısıtlanmamalıdır (Gay, 2014).

2.3.2.5 Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı

Çokkültürlü eğitimin bu boyutu okul kültürünün ve örgütünün, çokkültürlü eğitimin şiarı olan eğitimsel eşitliğin sağlanabileceği şekilde düzenlemesini kapsar (Banks, 2013). Güçlendirici okul kültürü odağına, okul politikalarındaki ve uygulamalarındaki ırkçılığı almaktadır. Bu kapsamda çokkültürlü eğitimin bu boyutu iki adet tamamlayıcı parçadan oluşmaktadır. Bu parçalar; öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerini ve öğrenciler ile öğretmenlerin ilişkilerine odaklanması ve kurumsal ırkçılığa karşı var olan pedagoji ve kurumsal uygulamaların değiştirilmesidir (Zirkel, 2008).

Araştırmanın bu bölümünde incelendiği gibi, çokkültürlü eğitimin boyutları ele alındığında, boyutların içerisinde öğretmenin çokkültürlü eğitim sınıflarındaki rolü sürekli vurgulanmaktadır (Ağırdağ, Merry, ve Houte, 2014). Öğretmen, içerik entegrasyonu boyutunda farklı kültür ve gruplardan örnek ve içerik kullanması, bilgi inşa süreci boyutunda öğrencilerin toplumdaki azınlık gruplara karşı olan varsayımları eleştirel olarak incelemelerine yardımcı olması (Banks ve Banks, 2010), önyargı azaltma boyutunda öğrencilerde ön yargının azaltılması için gerekli strateji ve bilimsel birikime sahip olması (Zirkel, 2008), eşitlikçi pedagoji boyutu ile çeşitli gruplardan gelen öğrencilerin akademik başarılarını arttırması ve son olarak güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı ile okul seviyesinde dönüşüme katkı koyması beklenmektedir (Ağırdağ, Merry, ve Houte, 2014).

2.2.3 Okul Öncesi Dönem ve Çokkültürlü Eğitim

İnsanlığın yaşayışını organize edip yaşamlarına anlam katan tüm olgular genelde yerel coğrafya ve topoloji, yerel akrabalık ve sosyal örgütlenme şekli, yerel dünya görüşü ve din anlayışı tarafından şekillendirilmiştir (Suárez-Ozco ve Qin-Hillard, 2004). Dünyanın globalleşmesi ile coğrafik mesafeler arası hareketlilik artmış ve çeşitli göç akışlarına sebep olmuştur (Portera, 2011). Globalleşme ve globalleşmenin bir sonucu olan göç ise kültürel çeşitliliği getirmiştir (Shi-jihan, 2006). İnsanların yaşayışlarını organize edip yaşamlarına anlam katan yerel olgular ise farklılaşmıştır. Bu bağlamda yeni nesillerin günümüzde çoğu eğitim sisteminin kazandırmada yeterli olmayacağı becerileri kazanması gerekmektedir (Suárez-Ozco ve Qin-Hillard, 2004). Ayrıca çokkültürlülüğün karakteristik özelliği olan kültürel çeşitlilik ve kültürel farklılıklar, birçok kültürün aynı anda faydalanabileceği eğitim ortamlarına olan ihtiyacı arttırmıştır (Shi-jihan, 2006).

Araştırmanın bu bölümünde ise anılan bağlam içerisinde okul öncesi dönemde çokkültürlü eğitimin önemi, okul öncesi dönemde çokkültürlü eğitimin amacı ve okul öncesi dönemde çokkültürlü eğitimin destek aldığı bilimsel kuramlar hem çocuk hem de öğretmen tutumları açısından ele alınacaktır.

2.1.2.1 Okul Öncesi Dönemde Çokkültürlü Eğitimin Önemi

Eğitim, kültür bağlamı içerisinde değerlendirildiğinde toplumun hâkim kültüre göre farklılaşma gösterdiği ve öğrenmenin de kültürden etkilendiği görülmektedir. Kültür, temelindeki değerler ile bireylerden beklenen kültürel eylem ve sosyal beklentileri belirlemektedir (Salili, Chiu, ve Hong, 2001). Kültürün şekillendirdiği eylem ve sosyal beklentilerin içeriği ise çocuğun gelişim sürecinde farklı kültürlere karşı ön yargı veya farkındalık geliştirmesine neden olmaktadır (Divrengi ve Acar, 2012).

Yapılan çeşitli araştırmalar tek tipleştirme ve ön yargı oluşumunda, bilişsel ve kişilik gelişiminin ve bireyi etkileyen sosyal bağlamın etkili olduğunu göstermektedir (Teichman, 2016). Bronfenbrenner'in Ekolojik Kuramı kapsamında düşünüldüğünde sosyal bağlamı oluşturan eylemler (makro sistem), kültürden dolayı ve dolaysız olarak etkilenmekte (Özdoğru, 2011) ve çocuklarda ön yargı gelişimi de bu sosyal öğrenme ile sosyal bağlam içerisinde gerçekleşmektedir (Divrenge ve Acar, 2012). Sosyal öğrenme kuramına göre çocukta farklı gruplara karşı negatif tutum, ebeveyn, öğretmen ve arkadaşlarından duyduğu ve gördükleri davranışlar ile kazanılmaktadır (Rouse, Booker, ve Stermer, 2011). Bigler ve Liben (2006, 2007) tarafından ortaya atılan gruplararası gelişimsel kurama göre ön yargı büyük oranda çevresel faktörlerin kontrolü altında olup bireye etki eden bu çevresel faktörler eğitim, sosyal ve yasal politikalar ile şekillenmektedir. Çevresel faktörlerin (ayrımcılık, grupların etiketlenmesi, grupların sayısal olarak temsili vb.), bireye dolaylı veya dolaysız olarak sosyal kategoriler ile ilgili verilen mesajların birleşmesi ile ön yargı oluşmaktadır (Farago, Sanders, ve Gaias, 2015).

Tajfel ve Turner 1970'lerde yaptıkları bir dizi çalışma ile bireylerin, başka bireyleri kategorize ettiği, bu kategorizasyonda kendini bazı gruplara yakın gördüğü (iç grup) ve içinde bulunduğu grubu başka gruplar ile kıyasladığını (dış grup) bulmuşlardır (Myers, 2012). Erken çocukluğun ilk yıllarından itibaren sosyal kategoriler ile ilgili farkındalık gelişimi (Benett, 2011), çocuğun benlik kavramı gelişimi (Oswalt, 2008) ve iç grup ve dış grup algılayışları gelişmektedir (Nesdale ve Flessner, 2001; Raburu, 2015). Allport (1954) tarafından ortaya atılan temas kuramına göre, farklı gruplara ait bireyler arasındaki iletişim sonucunda dış gruplara karşı daha olumlu tutumlar geliştirilmektedir (Vezzali ve Stathi, 2017). Allport'a göre gruplar arası pozitif ilişkilerin oluşması için salt temas yetersiz

kalmakta ve gerçekleşen temasın bireylerin eşit statüde olması, eğitim ortamlarında öğretmen ve yöneticilerin gruplar arası teması desteklemesi, grupların ortak bir amacı ve bu amaç doğrultusunda işbirliği yapmaları ve son olarak kurulan temasın uzun süreli olması gibi koşulları sağlaması gerekmektedir (Zirkel, 2008; Pettigrew, Tropp, Wagner, ve Christ, 2011). Alan yazında yapılan çeşitli araştırmalarda gruplararası temasın önyargıyı azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. (Liebkind ve McAlister, 1999; Pettigrew ve Tropp, 2006) Erken çocukluk döneminde yapılan çalışmalarda ise benzer bulgulara ulaşılmıştır (Cameron, Rutland, Brown, ve Douch, 2006; Cameron, Rutland, ve Brown, 2007).

Alan yazındaki çeşitli görüşlere göre etnik ve ırk anlayışının gelişimi erken çocukluk döneminde gelişmekte (Ramsey, 1982; Ramsey, 2015 akt. Logvinova, 2016) ve yine bu dönemde tek tipleştirme ve ön yargı ortaya çıkmaktadır (Bigler ve Liben, 2007). Erken çocukluk döneminde, ırksal, sosyo-ekonomik, kültürel, cinsiyet, cinsel yönelim ve kabiliyet farklılıklarını etkileşimler, deneyimler ve çocukluk dönemlerinde farklı kaynaklardan öğrenilmektedir. Bu yüzden çocukların temel ırksal ve kültürel tutumlarını etkilemek için erken çocukluk dönemi önemlidir (Ramsey, 2006). Bu önem sadece erken çocukluk kapsamında düşünülmemelidir. Erken çocuklukta geliştirilen ön yargı, yetişkinlik dönemine aşılması daha zor bir şekilde aktarılmaktadır (Rutland ve Killen, 2015).

Kimlik, kişinin kendini kişisel, sosyal ve ahlaki olarak nasıl algıladığıdır. Bu algı ayrıca bireyin grup, toplum ve çevresi ile etkileşimlerinde nasıl davrandığı, düşündüğü ve hissettiğini etkilemektedir (Delano-Oriaran, 2013). Bireyin kimlik gelişimi, erken çocukluk döneminde araştırarak ve farklı kimlikleri deneyerek meydana gelmektedir (Helms, 1990, 1995; Tatum, 1997 akt. Dilg, 2003). Etnik kimlik

gelişimi ise bireyin kendi kültürel değer, davranış, inanç gelenek vb. kültürel değerleri özdeşletirdiği süreç olarak tanımlanabilir (Chávez ve Guido-DiBrito, 1999).

Çeşitli araştırmalarda kimlik gelişiminin psikolojik iyilik hali, pozitif öz değerlendirme ve öz saygı, mutluluk ve düşük endişe ile bağlantılı olduğunun yanı sıra (Delano-Oriaran, 2013), hâkim kültür dışında kalan öğrencilerin pozitif ırksal veya etnik kimlik sahibi olmaları, psikolojik iyilik hali, akademik başarı (Chavous, Bernat, Schmeelk-Cone, Caldwell, Kohn-Wood, ve Zimmerman, 2003; Smith, Atkins, ve Connell, 2003) ve okula adanmışlıklarına etki etmekte, aynı zamanda etnik gruplararası ilişkileri geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Zirkel, 2008). Ayrıca ırksal ve etnik kimlik modelleri, kuramsal olarak, bireyin kendi kültürü ve diğer kültürler ile uzlaşmasını anlamamıza yardımcı olmaktadır (Chávez ve Guido-DiBrito, 1999).

Kimlik gelişiminin erken çocukluk döneminde başlamasının yanı sıra, kimlik, sınıf içinde ön yargının azaltılması amacı ile kullanılabilmesi için önemlidir. Erken çocukluk döneminde kimliğin sınıfta konuşulması stratejisi kullanılarak ön yargı azaltılabilir (Rothschild, 2003; Zirkel, 2008; Bernstein, Zimmerman, Werner-Wilson, ve Vosburg, 2000; Priest, Walton, White, Kowal, Fox, ve Paradies, 2016; Skattebol, 2003). Bu strateji, gerek öğretmen moderatörlüğünde öğrencilere tartışma imkânı sunularak, gerekse akran sosyalleşmesi kullanılarak ön yargının azaltılması için kullanılabilir (Aboud ve Fenwick, 1999; Johnston, Ivey, ve Faulkner, 2011). Ön yargı ile ilgili yapılan çalışmalarda, bu stratejinin kullanımı ile çocuklarda ön yargının önemli ölçüde aşıldığı saptanmıştır (Aboud ve Doyle, 1996; Aboud ve Fenwick, 1999).

Yapılan çeşitli araştırmalarda bireyin sosyal gelişimin en yoğun olduğu yıllar çocukluk dönemidir (Abdullah, 2009). Bu dönemde öğretmenlerin çokkültürlü çocuklara yönelik olumlu tutum ve kabullenişleri, çokkültürlü öğrencilerin sosyal

gelişimlerini olumlu etkilemektedir (Ha, Hwang, Yeo, ve Kang, 2014). Ayrıca çokkültürlü eğitim ile sadece çokkültürlü çocuklar değil, Banks'ın (2009) önerdiği gibi okul içerisinde oluşturulacak çokkültürlülüğü destekleyici çevre, tüm çocukları içinde buldukları sosyal çevreye uygun becerileri kazanmalarına yardımcı olacaktır. Sosyal gelişime ek olarak, erken çocukluğun duygusal gelişim için kritik dönem olması, çokkültürlü eğitimi okul öncesi dönem için önemli kılmaktadır (Abdullah, 2009)

Erken çocuklukta ayrımcılık ve önyargı gelişimi, geçmişten günümüze araştırılmaya devam edilen bir konudur (Gürşimşek, 2010). Alan yazındaki fikir birliği ise ön yargı ve ayrımcılık ile ilgili temel özelliklerin erken çocukluk döneminde ortaya çıktığı yönündedir (Over ve McCall, 2018). Bu özelliklerden biri sosyal kategoriler ile ilgili farkındalıktır (Killen ve Rutland, 2011). Çocukların ise herhangi bir gruba ait olmaları, kendi iç grupları lehine ön yargı oluşturmalarına neden olmaktadır (Bigler, Jones, ve Lobliner, 1997). Ayrıca erken çocuklukta geliştirilen grup kimliği, yetişkinlik döneminde bireylerin düşünme şekillerini etkilemektedir (Killen ve Rutland, 2011). Bu yüzden yapılacak müdahalelerin ön yargı ve tek tipleştirme gelişimi tamamlanmadan, erken çocukluk döneminde yapılması gerekmektedir (Killen, Mulvey, Hitti, ve Rutland, 2012). Çokkültürlü eğitime başlanması için en uygun (Berthelsen ve Karuppiah, 2011) ve en kritik (Abdullah, 2009) dönem olan okul öncesi dönemde, öğretmenlerin ise kültürel çeşitliliğin olduğu sınıflarda, çokkültürlü eğitimi uygulamaları için gerekli bilgi ve tutuma sahip olmaları gerekmektedir (Han ve Thomas, 2010).

2.1.2.2Okul Öncesi Dönemde Çokkültürlü Eğitimin Amaçları

Ramsey'e (2009, s.226-227) göre okul öncesi dönemde çokkültürlü eğitimin amaçları, bulunduğu sosyal bağlam ve ülke ihtiyaçlarına göre değişmesine rağmen

amaçlar arasında paylaşılan ortak çabalardan söz edilebilir. Bu çabalar ise çocuğun geldiği arkaplan fark etmeksizin başarılı bir okul başlangıcı, öz farkındalığı ve yetenekleri ile ilgili farkındalığın güçlendirilmesi, öğrencilerin toplumsal çelişki ve anlaşmazlıkları aşmalarına yardımcı olacak deneyim, yetenek ve bilgiye sahip olmaları ve adaletsizliği tanıyabilmeleridir. Ramsey'in (2009), bu ortak çabalardan türettiği, okul öncesi dönemde çokkültürlü eğitimin genel amaçları:1)kültüre duyarlı eğitim, 2)çocukların kapsamlı ve gerçekçi kimlik geliştirmelerinin cesaretlendirilmesi, 3)çocuktaki bakış açısının genişletilmesi ve çevresindeki insanlar ve doğa ile dayanışma hissinin geliştirilmesi, 4)eleştirel düşünme ve çocukların sosyal problemlerin çözümüne aktif biçimde katılımlarının iç içe olmasının sağlanmasıdır. Aşağıda bu amaçlar ele alınıp incelenmiştir.

- 1) Kültüre duyarlı eğitim: öğretmenlerin öğrencilerinin geldiği toplumu ve kültürü tanıyıp eğitim ortamına, öğrencinin geldiği toplumsal ve kültürel değer ve deneyimleri entegre etmesi (Beaudoin, 2013), bu entegrasyon ile farklı kültürden gelen öğrenciler için etkinliklerin daha verimli ve kapsayıcı hale getirilme çabası olarak tanımlanabilir (Gay, 2014). Bu çabanın başarılı olabilmesi için; öğretmenlerin çokkültürlü bilgi, beceri ve eğilimlerini sürekli geliştirip bu bilgi, beceri ve eğilimlerini eğitim ortamlarına uygulamaları gerekmektedir (Vavrus, 2008). Bu uygulamalar ise, tüm öğrencilerin bilgi inşa sürecine katılımı, öğrencilerin kişisel ve kültürel olarak kuvvetli olduğu yönlerin desteklenmesi, öğrencilere müfredat içeriklerini farklı bakış açıları ile incelemelerine fırsat verilmesi, eleştirel düşünme çalışmaları ile öğretimin desteklenmesi ve sınıf kültürünün tüm öğrencileri kapsayacak şekilde geliştirilmesidir (Villegas ve Lucas, 2002, s. 27).

- 2) Çocukların kapsamlı ve gerçekçi kimlik geliştirmelerinin cesaretlendirilmesi: “okul öncesi programları aracılığı ile öğretmenlerin, çocuklarda bilinçli ve kendine güvenli bir benlik algısı ile grup kimliğinin gelişimini sağlamak amacıyla, çocukların aileleri ve toplumları ile ilişkilerinin güçlendirilmesi ve sonuç olarak kendilerine has kişisel ve kültürel özellikleri bilmelerine ve kabul etmelerine yardımcı olmaktır” (Derman-Sparks ve Ramsey, 2009 akt. Ramsey, 2009). Okul öncesi dönemde çocuğun kimlik gelişimini destekleyen düzenlemeler ile ayrıca çocuğun toplumdaki çeşitlilik içerisinde kendisine daha fazla yer bulması mümkün olmaktadır (Abdullah, 2009). Bunun sebebi ise kendi kimliğinin farkında olan bireyin, farklı kimliklere sahip bireyler ile etkileşime girerken daha az direnç göstermesidir (Tatum, 1992). Öğretmenlerin bu amaca ulaşabilmesi için okul öncesi sınıflarında kültür içerikli müzik kullanımı (Villodre, 2014), çocukların isimlerinin kendi kültürlerindeki yeri ve anlamı ile ilgili tartışılması (Peterson, Gunn, Brice, ve Alley, 2015), çocukların ve ailelerin fotoğraflarının sınıflarda gösterilip çocukların kendilerini ifade etmelerinin sağlanması (Ramsey, 2009) gibi farklı etkinlikler uygulaması önerilmektedir.
- 3) Çocuktaki bakış açısının ve çevresindeki insanlar ve doğa ile dayanışma hissinin geliştirilmesi: çocuğun çevresindeki insanlar ile olan bağlantısını ve benzerliklerini keşfetmesini ve benimsemesini hedefler (Ramsey, 2009). Ebeveynlerin üstü kapalı ön yargılarının bile çocuklarda ön yargıya neden olması (Pircho, Passiatore, Panno, Maricchiolo, ve Carrus, 2018) bu amaca ulaşılmasını zorlaştırmasına rağmen, yapılacak program ve öğretmen müdahaleleri ile hem ailelerin hem de çocukların kültürel çeşitliliğe saygısı arttırılabilmekte (Bouillet ve Mişkeljin, 2017), ve bu müdahaleler ile çocuklar,

farklı kültürden insanlar hakkında düşünebilme becerisi geliştirebilmektedir (Berstein, Zimmerman, Werner-Wilson, ve Vosburg, 2000). Ayrıca çocukların farklı kültürdeki bireyler ile bağ kurmasını sağlamak için doğa ile dayanışma kullanılabilir; hepimiz aynı gezegende yaşıyoruz, hepimiz aynı havayı soluyoruz, hepimiz aynı suyu içiyoruz hepimiz kaynaklarımızı korumak için aynı kaygıyı paylaşıyoruz gibi örnekler veya ilgili yaşantılar ile çocukların farklı kültürlerle dair farkındalıkları arttırılabilir (Ramsey, 2009)

- 4) Çocuklar erken yaşlardan itibaren adaletsizleri fark edebilmekte ve buna karşı durabilmektedirler (Fennimore, 2014). Bu sebeple öğretmen tarafından öğretilen bir yetenek olan eleştirel düşünmenin (Bembenutty, 2011), öğretmen desteği ile çocukta gelişimi sağlanmalı ve çocuğun eleştirel düşünme becerisi ile kendisi veya başkalarına karşı olan adaletsiz durumlara karşı durması sağlanmalıdır (Abdullah, 2009; Ramsey, 2009)

2.5 Kültürel Zekâ

Zekânın ne olduğu farklı ülke, kültürler (Sternberg ve Grigorenko, 2006), bilimsel yaklaşım ve felsefeler göre farklılıklar göstermektedir (Gardner, 1985). Buna bağlı olarak geçmişte filozoflar (Cianciolo ve Sternberg, 2004), yakın tarihte ise bilim insanları zekâyı tanımlamak için birçok kuram veya tanım ortaya atmışlardır (Sternberg, 2000a). Bireylerin zekâ seviyelerini ölçmek amacıyla Binet ve Simon ilk zekâ testini 1905 yılında yayınlamışlardır. 1912 yılında ise William Stern, zihinsel yaşın kronolojik yaşa bölünmesi işlemi sonucunda elde edilen rakamın 100 ile çarpılmasını önermiştir (Brody, 2000). 1916 yılında ise Lewis Terman Binet ve Simon'ın geliştirdiği zekâ testini revize ederken Stern'in önermesini kullanmış ve bu işlem sonucu elde ettiği puanları zekâ katsayısı (IQ) olarak adlandırmıştır (McGrath, 2011).

Geliştirilen ilk zekâ testinden yaklaşık 80 yıl sonra Howard Gardner, insan zekâsının zekâ katsayısı ile (IQ) ifade edilemeyecek kadar karmaşık olduğunu savunmuştur (Armstrong, 2000). 1983 yılında yazdığı *Frames of Mind* kitabı ile Gardner, geleneksel zekâ tanımları arasında yer alamayan (Vanderlaan, 2011) dilsel zekâ, müziksel zekâ, mantık-matematiksel zekâ, uzamsal zekâ, kinestetik zekâ, kişilerarası zekâ ve içsel zekâ olmak üzere bireylerin sahip olabileceği yedi adet zekâ türü önermiştir (Gardner, 2011). İlerleyen yıllarda ise Gardner, kuramına doğa zekâsını eklemiş ve dokuzuncu bir zekânın olası varlığından söz etmiştir (Armstrong, 2000). Gardner'ın önerdiği çok boyutlu zekâ yapısı ve zekâ türleri aynı zamanda, çokkültürlü eğitimin temel ilkesi olan bireylerin bilişsel, duygusal, ahlaki, fiziksel ve kültürel olarak birbirlerinden farklı olduğu olgusunu destekler niteliktedir (Miller, 2013).

Gardner'ın çoklu zekâ kuramının ardından zekânın tekil yapısını reddeden çeşitli kuram ve görüşler ortaya atılmıştır. Zekâ ile ilgili ortaya atılan bu çeşitli kuram ve görüşler ise kültürel zekâ olgusuna bilimsel dayanak oluşturmuştur. Araştırmanın bu bölümünde ise kültürel zekânın yapısı başlığı altında anılan bu kuram ve görüşler incelenip kültürel zekânın yapısı çözümlenecektir. Bölümün devamında ise kültürel zekânın boyutları incelenip, eğitim ortamlarında kültürel zekânın önemi tartışılacaktır.

2.5.1 Kültürel Zekânın Yapısı

Kültürel zekâ; bireyin alışık olmadığı kültürel etkileşimlerde kendini etkileşimin gereklerine uygun bir şekilde uyarlayıp (Moua, 2010), sorumluluk ve yönetimsel süreçlerini yerine getirebilme kapasitesi olarak tanımlanabilir (Ang ve Dyne, 2008). Başka bir deyişle kültürel zekâ; kültürel çeşitlilik bağlamındaki durumlarda bireyin kavrama, düşünme ve davranma kapasitesine odaklanan zekâ türü olarak tanımlanabilir (Ang, et al., 2007). Ang ve Dyne (2008) zekânın tekil ve sadece

akademik ortamlardaki problem çözüme becerisi olmadığı görüşünü savunmaktadır. Bu önerme ışığında, sadece belirli zekâ alanlarına odaklanmış diğer zekâ kuramları gibi kültürel zekâ, kültürel çeşitliliğin olduğu ortamlarda bireyin karşılaştığı kültür ve durumlara karşı kendisini nasıl ayarlayıp, adapte olduğuna odaklanmakta ve bize bu olgu ile ilgili kuramsal bilgi vermektedir (Moua, 2010).

Başka bir tanıma göre kültürel zekâ, “etkileşime girilen insanların kültürel değer ve tutumlarına göre düzenlenmiş, beceri (dil veya kişilerarası beceriler) ve niteliklerin (anlaşmazlıklara karşı tolerans, esneklik vb.) kullanıldığı davranışlarda bulunma” olarak tanımlanmaktadır (Peterson B. , 2004, s. 89). Bu tanımdan hareketle, kültürel zekâ belirli kültürler ile sınırlandırılmamakta ve etkileşimde bulunan bireyin kültürünün nasıl çalıştığı, kültürel değerlerin etkileşimde bulunan bireyin düşünme ve motivasyonunu nasıl etkilediği ve davranışsal zekâ ile ilgili farkındalıklara sahip olmayı gerektirmektedir (Moua, 2010).

Kültürel zekânın belirli kültürler ile sınırlandırılmaması ve bireyin anılan farkındalıklara sahip olması gerekliliği, her kültür için bireyin bu bilgilere sahip olması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Bu düşüncenin aksine kültürel zekâ, bireyin gündelik hayatında karşılaştığı kültürler ile ilgili anlayış, yetenek ve davranış repertuarı oluşturmasını içermektedir (Livermore, 2010). Bu repertuarın oluşması için bireyin gerekli bilgiyi kazanması, kültürlerarası ilişkilerde stratejik düşüncenin inşası, farklı kültürden bireyler ile çalışma motivasyonu ve yeteneği üzerine düşünme ve son olarak bireyin karşılaştığı yeni durumlara adapte olması ve bu süreçlerde edindiği bilgi ve becerilerini uygulaması süreçlerini içermektedir (Moua, 2010).

Kültürel zekânın dayandığı bilimsel temeller, alan yazında farklı şekillerde ele alınmıştır. Bazı kuramcılar kültürel zekâyı, çoklu zekâ kuramı kapsamında önerilen zekâ türlerine ek bir zekâ olarak görmektedir (Moua, 2010). Çoklu zekâ kuramının,

bilimsel olarak çeşitli kriterleri yerine getirmesi durumunda çeşitli zekâ türlerinin de kurama eklenebileceği söylemi (Armstrong, 2000; Gardner, 2006) kültürel zekânın çoklu zekâ kuramı kapsamında ele alınmasını olanaklı kılar. Peterson (2004) ise kültürel zekâyı, çoklu zekâ kuramına ek bir zekâ olarak görmek yerine, kültürel zekâyı çoklu zekâ kuramını ve duygusal zekâ kuramını kullanarak açıklar. Bu görüşe göre birey, kültürel zekâsını kullanırken çoklu zekâ kuramındaki dilsel, uzamsal, kişilerarası ve içsel zekâ çeşitlerini kullanmaktadır.

Alan yazındaki bir başka görüşe göre ise zekânın tekil yapısının çoklu zekâ kuramı ile reddedilmesi (İlhan ve Çetin, 2014) ve ardından ortaya atılan duygusal zekâ (Salovey ve Mayer, 1990), pratik zekâ (Sternberg, 1986), başarılı zekâ (Sternberg, 2000b), sosyal zekâ (Kihlstrom ve Cantor, 2011), eşleşme zekâsı (Geher ve Kaufman, 2011) vb. tek bir alana odaklanan zekâ alanları ortaya atılmıştır. Kültürel zekâ, ortaya atılan bu zekâ alanlarına benzer şekilde tek bir alana yönelmektedir (Ang ve Dyne, 2008). Peterson'un (2004) anılan önermesinin aksine bu görüşe göre "sosyal etkileşim kapsamındaki normların kültürden kültüre farklılık göstermesi, bireyin bilişsel, duygusal veya sosyal zekâsının bireyi kültürlerarası etkileşime hazırlamakta yetersiz kalmaktadır" (Ang, Dyne, ve Tan, 2011).

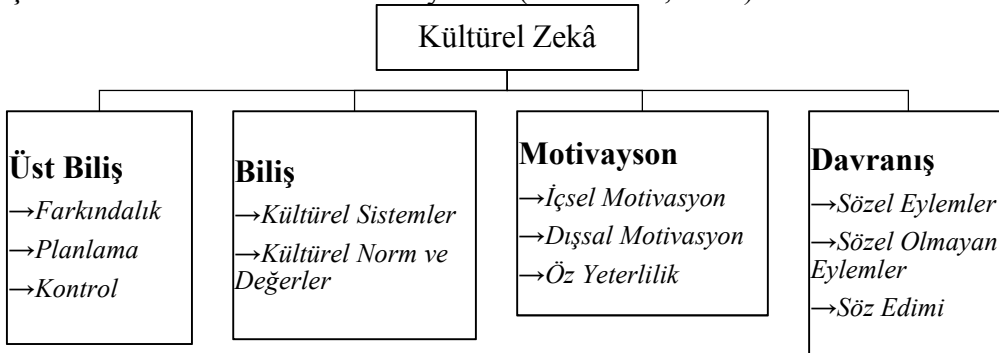
Ang ve Dyne (2011) zekânın yapısını anlamak için Sternberg ve Detterman'ın (1986) "zekânın farklı odakları olduğu" önermesini temel almaktadırlar. Buna göre zekânın farklı odakları; üst biliş, biliş, motivasyon ve davranıştır. Benzer şekilde kültürel zekâ da zekânın farklı odaklarını (üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış) temel alan çok faktörlü bir yapıya sahiptir (Ang ve Dyne, 2008). Moua'ya (2010) göre ise kültürel zekâ üst biliş ve biliş, motivasyon, ve davranış olarak üç farklı odağa sahiptir. Yapılan araştırmada kullanılan Kültürel Zekâ ölçeği, kültürel zekânın üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış boyutlarını ölçmesinden (İlhan ve Çetin, 2014) ve

Moua'nın (2010) bilişsel yetenekler olan üst biliş ve bilişi tek başlık altında incelmelerinden dolayı araştırmanın bir sonraki bölümü olan Kültürel Zekânın Boyutları bölümünde kültürel zekânın üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış boyutları ayrı ayrı ele alınacaktır.

2.5.2 Kültürel Zekânın Boyutları

Sternberg ve Detteman (1986)'a göre zekâ farklı odakların toplamıdır. Bu odaklar ise üst biliş, biliş, motivasyon ve davranıştır. Anıldığı gibi, kültürel zekâ da bu anlayışın üzerine kurulduğundan, çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Ang ve Dyne, 2008). Kültürel zekânın üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış olmak üzere dört alt boyutu (Ang, Dyne, ve Tan, 2011), ve her alt boyutun farklı temel bileşenleri bulunmaktadır (Livermore, 2010).

Şekil 1: Kültürel Zekâ ve Alt Boyutları (Livermore, 2010)



2.5.2.1 Üst biliş

Üst biliş; bireyin kendisinin bir konuya dair anlayışını değerlendirip, bu değerlendirmeyi kullanarak belirli bir görevi yerine getirmedeki başarısını tahmin etmesi (Lopez, 2011), kültürel olarak karmaşık problemleri çözmek için bu tahminleri ve kültürel anlayışını kullanma yeteneğidir (Livermore, 2010). Kültürel zekâ kapsamında üst biliş yönünden güçlü bireyler bilinçli bir şekilde kendi kültürel varsayımlarını sorgulayıp, farklı kültürlerden bireyler ile etkileşime girerken kültürel

bilgilerini etkileşime girdikleri kültüre göre ayarlayabilmektedirler (Ang, et al., 2007). Bu bağlamda kültürel zekânın bu boyutu bireyin kültürlerarası etkileşimlerdeki kültürel farkındalığını anlatmaktadır (Ang, Dyne, ve Tan, 2011).

Livermore'a (2010) göre kültürel zekânın üst biliş boyutu, üç farklı bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler; farkındalık, planlama ve kontroldür. Bu bileşenlerden farkındalık; bireyin çevresinde olup bitenlere karşı farkındalığını, planlama ise kültürler arası etkileşimlere hazırlanma sürecini ve kontrol ise plan ve beklentilerin gerçeklik ile ne kadar uyduğu kontrol edilmesidir (Moua, 2010; Livermore, 2010).

Kültürel zekânın üst biliş alt boyutu, farklı kültürel ortamlarda insan ve olguları teşvik etmesi, var olan kültür bağlamında düşünce ve varsayımları sınavacak durumlar ortaya atması ve bireylerin kültüre uymak ve kültürler arası etkileşimlerde daha istedik sonuçlar alabilmesi için stratejiler üretmeye sevk etmesi açısından önemlidir (Ang ve Dyne, 2008; Ang, Dyne, ve Tan, 2011).

2.5.2.2 Biliş

Kültürel zekânın üst biliş alt boyutu üst düzey düşünce süreçlerini kapsarken, biliş alt boyutu eğitim ve deneyimler aracılığı ile elde edilen kültüre dair norm, uygulama ve geleneklere dair bilgilerin bilinmesidir (Ang, Dyne, ve Tan, 2011). Başka bir deyişle kültürel zekânın biliş boyutu bireyin kültürel bilgi seviyesini veya kültürel çevreye dair bilgi seviyesini anlatır (Ang, et al., 2007).

Kültürel zekânın biliş alt boyutu, kültürel sistemler ve kültürel norm ve değerler olmak üzere iki temel bileşenden oluşmaktadır. Bu temel bileşenlerden kültürel sistemler toplumların yaşayışlarında var olan ve temel ihtiyaçlarını karşılamak için kullandıkları sistemleri, norm ve değerler ise kültürün zaman, otorite ve ilişkilere olan yaklaşımı anlatır (Livermore, 2010). Biliş alt boyutu, bu iki temel bileşen

kapsamında kültürel bilginin kazanılmasıdır (Moua, 2010). Kültürün bileşenlerine ait bilgiye sahip olmak bireylerin o kültüre ait sistemleri benimsemesini kolaylaştırmaktadır. Bu yüzden kültürel zekânın biliş alt boyutu gelişmiş bireyler kültürler arası etkileşimlere girmekte daha yeterlidirler (Ang, Dyne, ve Tan, 2011).

2.5.2.3 Motivasyon

Kültürel zekânın motivasyon alt boyutu, bireyin kültürel çeşitliliğin olduğu ortamlarda nasıl işlev görebileceğine ve etkileşimde bulunabileceğine dair bilgileri öğrenmek için dikkatini ve enerjisini kullanma kapasitesidir (Ang, Dyne, ve Tan, 2011). Moua'ya (2010) göre motivasyon alt boyutu, bireyin kültürlerarası etkileşimlerde bulunmaya karşı ilgi, güdü ve istekliliğini yansıttığı için kısaca niyet boyutu olarak anılmaktadır.

Kültürel zekânın motivasyon alt boyutunun üç temel bileşeni vardır. Bu bileşenler; kültürel çeşitliliğin olduğu ortamlara olan ilgiyi anlatan içsel motivasyon, kültürel çeşitliliğin olduğu ortamlardaki deneyimlerden elde edilen tecrübeleri anlatan dışsal motivasyon ve kültürler arası etkileşimlerde bireyin kendine duyduğu güveni anlatan öz yeterlilik bileşenidir (Livermore, 2010).

2.5.2.4 Davranış

Kültürel zekânın davranış alt boyutu bireyin kültürel çeşitliliğin olduğu ortamlarda uygun sözel ve sözel olmayan davranışları gösterebilme kapasitesini yansıtır (Ang, Dyne, ve Tan, 2011). Sosyal etkileşimlerin en belirgin öğeleri olan sözel ve sözel olmayan davranışlar bu boyutta bulunduğundan, davranış alt boyutu kültürler arası etkileşimler için önemlidir (Ang, et al., 2007) Başka bir tanımla davranış alt boyutu; kültürel çeşitliliğin olduğu çevrelerde yeni davranışlar sergileyebilmesi için gerekli uyum ve yetenektir (Moua, 2010).

Davranış boyutunun sözel eylemler, sözel olmayan eylemler ve söz edimi olmak üzere üç temel bileşeni vardır (Livermore, 2010). Bu temel bileşenler kültürden kültüre farklılık gösterdiği için, her kültür için ayrı davranışlar geliştirmek yerine, davranışların farklı kültürler için uyarlanması gereklidir (Moua, 2010).

2.5.3 Eğitim Ortamlarında Kültürel Zekâ

Kültürel zekâ farklı meslek ve uzmanlık dallarında kültürel çeşitlilik bağlamında farklı değişkenler açısından ele alınıp incelenmiştir (Triandis, 2006; Ng, Dyne, ve Ang, 2017; Imai ve Gelfand, 2010; Chen, Kirkman, Kim, Farah, ve Tangirala, 2017; Rockstuhl, Seiler, Ang, Dyne, ve Annen, 2011; Elenkov ve Manev, 2009; Chen, Lin, ve Sawangpattanakul, 2011; Kim ve Dyne, 2011). Kültürel zekâ ile yapılan araştırmaların bu çeşitliliğine rağmen, eğitim alanında kültürel zekânın etkisinin anlaşılması ile ilgili kısıtlı çalışma bulunmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde eğitim ortamlarında kültürel zekâ ele alınıp, eğitim ortamlarındaki etkisi tartışılacaktır.

Eğitim ortamlarında müdürlük pozisyonu gerek eğitime olan yansımaları gerekse örgüt içi dinamikleri etkileyen bir öge olarak kabul edilmektedir (Bush, 2008). Bu bağlamda yapılan araştırmalarda müdürlerin yüksek kültürel zekâyâ sahip olması, farklı kültürden öğrencilerin akademik başarısının yordayıcısı olabilmektedir (Collins, 2016). Ayrıca müdürlerin kültürel zekâları, okulun dinamiklerine etkileyen liderlik davranışlarına (Göksoy, 2017; Keung, 2011; Aldhaheri, 2017; Solomon ve Steyn, 2017) ve liderlik davranışlarını kültürel çeşitliliğin olduğu ortamlara uyarlamalarına etki etmektedir (Aldhaheri, 2017).

Goh (2012), eğitim ortamlarının bir diğer paydaşı olan öğretmenlerin yüksek kültürel zekâyâ sahip olmasının, kültürel olarak zeki öğrenciler yetiştireceğini savunmaktadır. Ayrıca kültürel farklılıklardan doğan akademik başarı farklarının

kapatılmasında öğretmenlerin kültürel zekâları önemli bir rol oynamaktadır (Dahdah, 2017). Kültürel zekâ sadece öğrencilerin gelişimine değil, öğretmenlerin mesleki yaşantılarına da etki etmektedir. Kültürel farklılıkların olduğu ortamlarda görev yapan öğretmenler ile yapılan çeşitli araştırmalarda kültürel zekâ arttıkça, mesleki iyilik durumlarının (Efeoğlu ve Ulum, 2017), performans ve iş tatmini de artmaktadır (Gohar, 2014). Stokes (2013) ise eğitim fakültesinde doktora yapan öğrenciler ile yaptığı çalışmada kültürel zekâsı yüksek katılımcıların farklı kültürler arasında gerçekleşen etkileşimleri daha iyi yönetebildikleri ve bu durumdan dolayı daha az tükenmişlik yaşadıklarını saptamıştır.

Kültürel çeşitliliğin olduğu eğitim ortamlarında danışmanlık gibi hizmetlerin ön yargısız ve tüm öğrencileri kapsayıcı şekilde olması zorlu bir süreçtir (Chandras, Eddy, ve Donald, 1999). Bu zorlu sürecin düzgün şekilde işleyebilmesi için, danışmanlık hizmetlerinin paydaşlarından olan danışmanların yüksek kültürel zekâyâ sahip olması gerekmektedir (Goh, Koch, ve Sanger, 2008).

Alan yazında yeni bir olgu olan kültürel zekâ, antropoloji, işletme ve yönetim, eğitim, hemşirelik, politik bilimler, psikoloji ve sosyoloji gibi çeşitli disiplinler tarafından ele alınıp incelenmiştir. Bu çeşitliliğe rağmen kültürel zekânın yapısı, sonuçları ile bağlamsal ve bireysel farklılıkların ele alınıp eğitim ortamlarında incelenmesi gerekmektedir (Ott ve Michailova, 2016).

2.6 İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde alan yazında bulunan benzer araştırmalar derlenmiştir. Derlenen araştırmalar; çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar ile ilgili, kültürel zekâ ile ilgili ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekânın bir arada ele alındığı araştırmalar şeklinde gruplanmış ve ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

2.6.1 Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum İle İlgili Araştırmalar

Aslan ve Kozikoğlu (2017) ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenler ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Türkiye'nin Van ilinde bulunan 201 öğretmenle yapılan çalışmada veriler, Ponterotto, Baluch, Greig, ve Rivera (1998) tarafından geliştirilen ve Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) Türkçe uyarlaması yapılan Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha olumlu çokkültürlü eğitime yönelik tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin branş ve dil bilme durumlarına göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Türkan, Aydın ve Üner'in (2016) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları açısından incelenmiştir. Eğitim fakültesinde öğrenim gören 162 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği ve Epistemolojik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği, Ponterotto, Baluch, Greig, ve Rivera (1998) tarafından geliştirilmiş olup, Türkçe uyarlaması Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından yapılmıştır. Epistemolojik İnanç Ölçeği ise Schommer (1990) tarafından geliştirilmiş ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından türkçe uyarlaması yapılmıştır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları arttıkça bilginin yapılandırılmasına ilişkin inanç puanları da arttığı belirlenmiştir.

Danacı, Eran, Çetin, Pınarcık ve Bahtiyar (2016) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemişlerdir. 5'i

erkek 86'sı kadın olmak üzere toplam 91 okul öncesi öğretmeni ile yapılan çalışmada Ponterotto, Baluch, Greig, ve Rivera (1998) tarafından geliştirilen ve Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından uyarlanan Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizlerin ardından, okul öncesi öğretmenlerinin lisans düzeyinde eğitim aldıkları üniversitenin bulunduğu bölge, kıdem yılları, boş zamanlarda uğraştıkları etkinlikler, buldukları okulun köy veya merkezde olması durumuna göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının farklılaştığı görülmüştür.

2.6.2 Kültürel Zekâ İle İlgili Araştırmalar

Khodadady ve Ghahari (2011), Ang ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen Kültürel Zekâ Ölçeği'nin Farsça uyarlamasını yaptıkları çalışmada ayrıca kültürel zekânın cinsiyet, eğitim durumu, yurt dışına çıkma durumu ve katılımcıların İran'da yaşadıkları bölge açısından incelemiştir. 854 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada İran'da imkanları az olan bölgelerden gelen katılımcıların, kadın katılımcıların ve yurt dışına seyahat eden katılımcıların kültürel zekâ toplam ve altboyut (üst biliş, biliş, motivasyon, davranış) puanları yüksek bulunmuştur. Araştırmada ayrıca lisansüstü katılımcıların kültürel zekâ biliş ve davranış alt boyutlarında, lisans düzeyindeki katılımcılara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Petrović (2011) ilk okul öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kültürel zekâları ile çokkültürlü ortamlardaki çeşitli tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 107 ilkökul öğretmeni ile yapılan bu çalışmada; yüksek kültürel zekânın, kültürlerarası etkileşimlerden keyif almanın, çokkültürlü sınıfları meydan okuma olarak görmenin, kültürel öğrenmeye ve farklı kültürden bireyler ile etkileşim kurmaya yönelik yönelik açıklığın yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bir başka önemli bulgusu ise başka kültürlerden insanlar ile temas kurmanın, kültürel zekânın oluşması ve gelişmesinde ön şart olmadığı yönündeki bulgudur.

2.6.3 Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum ve Kültürel Zekâ İlgili Araştırmalar

Ekici (2017), okul öncesi öğretmenliği lisans programında okuyan 245 öğrenci ile yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemiştir. Bu araştırmada kişisel bilgi formunun yanı sıra, Yavuz ve Anıl (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Adayları için Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Ang ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilip, İlhan ve Çetin (2014) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Kültürel Zekâ ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, katılımcıların kültürel zekâ biliş boyutu ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, kültürel zekânın üst biliş, motivasyon, davranış boyutları ve kültürel zekâ toplam puanları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Koçak ve Özdemir (2015) ise yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında, kültürel zekânın rolünü incelemiştir. Eğitim fakültesinde öğrenim gören 485 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada öğretmen adaylarının Kültürel Zekâlarını ölçmek amacı ile Ang ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması İlhan ve Çetin (2004) tarafından yapılan Kültürel Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi amacı ile Yavuz ve Anıl (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Adayları için Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Kültürel zekâ ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyli bir ilişki bulunan araştırmada ayrıca kültürel zekâ standartlaştırılıp, çeşitli demografik değişkenlerin ortak etkileri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumların ilişkileri incelenmiştir. Katılımcıların kültürel zekâyı göre standartlaştırılmış çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları ile cinsiyet, yerleşim birimi ile cinsiyet

yerleşim birimi ortak etkisinin anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Araştırmanın bir başka bulgusu ise kadın katılımcıların kültürel zekâ puanlarının erkek katılımcıların kültürel zekâ puanlarından daha yüksek bulunmasıdır.

Gezer ve Şahin (2017) yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürel zekâları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Eğitim fakültesinde okuyan 283 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada Ang ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilip, İlhan ve Çetin (2014) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Kültürel Zekâ Ölçeği ve Yavuz ve Anıl (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Adayları için Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan araştırmada kültürel zekânın üst biliş, davranış ve motivasyon alt boyutları ile öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları arasında pozitif ve orta düzeyde, biliş alt boyutu ile pozitif ve düşük düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Bölüm 3

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve veri toplama süreci başlıkları incelenip araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâ ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin davranış, tutum vb. gibi özellikleri araştırılacağı için, yapılan araştırma yöntem olarak betimsel araştırmadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2016). Anılan amaç doğrultusunda araştırmada, büyük katılımcı gruplarına ulaşmaya çalışıldığı, toplanan verilerin sayısal karşılığı olduğu ve değişkenler arası ilişkileri istatistiksel analizler ile açıklandığından dolayı nicel yöntem seçilmiştir (Tavakoli, 2012; Macdonald ve Headlam, 2009; Creswell, 2016). Katılımcıların tutum, eylem, düşünce ve inançlarının ölçekler aracılığı ile toplandığı desenler, tarama desenleri olarak adlandırılmaktadır (Cohen, Manion, ve Morrison, 2005; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2016). Tarama testlerinde kullanılan ölçme araçları standardize edilmiş araçlar olup (Christensen, Johnson, ve Turner, 2015), bu araçlar aracılığı ile hakkında veri toplanan değişkenler arası ilişkiler incelenebilir (Marczyk, DeMatteo, ve Festinger, 2005; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2016). Tarama çalışmalarında veriler belirli bir zaman diliminde toplanmaktadır (Cohen, Manion, ve Morrison, 2005). Tarama çalışmaları, verilerin

toplanma zamanına göre, boylamsal veya kesitseldir (Tavakoli, 2012). Veri toplama zamanına göre bakıldığında, yapılan araştırma kesitsel tarama çalışmasıdır.

3.2 Evren ve Örneklem

3.2.1 Evren

Hedef evren, nicel yaklaşımda araştırmacının erişilebilir evrende elde ettiği sonuçları genelleyeceği popülasyondur (Gay, Mills, ve Airasian, 2012). Araştırmanın hedef evreni KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında ve KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bünyesinde okul öncesi sınıfların bulunduğu ilkokullarda görev yapan tüm okul öncesi öğretmenleri ile branş öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Erişilebilir evren ise araştırmacının ulaşabileceği evrendir (Tavakoli, 2012). Araştırmanın erişilebilir evreni ise 227'si kadın 7'si erkek olmak üzere okul öncesi kadrosunda görev yapan toplam 234 öğretmen (Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Müdürlüğü, 2018) ile ilkokul bünyesinde görev yapıp, okul öncesi sınıflarına branş öğretmeni olarak giren öğretmenler olarak belirlenmiştir.

3.2.2 Örneklem

Örneklem seçimi için çeşitli kaynaklar 250 kişilik bir evren için 152, 420 kişilik bir evren için ise 201 kişilik örneklem önermektedir (Cohen, Manion, ve Morrison, 2005; Gay, Mills, ve Airasian, 2012; Newby, 2014; Christensen, Johnson, ve Turner, 2015). Bu kapsamda, veri kaybı olmadan en az sayıda örnekleme ulaşmak ile tüm hedef evrene ulaşmak arasında çok az katılımcı olmasından dolayı araştırmanın örnekleme araştırmanın evreni olarak belirlenmiştir. Böylelikle örnekleme hataları ve yanlılığı en aza indirilmiştir (Gay, Mills, ve Airasian, 2012). Belirlenen örneklem kriterleri çerçevesinde 172'si kadın, 31'i erkek olmak üzere 203 okul öncesi ve branş öğretmenine ulaşılmıştır.

Araştırmanın örnekleme dahil olan okulların ve öğretmen sayılarının belirlenmesi amacıyla KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Müdürlüğü tarafından yayınlanan “2017-2018 İstatistik Yıllığı” temel alınmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçları tanıtılıp, veri toplama araçları ile ilgili bilgiler verildikten sonra araştırma süresince benimsenen etik ilkeler ve veri toplama süreci hakkında detaylı bilgi verilecektir.

3.3.1 Veri Toplama Araçları

3.3.1.1 Demografik Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerini toplamak üzere demografik bilgi formu kullanılmıştır. Bu form, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, katılımcıların demografik bilgilerini ve kültürel zekâları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile ilişkili olabileceği düşünülen çeşitli değişkenlere ilişkin bilgilerini almaya yönelik 20 adet sorudan oluşmaktadır. Demografik bilgi formunda 16 adet seçenekli, 4 adet ise derecelendirmeli soru bulunmaktadır. Seçenekli sorulara örnek olarak; cinsiyet, kıdem yılı, çalışılan kurum türü gibi sorular yöneltilmiştir. Ayrıca “Lisans üstü eğitim yaptınız mı?”, “Halen iletişiminizi sürdürdüğünüz farklı kültürden arkadaşınız var mı?”, “çokkültürlülük ile ilgili herhangi bir kurs/seminer/hizmetiçi vb. eğitime katıldınız mı?”, “çokkültürlülüğün benimsendiği bir ülkede öğretmenlik yaptınız mı?” ve “Sınıfınızda farklı kültürden gelen ve Türkçe konuşamayan öğrenciniz oldu mu?” sorularına “Evet” cevabı veren katılımcıların, ilgili sorulara dair açık uçlu sorular aracılığı ile açıklayıcı bilgi vermeleri beklenmiştir.

3.3.1.2 Kültürel Zekâ Ölçeği

Araştırmada kullanılan Kültürel Zekâ Ölçeği orjinal olarak Ang ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal ölçekte 576 katılımcı ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonrasında faktör yükleri .52 ile .80 arasında değişen 20 madde ve kuramsal olarak önerdikleri 4 alt boyutlu yapı elde edilmiştir. Orijinal ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla üst biliş boyutu için .72, biliş boyutu için .86, motivasyon boyutu için .76 ve davranış boyutu için .83 olarak belirlenmiştir.

Kültürel zekâ ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması 1104 katılımcı ile İlhan ve Çetin (2014) tarafından yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Kültürel Zekâ Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı .85, test-tekrar güvenilirlik katsayısı ise .81 olarak belirlenmiştir. Uyarlanan ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla üst biliş boyutu için .77, biliş boyutu için .79, motivasyon boyutu için .75 ve davranış boyutu için .71 ölçeğin tümü için ise .85 olarak belirlenmiştir.

Tersten puanlanan madde bulunmayan ölçekte toplam 20 adet madde bulunmaktadır. Ölçek, Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Kuvvetle Katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin, kültürler arası etkileşimlerde bireyin bilinçli kültürel farkındalık seviyesini değerlendirmeye yönelik olan üst biliş boyutunda (Ang, Dyne, ve Tan, 2011) 4 madde bulunmaktadır (1,2,3 ve 4 numaralı maddeler). Bu boyutta alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan ise 4tür. “Farklı kültürel geçmişe sahip insanlarla etkileşim kurarken kullandığım kültürel bilgilerin farkındayım.” ifadesi, ölçekte bulunan üst biliş boyutu ile ilgili örnek bir maddedir. Bireyin eğitim ve deneyim aracılığı ile kazandığı farklı kültürlerin norm, uygulama ve geleneklerine dair bilgiyi içeren biliş boyutunda (Ang, Dyne, ve Tan, 2011) 6 madde bulunmaktadır (5,6,7,8,9 ve 10 numaralı maddeler). Bu boyutta alınabilecek en yüksek puan 30, en

düşük 6dır. “Diğer dillerin kurallarını (örneğin; kelime bilgisi, dil bilgisi) bilirim.” ifadesi, ölçekte bulunan biliş boyutu ile ilgili örnek bir maddedir. Bireyin dikkatini ve enerjisini kültürel çeşitliliğin olduğu ortamlarda nasıl etkileşimde bulunacağını öğrenmesine yöneltmesini içeren motivasyon boyutunda 5 madde bulunmaktadır (11,12,13,14 ve 15 numaralı maddeler). Bu boyutta alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan ise 5tir. “Yeni bir kültüre uyum sağlama sürecinde yaşayacağım stres ile başa çıkabilme konusunda kendime güvenirim.” ifadesi, ölçekte bulunan motivasyon boyutu ile ilgili örnek bir maddedir. Bireyin farklı kültürlerden bireyler ile etkileşime girerken sözel ve sözel olmayan uygun davranışları gösterebilme kapasitesini ölçen davranış boyutunda 5 madde bulunmaktadır (16,17,18,19 ve 20 numaralı maddeler). Bu boyutta alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan ise 5 olarak belirlenmiştir. “Yüz ifadelerimi kültürlerarası etkileşimin gereklerine göre değiştirebilirim.” ifadesi, ölçekte bulunan davranış boyutu ile ilgili örnek bir maddedir. Toplam kültürel zekâ puanı ise ölçekteki tüm maddelerin puanlanması ile edilmektedir. Başka bir deyişle, kültürel zekânın kuramsal olarak savunduğu gibi (Ang, et al., 2007; Ang ve Dyne, 2008; Ang, Dyne, ve Tan, 2011), kültürel zekâ, üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış boyutlarının toplamıdır. Ölçekten alınabilecek en yüksek kültürel zekâ toplam puanı 100, en düşük puan ise 20 olarak belirlenmiştir. Kültürel zekâ ölçeğinin alt boyutlarının ve toplam puanının yüksek olması, yüksek kültürel zekânın işaretidir (İlhan ve Çetin, 2014). Yapılan araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha iç geçerliliği (α) .89 olarak hesaplanmıştır.

3.3.1.3 Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek orijinal olarak Ponterotto, Baluch, Greig ve Rivera (1998) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği'dir. Orijinal ölçek geliştirilirken ilk olarak alan yazın taranarak 50

madde yazılmış, ardından üniversite öğrencisi olan 10 kişiden, maddeleri karışıktan (1) açık ve anlaşılır (5) derecelendirmesi ile puanlamaları istenmiştir. Bu işlem sonunda 2 madde çıkarılmış, 10 madde ise yeniden yazılmıştır. Ardından yapılan odak grup görüşmeleri ile 21 öğretmenden ölçek ile ilgili görüşleri alınmıştır. Sonrasında ise ölçek 429 öğretmene uygulanmış ve yapılan analizler sonucunda ölçme gücü zayıf olan maddeler çıkarılmıştır. Bu revizyondan sonra orijinal ölçek 7'si ters puanlanan toplam 20 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığının saptanması için yapılan analizde theta katsayısı .90 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması, Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmasına 135'i kadın, 280'i erkek olmak üzere 415 öğretmen katılmıştır. Ölçek, Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Kuvvetle Katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında 7 adet ters puanlanan madde (3,6,12,15,16,19 ve 20 numaralı maddeler) 13 adet ise normal puanlanan madde (1,2,4,5,7,8,9,10,11,13,14,17 ve 18 numaralı maddeler) bulunmaktadır. “Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.”, “Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin çokkültürlü farklılığın bilincinde olmaları önemlidir” ifadeleri ölçeğin normal puanlanan maddelerinden bazılarıdır. “Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir.”, “Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır.” ifadeleri ise ölçeğin tersten puanlanan ifadelerinden bazılarıdır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutum ölçeği tek boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlarını gösterirken, ölçekten alınan düşük puanlar ise öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik olumsuz

tutumlarını göstermektedir (Yazıcı, Başol, ve Toprak, 2009). Uyarlama çalışmasında madde toplam korelasyonları ve kültüre uyumluluk göz önünde bulundurularak 3. ve 16. maddeler çıkarılarak 18 maddeden oluşan form elde edilmiştir. Yapılan bu çalışmada 18 maddelik form kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 18 maddelik formun 5. ve 9. maddesinin madde toplam korelasyonları .20'den düşük bulunmuştur. Piedmont'a(2014) göre .20'den düşük değerler ölçeğin ölçtüğü alandaki içeriği temsil etmemektedir. Bu yüzden .20'den düşük değerlere sahip 5. ve 9. Maddeler değerlendirme dışı bırakılmış ve çalışmada 16 maddelik form kullanılmıştır. Elde edilen 16 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha iç geçerliliği (α) ise .82 olarak belirlenmiştir.

3.3.2 Çalışma Süresince Dikkate Alınan Etik İlkeler

American Psychological Association (2002) yayınladığı Etik Kılavuz ile psikoloji alanındaki araştırmalarda uyulması gereken etik ilkeleri belirlemiştir. Bu kılavuzdaki psikoloji alanı için ortaya atılan etik ilkeler ise diğer sosyal araştırma alanlarında kullanılabilir (Marczyk, DeMatteo, ve Festinger, 2005). Creswell (2016) ise bilimsel araştırma sürecinde uyulması gereken etik ilkeleri, verilerin toplanmasında, verilerin analizinde ve verilerin sunulmasında, paylaşılmasında ve saklanmasında olarak üç basamakta incelemiştir. Araştırmanın bu bölümünde, American Psychological Association'ın (2002) önerdiği etik ilkeler, Creswell'in önerdiği basamaklar çerçevesinde sunulmuştur.

3.3.2.1 Verilerin Toplanma Aşaması Dikkat Edilen Etik İlkeler

Gerek araştırma öncesi gerekse araştırma sonrası araştırmacının çeşitli kurum ve şahıslardan araştırma ile ilgili izin alması gerekmektedir (Christensen, Johnson, ve Turner, 2015). Öncelikle araştırmada kullanılan Kültürel Zekâ Ölçeği ve Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçekleri için ölçeklerin Türkçe

uyarlamasını yapan arařtırmacılarđn oleğin kullanım izinleri alınmıştır (EK 1 ve Ek 2). Araştırma KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında yrtldğinden, öncelikle KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na gerekli iznin alınabilmesi için başvurulmuştur (EK3). Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinlerin alınmasının ardından Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na gerekli başvuru yapılmış ve ilgili izin alınmıştır (EK4).

Araştırmanın veri toplama aşamasında ise, okullarda bulunan müdür veya sorumlu öğretmenler araştırmanın içeriği ile ilgili bilgilendirilmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı ve Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan alınan izin belgeleri gösterilmiştir. Yöneticilerden sözlü izinin alınmasının ardından ise okuldan veri toplanmaya başlanmıştır.

Bilgilendirilmiş onam, katılımcının araştırma ile ilgili genel bir bilgi edineceği kadar bilgilendirilmesini kapsamaktadır (Christensen, Johnson, ve Turner, 2015). Bu bilgilendirmenin ardından olası katılımcılar özerk bir şekilde araştırmaya katılma ve katılmama hakkına sahiptirler (Marczyk, DeMatteo, ve Festinger, 2005). Yapılan araştırmada bu etik ilke dikkate alınarak, Bilgilendirilmiş Onam Formu (EK5) düzenlenmiş, olası katılımcılara önce bilgilendirilmiş onam formu verilmiş ve dikkatlice okunmalı istenmiştir. Araştırma ile ilgili sorusu olan katılımcılara gerekli bilgiler verilmiştir.

Çeşitli araştırma desenlerinde katılımcıların çalışmanın içeriğini bilmesi elde edilecek verileri etkilemektedir. Bu bağlamda araştırma süresince katılımcılara yanlış veya eksik bilgi verilmektedir (Christensen, Johnson, ve Turner, 2015). Yapılan araştırmada ise alan yazında tepki çeken bu uygulama (Cohen, Manion, ve Morrison, 2005) yerine katılımcılara verilen Bilgilendirilmiş Onam Formu'nun, katılımcıların görüşlerini yönlendirecek bilgiler içermediği kontrol edilmiştir. Ayrıca

Bilgilendirilmiş Onam Formu'nu okuyup daha detaylı bilgiye ihtiyaç duyan katılımcılar bilgilendirilirken de katılımcıların görüşlerini yönlendirecek bilgiler verilmemiştir.

3.3.2.2 Verilerin Analizi Aşamasında Dikkat Edilen Etik İlkeler

Veri analizi aşamasında katılımcıların özeline ve mahremiyetine saygı gösterilmesi gerekmektedir (Gay, Mills, ve Airasian, 2012; Creswell, 2016). Yapılan araştırmada bu ilke göz önünde tutularak katılımcılardan onam formları ve ölçekler ayrı ayrı toplanmış ve araştırmanın hiçbir aşamasında katılımcıların kişisel bilgileri kullanılmamıştır. Ayrıca veri analizinde tarafsızlık ve tüm sonuçların açıklanması (Creswell, 2016) ilkesine uyularak veri analizi aşamasında tarafsız bir şekilde tüm veriler ele alınarak yapılan tüm analizler sunulmuştur.

3.3.2.3 Verilerin Sunulmasında, Paylaşılmasında Ve Saklanması Aşamasında Dikkat Edilen Etik İlkeler

Verilerin, bulguların ve sonuçların araştırmacı tarafından çarpıtılması etik bir ihlaldir (Gay, Mills, ve Airasian, 2012; Creswell, 2016). Bu etik ilke göz önünde bulundurularak, araştırmanın ilgili bölümleri yazılırken verilerin ve bulguların açık bir şekilde paylaşıldığından, sonuçlar kısmında ise elde edilen sonuçlar farklı bakış açıları ile ele alınıp tartışılmıştır. Ayrıca araştırmanın tümünde intihalden uzak durulması, araştırmacının dikkat etmesi gereken bir diğer önemli etik ilkedir (Creswell, 2016). Tüm araştırma sürecinde alan yazından kullanılan tüm fikir, düşünce ve ifadeler uygun şekilde kaynak gösterilerek kullanılmıştır.

3.3.3 Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2017-2018 Eğitim ve Öğretim Yılı'nın 2. yarısında (Şubat-Haziran) yapılmıştır. Verilerin toplanacağı okullar önce ilçe düzeyinde belirlenmiş ardından her ilçe için kolay ulaşım göz önüne alınarak çeşitli güzergahlar

çizilmiştir. Veriler ilk olarak Lefke ilçesinde toplanmaya başlanmış, ardından İskele, Girne, Lefkoşa ve Mağusa ilçelerinden toplanmıştır. Gidilen okullarda önce yönetici pozisyonunda bulunan müdür veya sorumlu öğretmenler ile görüşülmüş, gerekli izinler alındıktan sonra ölçekler öğretmenlere uygulanmıştır.

3.3.4 Verilerin Analizi

Toplanan veriler, SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) programına işlenmiş ve program aracılığı ile çeşitli analizler gerçekleştirilmiştir. Veri analizine başlanmadan önce, verilerin normallik dağılımlarına bakılmıştır. Kültürel Zekâ Ölçeği ve Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği'nin basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde, basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 2 aralığı arasında olduğu belirlenmiştir (Kültürel zekâ ölçeği skew.=-.641; kurt.=1,537, Öğretmen çokkültürlü eğitim tutum ölçeği skew.=.153; kurt.=-.041). Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 2 aralığında olması verilerin normal olarak dağıldığını söylenebilmesi için yeterlidir (George ve Mallery, 2016).

Normallik varsayımı karşılandığı için araştırmanın analiz aşamasında parametrik istatistik teknikleri olan t-test ve ANOVA analizleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010; Pallant, 2011). T-testi, iki farklı veri dağılımının ortalamalarının istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için kullanılmaktadır. ANOVA testi ise ikiden daha fazla veri dağılımının istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için kullanılmaktadır (George ve Mallery, 2016). Ayrıca Kültürel zekâ toplam ve alt boyutları ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik eğitim tutum puanlarının arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizleri iki değişken arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü belirlemek amacı ile kullanılır (Pallant, 2011).

Bölüm 4

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı kapsamında ortaya atılan problemlere cevap bulmak amacıyla toplanan verilerin analizleri ve bu analizlere ait bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Bu bölüm; araştırmaya katılan katılımcıların sosyo-demografik özelliklerinin dağılımlarını, Kültürel Zekâ Ölçeği'nin ve Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği'nin betimsel analizlerini, Kültürel Zekâ Ölçeği ile Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçekleri'nden alınan puanlar ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler ve Kültürel Zekâ Ölçeği alt boyut ve toplam puanları ile Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği puanları arasındaki korelasyonların incelenmesi sırasını izlemektedir.

4.1 Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler

Bu bölümde, araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyet, yaş, üniversitede mezun oldukları bölüm, çalıştıkları yaş grubu, sınıfında farklı kültürden gelen ve Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olma durumu, farklı kültürden gelip Türkçe konuşamayan öğrencilerin etnik kökenlerine göre dağılımı ve katılımcıların farklı kültürden öğrenciler ile yaşadıkları deneyimlerine, çokkültürlü eğitim ile ilgili bilgi düzeylerine ve farklı kültürden öğrencilerin bulunduğu sınıfta eğitim verebilme yeterliliklerine ilişkin öz bildirimlerinin dağılımları verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Sosyo-demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

		Genel Dağılım	
		N	%
Cinsiyet	Kadın	172	84.7
	Erkek	31	15.3
	Toplam	203	100.0
Yaş	22-25	15	7.4
	26-35	87	42.9
	36-45	56	27.6
	46-55	45	22.2
	Toplam	203	100.0
Üniversitede Mezun Olunan Bölüm	Okul Öncesi	81	39.9
	Sınıf	84	41.4
	Eğitim Diğer*	13	6.4
	Eğitim Dışı**	18	8.9
	Cevap Vermeyen	7	3.4
	Toplam	203	100.0
Çalıştığı Yaş Grubu	4 Yaş	42	20.7
	5 Yaş	126	62.1
	Birleştirilmiş Sınıf	18	8.9
	4-5 Yaş Branş	9	4.4
	Cevap Vermeyen	8	3.9
	Toplam	203	100.0

Tablo 1 (Tablonun Devamı): Katılımcıların Sosyo-demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

		N	Genel Dağılım %
Kıdem	1-5	24	11.8
	6-10	61	30.0
	11-19	59	29.1
	20-24	24	11.8
	25+	34	16.7
	Cevap Vermeyen	1	0.5
	Toplam	203	100.0
Eğitim Düzeyi	Lisans Düzeyi	171	84.2
	Lisans Üstü	32	15.8
	Toplam	203	100.0

Eğitim Dışer*: Eğitim alanında bulunan okul öncesi ve sınıf öğretmenliği dışındaki bölümler.

Eğitim Dışı**: Eğitim alanı ile ilgili olmayan bölümler.

Cinsiyet, yaş, üniversiteden mezun olunan bölüm, çalıştığı yaş grubu, kıdem ve eğitim düzeylerine göre katılımcıların dağılımı Tablo 1’de verilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların %84.7’si (N=172) kadın, %15.3’ü ise (N=31) erkektir. Araştırmaya katılan katılımcıların yaş grupları incelendiğinde; 22-25 yaş aralığını oluşturan katılımcılar (N=15) yaş dağılımının %7.4’ünü, 26-35 yaş aralığını oluşturan katılımcılar (N=87) yaş dağılımının %42.9’unu, 36-45 yaş aralığını oluşturan katılımcılar (N=56) yaş aralığının %27.6’sını 46-55 yaş aralığını oluşturan katılımcılar ise (N=45) yaş dağılımının %22.2’sini oluşturmaktadır. Katılımcıların üniversitede mezun oldukları bölümlerin dağılımı incelendiğinde; üniversitede okul öncesi

öğretmenliğinden mezun katılımcılar (N=81) toplam katılımcı sayısının %39.9'unu, sınıf öğretmenliğinden mezun katılımcılar (N=84) toplam katılımcı sayısının %41.4'ünü, okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümleri dışındaki eğitim ile ilgili bir bölümden mezun olan katılımcılar (N=13) toplam katılımcı sayısının %6.4'ünü, eğitim ile ilgili olmayan bir bölümden mezun katılımcılar (N=18) toplam katılımcı sayısının %8.9'unu, Demografik Bilgi Formu'nun bu maddesine cevap vermeyenler ise (N=7) toplam katılımcı sayısının %3.4'ünü oluşturmaktadır. Katılımcıların çalıştıkları yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde; 4 yaş grubunda çalışan katılımcılar (N=42) toplam katılımcı sayısının %20.7'sini, 5 yaş grubunda çalışan katılımcılar (N=126) toplam katılımcı sayısının %62.1'ini, 4 ve 5 yaş birleştirilmiş sınıflarda görev yapan katılımcılar (N=18) toplam katılımcı sayısının %8.9'unu 4 ve 5 yaş gruplarında branş öğretmeni olarak görev yapan katılımcılar (N=9) toplam katılımcı sayısının %4.4'ünü, Demografik Bilgi Formu'nun bu maddesine cevap vermeyen katılımcılar (N=8) ise toplam katılımcı sayısının %3.9'unu oluşturmaktadır. Katılımcıların kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde; 1-5 kıdem yılı aralığında olan katılımcılar (N=24) toplam katılımcı sayısının %11.8'ini, 6-10 kıdem yılı aralığında olan katılımcılar (N=61) toplam katılımcı sayısının %30.0'unu, 11-19 kıdem yılı aralığında olan katılımcılar (N=59) toplam katılımcı sayısının %29.1'ini, 20-24 kıdem yılı aralığında olan katılımcılar (N=24) toplam katılımcı sayısının %11.8'ini, 25 yaş ve üzeri kıdem yılına sahip katılımcılar (N=34) toplam katılımcı sayısının %16.7'sini, Demografik Bilgi Formu'nun bu maddesine cevap vermeyen katılımcılar (N=1) toplam katılımcı sayısının %0.5'ini oluşturmaktadır. Katılımcıların eğitim düzeyleri açısından dağılımlarına bakıldığında ise, lisans düzeyinde eğitim gördüğünü belirten katılımcılar (N=171), toplam katılımcı

sayısının %84.2'sini, lisans üstü düzeyde eğitim gördüğünü belirten katılımcılar (N=32), toplam katılımcı sayısının %15.8'ini oluşturmaktadır.

İzleyen tablolarda katılımcıların sınıflarında Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olma durumları farklı kültürden öğrencilerin bulunduğu sınıfta eğitim verebilme yeterliliklerine ilişkin öz bildirimleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2: Sınıfta Farklı Kültürden Gelen ve Türkçe Konuşamayan Öğrenciye Sahip Olma Durumu ile Farklı Kültürden Gelip Türkçe Konuşamayan Öğrencilerin Etnik Kökenlerine Göre Dağılımı

		N	Genel Dağılım %
Farklı Kültürden Gelip Türkçe Konuşamayan Öğrenciye Sahip Olma Durumu	Evet	120	59.1
	Hayır	82	40.4
	Cevap Vermeyen	1	0.5
	Toplam	203	100
Farklı Kültürden Gelip Türkçe Konuşamayan Öğrencilerin Etnik Kökenleri*	Rus	48	21.5
	Pakistanlı	45	20.2
	Türkmenistanlı	18	8.1
	İngiliz	16	7.2
	Arap	12	5.4
	Kürt	8	3.6
	Nijeryalı	6	2.7
	Azeri	6	2.7
	Libyalı	6	2.7
	İranlı	6	2.7
	Ukraynalı	6	2.7
	Suriyeli	5	2.2
Filipinli	4	1.8	

Tablo 2 (Tablonun Devamı): Sınıfında Farklı Kültürden Gelen ve Türkçe Konuşamayan Öğrenciye Sahip Olma Durumu ile Farklı Kültürden Gelip Türkçe Konuşamayan Öğrencilerin Etnik Kökenlerine Göre Dağılımı

	N	Genel Dağılım %
Farklı Kültürden Gelip Türkçe Konuşamayan Öğrencilerin Etnik Kökenleri*	4	1.8
Iraklı	4	1.8
Özbekistanlı	3	1.3
Uzakdoğulu	3	1.3
Filistinli	3	1.3
Lübnanlı	2	0.9
Moldovyalı	2	0.9
Kazakistanlı	2	0.9
Suudi Arabistanlı	1	0.4
Slav	1	0.4
İtalyan	1	0.4
İspanyalı	1	0.4
Brezilyalı	1	0.4
Bangladeşli	1	0.4
ABD'li	1	0.4
Çinli	1	0.4

Tablo 2 (Tablonun Devamı): Sınıfta Farklı Kültürden Gelen ve Türkçe Konuşamayan Öğrenciye Sahip Olma Durumu ile Farklı Kültürden Gelip Türkçe Konuşamayan Öğrencilerin Etnik Kökenlerine Göre Dağılımı

		N	Genel Dağılım %
	Türkiyeli	1	0.4
	Afrikalı	1	0.4
Farklı Kültürden Gelip	Gürcistanlı	1	0.4
Türkçe Konuşamayan	Japonyalı	1	0.4
Öğrencilerin Etnik Kökenleri*	Afganistanlı	1	0.4
	İsveçli	1	0.4
	Macaristanlı	1	0.4
	Toplam	223	100.0

*Katılımcılar bu maddeye birden fazla işaretleme yapmışlardır.

Sınıfta farklı kültürden gelen ve Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olma durumu ile farklı kültürden gelip Türkçe konuşamayan öğrencilerin etnik kökenlerine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların %59.1’i (N=120) sınıfta farklı kültürden gelip Türkçe konuşamayan öğrencisi olduğunu belirtirken, katılımcıların %40.4’ü (N=82) sınıfta farklı kültürden gelip Türkçe konuşamayan hiç öğrenci olmadığını belirtmiştir. Demografik Bilgi formunun bu maddesine ise katılımcıların %0.5’i cevap vermemiştir (N=1). Tablodan görülebileceği üzere farklı kültürden gelip Türkçe konuşamayan öğrencilerin etnik kökenlerinin yaygınlığına bakıldığında; en yaygın etnik köken %21.5 ile Rus (N=48) ardından %20.2 ile Pakistanlı (N=45), %8.1 ile Türkmenistanlı (N=18) ve %7.2 ile

İngiliz (N=16) gelmektedir. Diğer etnik kökenler ve öğrenci sayıları ile yüzdeleri Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 3: Katılımcıların Farklı Kültürden Öğrenciler ile Yaşadıkları Deneyimlerine, Çokkültürlü Eğitim ile İlgili Bilgi Düzeylerine ve Farklı Kültürden Öğrencilerin Bulunduğu Sınıfta Eğitim Verebilme Yeterliliklerine İlişkin Özbildirimlerinin Dağılımları

		N	Genel Dağılım %
Farklı Kültürden Öğrencilerle Yaşanılan Deneyimler	Çok Olumsuz	114	56.2
	Orta	80	39.4
	Çok Olumlu	9	4.4
	Toplam	203	100.0
Çokkültürlü eğitim ile ilgili bilgi düzeyi	Yetersiz	176	86.7
	Orta	26	12.8
	Yeterli	1	0.5
	Toplam	203	100.0
Farklı Kültürden Öğrencilerin Bulunduğu Sınıfta Eğitim Verebilme Yeterliliği	Yetersiz	162	79.8
	Orta	40	19.7
	Yeterli	1	0.5
	Toplam	203	100.0

Katılımcıların farklı kültürden öğrenciler ile yaşadıkları deneyimlerine, çokkültürlü eğitim ile ilgili bilgi düzeylerine ve farklı kültürden öğrencilerin bulunduğu sınıfta eğitim verebilme yeterliliklerine ilişkin özbildirimlerinin dağılımları Tablo 3’te verilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların farklı kültürden öğrenciler ile

yaşadıkları deneyimlere çok olumsuzdan çok olumluya doğru bakıldığında; katılımcıların %56.2'si (N=114) yaşadıkları deneyimleri çok olumsuz, katılımcıların %39.2'si (N=80) orta, katılımcıların %4.4'ü ise (N=9) çok olumlu olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların çokkültürlü eğitim ile ilgili bilgi düzeyi özbidirimlerine bakıldığında; katılımcıların %86.7'si (N=176) çokkültürlü eğitim ile ilgili bilgilerini yetersiz bulurken, %12.8'i (N=26) orta, %0.5'i (N=3) ise yeterli olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların farklı kültürden öğrencilerin bulunduğu sınıfta eğitim verebilme yeterlilikleri özbidirimlerine bakıldığında, katılımcıların %79.8'i (N=162) kendisini yetersiz olarak değerlendirirken, %19.7'si (N=40) orta, %0.5'i (N=1) ise kendini yeterli olarak değerlendirmiştir.

4.2 Kültürel Zekâ Ölçeği'nin ve Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği'nin Betimsel Analizleri

Bu bölümde Kültürel Zekâ Ölçeği'nin alt boyutları olan üst biliş, biliş, motivasyon, davranış ve toplam kültürel zekâ puanı ile Öğretmen Çokkültürlü Eğitime Tutum Ölçeği'nin betimsel analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 4: Kültürel Zekâ Ölçeği ve Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği Betimsel Analizler

	N	\bar{X}	Alınan En		ss
			Yüksek Puan	Düşük Puan	
Üst biliş	203	15.4	20	4.00	2.28
Biliş	203	17.1	28	6.00	4.13
Motivasyon	203	18.0	25	8.00	3.39
Davranış	203	17.4	25	9.00	2.99
Kültürel Zekâ Toplam	203	67.8	94	28.00	9.79
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum	203	58.9	80	40.00	7.35

Kültürel Zekâ Ölçeği'nin ve Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği'nin betimsel analizlerine ilişkin veriler Tablo 4'te verilmiştir. Kültürel Zekâ Ölçeği'nin üst biliş boyutu 4 maddeden oluşmakta ve üst biliş boyutunu ölçen maddelerden alınabilecek en yüksek puan 20.00, katılımcıların üst biliş boyutu puan ortalaması ise $\bar{X}=15.4$, 6 maddeden oluşan biliş boyutunu ölçen maddelerden alınabilecek en yüksek puan 30.00, katılımcıların biliş boyutu puan ortalaması ise $\bar{X}=17.1$, 5 maddeden oluşan motivasyon boyutunu ölçen maddelerden alınabilecek en yüksek puan 25.00, katılımcıların motivasyon boyutu puan ortalaması ise $\bar{X}=18.0$, 5 maddeden oluşan davranış boyutunu ölçen maddelerden alınabilecek en yüksek puan 25.00, katılımcıların davranış boyutu puan ortalamaları ise $\bar{X}=17.4$ 'tür. Kültürel Zekâ Ölçeği'nde bulunan 20 maddeden alınan toplam puan ile hesaplanan toplam kültürel zekâ puanından alınabilecek en yüksek puan 100.00, katılımcıların toplam kültürel zekâ puanı ise $\bar{X}=67.8$ 'dir.

16 maddeden oluşan Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği'nden alınabilecek en yüksek puan 80.00'dir. Araştırmaya katılan katılımcıların ise çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanı ortalamaları ise $\bar{X}=58.9$ 'dur.

4.3 Kültürel Zekâ Ölçeği'nin ve Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği'nin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ile İlgili Bulgular

Bu bölümde Kültürel Zekâ Ölçeği'nin ve Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği'nin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Bu bölüde ilk olarak katılımcıların sosyo-demografik ve okul özelliklerine (cinsiyet, yaş, kıdem, yabancı dil, mezun olunan lise türü, mezun olunan üniversite ve üniversitede mezun olunan bölüm) ilişkin t-Testi ve ANOVA tablolarına yer verilmiş, ardından ise katılımcıların çokkültürlülük ile ilgili özelliklerine (farklı kültürden

arkadaşa sahip olma, çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma, çokkültürlü eğitimin benimsendiği bir ülkede öğretmenlik yapma ve sınıfında farklı kültürlerden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciyeye sahip olma) ilişkin t-Testi ve ANOVA tablolarına yer verilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Üst biliş	Kadın	172.00	15.29	2.27	201	0.86	0.394
	Erkek	31.00	15.67	2.36			
Biliş	Kadın	172.00	16.76	4.05	201	2.94	0.004*
	Erkek	31.00	19.09	4.09			
Motivasyon	Kadın	172.00	17.74	3.30	201	2.22	0.027*
	Erkek	31.00	19.19	3.66			
Davranış	Kadın	172.00	17.31	3.07	201	0.97	0.335
	Erkek	31.00	17.87	2.51			
Kültürel Zekâ Toplam	Kadın	172.00	67.10	9.61	201	2.51	0.013*
	Erkek	31.00	71.83	9.99			

Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği puanlarının cinsiyetleri açısından incelenmesi ile ilgili sonuçlar Tablo 5’de görülmektedir. Katılımcıların biliş puanları ($t(201)=2.94$, $p <.05$), motivasyon puanları ($t(201)=2.22$, $p <.05$) ve kültürel zekâ toplam puanları ($t(201)=2.51$, $p <.05$) cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterirken, üst biliş puanları ($t(201)=0.86$, $p >.05$) ve davranış puanları ($t(201)=0.97$, $p >.05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Erkek katılımcıların biliş puanları ($\bar{X}=19.09$) kadın katılımcıların biliş puanlarından ($\bar{X}=16.76$), motivasyon puanları

(\bar{X} =19.19) kadın katılımcıların motivasyon puanlarından (\bar{X} =17.74) ve kültürel zekâ puanları (\bar{X} =71.83), kadın katılımcıların kültürel zekâ puanlarından (\bar{X} =67.10) istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksektir.

Tablo 6: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kadın	172.00	58.70	7.29	201	0.89	0.374
Erkek	32.00	59.97	7.70			

Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının, cinsiyetleri açısından incelenmesi ile ilgili sonuçlar Tablo 6'da görülmektedir. Erkek katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları (\bar{X} =59.97), kadın katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarından (\bar{X} =58.70) daha yüksek olmasına rağmen, katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t(201)=0.89$, $p>.05$).

Tablo 7: Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre ANOVA Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
	22-25	15	16.06	1.71	0.80	0.497	-
	26-35	87	15.25	2.48			
Üst biliş	36-45	56	15.51	2.02			
	46-55	45	15.11	2.35			
	Toplam	203	15.35	2.28			

Tablo 7 (Tablonun Devamı): Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre ANOVA Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Biliş	22-25	15	18.93	2.52	1.63	0.183	-
	26-35	87	17.10	4.29			
	36-45	56	17.32	4.29			
	46-55	45	16.28	3.96			
	Toplam	203	17.12	4.13			
Motivasyon	22-25	15	19.73	2.63	2.01	0.113	-
	26-35	87	18.10	3.72			
	36-45	56	17.75	3.49			
	46-55	45	17.35	2.60			
	Toplam	203	17.96	3.39			
Davranış	22-25	15	18.27	2.58	0.54	0.653	-
	26-35	87	17.41	3.12			
	36-45	56	17.34	2.82			
	46-55	45	17.13	3.11			
	Toplam	203	17.39	2.99			
Kültürel Zekâ Toplam	22-25	15	72.99	6.35	2.02	0.112	-
	26-35	87	67.87	10.85			
	36-45	56	67.92	8.84			
	46-55	45	65.87	9.31			
	Toplam	203	67.82	9.79			

Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının katılımcıların yaş aralıklarına göre ANOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Analiz sonuçları, katılımcıların üst biliş puanlarının katılımcıların yaş aralıklarına göre farklılaşmadığını göstermektedir ($F(3, 199)=0.80, p>.05$). Katılımcıların yaş aralıklarına göre üst biliş puanlarına bakıldığında, en yüksek puanı 22-25 yaş aralığında olduğunu belirten katılımcılar alırken ($\bar{X}=15.51$), bunu 36-45 yaş aralığında bulunduğunu belirten katılımcılar izlemekte ($\bar{X}=16.06$) ve ardından 26-35 yaş aralığında olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=15.25$) ve 46-55 yaş aralığında olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=15.11$) gelmektedir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların biliş puanları, katılımcıların yaş aralıklarına göre farklılaşmamaktadır ($F(3,199)= 1.64, p>.05$). Katılımcıların yaş aralıklarına göre biliş puanlarına bakıldığında en yüksek puanı 22-25 yaş aralığında olduğunu belirten katılımcılar alırken ($\bar{X}=18.93$), ardından 36-45 yaş aralığında olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=17.32$), 26-35 yaş aralığında olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=17.10$) ve 46-55 yaş aralığında olduğunu belirten katılımcılar gelmektedir ($\bar{X}=16.28$).

Katılımcıların motivasyon puanları, katılımcıların yaş aralıklarına göre farklılaşmamaktadır ($F(3, 199)= 2.01, p>.05$). Katılımcıların yaş aralıklarına göre aldıkları puanlar yüksekten düşüğe sırası ile şu şekilde sıralanabilir; 22-25 yaş aralığında bulunduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=19.73$), 26-35 yaş aralığında olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=18.10$), 36-45 yaş aralığında olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=17.75$) ve ardından 46-55 yaş aralığında olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=17.35$).

Yapılan analiz sonuçlarına göre katılımcıların davranış puanları, katılımcıların yaş aralıklarına göre farklılaşmamaktadır ($F(3, 199)= 0.54, p>.05$). Katılımcıların yaş

aralıklarına göre davranış puanlarına bakıldığında en yüksek puanı 22-25 yaş aralığında olduğunu belirten katılımcılar alırken ($\bar{X}=18.27$), 26-35 yaş aralığında olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=17.41$), 36-45 yaş aralığında olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=17.34$) ve 46-55 yaş aralığında olduğunu belirten katılımcılar gelmektedir ($\bar{X}=17.13$).

Katılımcıların kültürel zekâ toplam puanları, katılımcıların yaş aralıklarına göre farklılaşmamaktadır ($F(3, 199)= 2.02, p>.05$). Katılımcıların yaş aralıklarına göre kültürel zekâ toplam puanlarına bakıldığında en yüksek puanı 22-25 yaş aralığında olduğunu belirten katılımcılar alırken ($\bar{X}=72.99$), ardından 36-45 yaş aralığında olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=67.92$), 26-35 yaş aralığında olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=67.87$) ve 46-55 yaş aralığına sahip katılımcılar ($\bar{X}=65.87$) gelmektedir.

Tablo 8: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre ANOVA Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
22-25	15	60.69	6.21	2.07	0.106	-
26-35	87	59.83	8.20			
36-45	56	58.64	6.90			
46-55	45	56.78	6.11			
Toplam	203	58.89	7.35			

Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının, katılımcıların yaş aralıklarına göre ANOVA Sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları, üniversitede mezun oldukları bölüme göre farklılaşmamaktadır ($F(3, 199)= 2.07, p<.05$). Katılımcıların yaş aralıklarına göre

aldıkları çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları yüksekten düşüğe sırasıyla; 22-25 yaş aralığında olduğunu belirten katılımcılara (\bar{X} =60.69), 26-35 yaş aralığında olduğunu belirten katılımcılara (\bar{X} =59.83), 36-45 yaş aralığında olduğunu belirten katılımcılara (\bar{X} =58.64), ve 46-55 yaş aralığında olduğunu belirten katılımcılara (\bar{X} =56.78) aittir.

Tablo 9: Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları

	Kıdem Yılı	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Üst biliş	1-5	24	15.91	2.00	0.94	0.442	-
	6-10	61	15.33	2.73			
	11-19	59	15.32	2.02			
	20-24	24	15.67	1.66			
	25+	34	14.82	2.40			
	Toplam	202	15.35	2.28			
Biliş	1-5	24	18.96	2.87	2.40	0.051	-
	6-10	61	17.64	4.06			
	11-19	59	16.42	4.38			
	20-24	24	17.08	4.31			
	25+	34	16.11	4.17			
	Toplam	202	17.12	4.14			

Tablo 9 (Tablonun Devamı): Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları

	Kıdem Yılı	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Motivasyon	1-5	24	19.83	2.94	2.98	0.020*	1-4, 1-5
	6-10	61	18.15	3.85			
	11-19	59	17.81	3.21			
	20-24	24	16.83	3.55			
	25+	34	17.31	2.55			
	Toplam	202	17.95	3.40			
Davranış	1-5	24	18.21	2.54	1.03	0.394	-
	6-10	61	17.67	3.32			
	11-19	59	17.17	2.73			
	20-24	24	16.75	3.05			
	25+	34	17.09	3.05			
	Toplam	202	17.38	2.99			
Kültürel Zekâ Toplam	1-5	24	72.91	7.62	2.72	0.031*	1-3, 1-5
	6-10	61	68.78	11.34			
	11-19	59	66.72	8.21			
	20-24	24	66.33	10.07			
	25+	34	65.33	9.59			
	Toplam	202	67.80	9.81			

Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının kıdem yıllarına göre ANOVA Sonuçları Tablo 9’da verilmiştir. Analiz sonuçları, katılımcıların üst biliş puanlarının kıdem yıllarına göre farklılaşmadığını göstermektedir ($F(4, 197)=0.94, p>.05$). Katılımcıların kıdem yıllarına göre üst biliş

puanlarına bakıldığında en yüksek puanı 1-5 kıdem yılı aralığında olduğunu belirten katılımcılar alırken ($\bar{X}=15.91$), bunu 20-24 kıdem yılı aralığında olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=15.67$), 6-10 kıdem yılı aralığında olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=15.33$), 11-19 kıdem yılı aralığında olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=15.32$) ve 25 kıdem yılı ve üzeri olduğunu katılımcılar ($\bar{X}=14.82$) izlemektedir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların biliş puanları kıdem yıllarına göre farklılaşmamaktadır ($F(4,197)= 2.40, p>.05$). Katılımcıların kıdem yıllarına göre biliş puanlarına bakıldığında en yüksek puanı 1-5 kıdem yılı aralığında olduğunu belirten katılımcılar alırken ($\bar{X}=18.96$), ardından 6-10 kıdem yılı aralığında olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=17.64$), 20-24 kıdem yılı aralığında olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=17.08$), 11-19 kıdem yılı aralığında olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=16.42$) ve 25 kıdem yılı ve üzeri olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=16.11$) gelmektedir.

Katılımcıların motivasyon puanları, kıdem yıllarına göre farklılaşmaktadır ($F(4, 197)= 2.13, p<.05$). Başka bir değişle, katılımcıların motivasyon puanları, katılımcıların kıdem yıllarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Dunnett C testinin sonuçlarına göre 1-5 kıdem yılı aralığında ($\bar{X}=19.83$) olan katılımcıların motivasyon puanı 20-24 kıdem yılı aralığı ($\bar{X}=16.83$) ve 25 yıl ve üstü kıdem yılı aralığında ($\bar{X}=17.31$) olan katılımcılara göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksektir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre katılımcıların davranış puanları, kıdem yıllarına göre farklılaşmamaktadır ($F(4, 197)= 1.03, p>.05$). Katılımcıların kıdem yıllarına göre davranış puanlarına bakıldığında en yüksek puanı 1-5 kıdem yılı aralığında olduğunu belirten katılımcılar alırken ($\bar{X}=18.21$), ardından 6-10 kıdem yılı aralığında olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=17.67$), 11-19 kıdem yılı aralığında

olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=17.17$), 25 kıdem yılı ve üzeri olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=17.09$) ve 20-24 kıdem yılı aralığında olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=16.75$) gelmektedir.

Katılımcıların kültürel zekâ toplam puanları, kıdem yıllarına göre farklılaşmaktadır ($F(4, 197)= 2.72, p<.05$). Başka bir değişle, katılımcıların kültürel zekâ toplam puanları, katılımcıların kıdem yıllarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Dunnett C testinin sonuçlarına göre 1-5 kıdem yılı aralığında ($\bar{X}=72.91$) olan katılımcıların motivasyon puanı 11-19 kıdem yılı aralığı ($\bar{X}=66.72$) ve 25 yıl ve üstü kıdem yılı aralığında ($\bar{X}=65.33$) olan katılımcılara göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksektir.

Tablo 10: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları

Kıdem	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
1-5	24	59.83	2.94	2.173	0.730	-
6-10	61	60.47	3.85			
11-19	59	58.84	3.21			
20-24	24	58.21	3.55			
25+	34	56.04	2.55			
Toplam	202	58.9	3.40			

Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının kıdem yıllarına göre ANOVA sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları, katılımcıların kıdem yıllarına göre farklılaşmamaktadır ($F(4, 197)= 2.173, p>.05$). Katılımcıların kıdem yıllarına göre

aldıkları çokkültürlü eğitim tutum puanları yüksekten düşüğe sırasıyla; 6-10 kıdem yılı aralığında olduğunu belirten katılımcılara ($\bar{X}=60.47$), 1-5 kıdem yılı aralığında olduğunu belirten katılımcılara ($\bar{X}=59.83$), 11-19 kıdem yılı aralığında olduğunu belirten katılımcılara ($\bar{X}=58.84$), 20-24 kıdem yılı aralığında olduğunu belirten katılımcılara ve 25 kıdem yılı ve üzeri olduğunu belirten katılımcılara ($\bar{X}=56.04$) aittir.

Tablo 11: Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Mezun Oldukları Üniversiteye Göre ANOVA Sonuçları

	Mezun Olunan Üniversite	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Üst biliş	AOA	139	15.20	2.37	1.70	0.185	-
	KKTC Vakıf	29	16.06	1.75			
	Yurtdışı	35	15.37	2.30			
	Toplam	203	15.35	2.28			
Biliş	AOA	139	17.20	4.02	0.97	0.380	-
	KKTC Vakıf	29	17.69	4.12			
	Yurtdışı	35	16.31	4.57			
	Toplam	203	17.12	4.14			
Motivasyon	AOA	139	17.87	3.52	0.23	0.800	-
	KKTC Vakıf	29	18.34	3.42			
	Yurtdışı	35	17.97	3.60			
	Toplam	203	17.96	3.39			
Davranış	AOA	139	17.34	3.09	0.88	0.416	-
	KKTC Vakıf	29	18.04	2.72			
	Yurtdışı	35	17.09	2.80			
	Toplam	203	17.39	2.99			

Tablo 11 (Tablonun Devamı): Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Mezun Oldukları Üniversiteye Göre ANOVA Sonuçları

	Mezun Olunan Üniversite	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
	AOA	139	67.61	9.96	1.05	0.352	-
Kültürel Zeka	KKTC Vakıf	29	70.13	9.41			
Toplam	Yurtdışı	35	66.74	9.39			
	Toplam	203	67.82	9.79			

Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının mezun oldukları üniversiteye göre ANOVA sonuçları Tablo 11’de verilmiştir. Analiz sonuçları, katılımcıların üst biliş puanlarının mezun oldukları üniversite türüne göre farklılaşmadığını göstermektedir ($F(2, 200)=1.70, p>.05$). Katılımcıların mezun oldukları üniversiteye göre üst biliş puanlarına bakıldığında, en yüksek puanı KKTC’de bulunan Vakıf/Özel üniversiteden mezun katılımcılar alırken ($\bar{X}=16.06$), bunu yurtdışındaki üniversitelerden mezun olduğunu belirten katılımcılar izlemektedir ($\bar{X}=15.37$. Atatürk Öğretmen Akademisi’nden mezun olduğunu söyleyen katılımcılar ise ($\bar{X}=15.20$) en düşük puan ortalamasına sahiptir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların biliş puanları mezun oldukları üniversite türüne göre farklılaşmamaktadır ($F(2,200)= 0.97, p>.05$). Katılımcıların mezun oldukları üniversiteye göre biliş puanlarına bakıldığında en yüksek puanı KKTC’de bulunan Vakıf/Özel üniversiteden mezun olduğunu belirten katılımcılar alırken ($\bar{X}=17.69$), ardından Atatürk Öğretmen Akademisi’nden mezun olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=17.20$) ve yurtdışındaki bir üniversiteden mezun olduğunu belirten katılımcılar gelmektedir ($\bar{X}=16.31$).

Katılımcıların motivasyon puanları, mezun oldukları üniversite türüne göre farklılaşmamaktadır ($F(2, 200)= 0.23, p>.05$). Katılımcıların mezun oldukları

üniversite türüne göre aldıkları puanlar yüksekten düşüğe sırası ile şu şekilde sıralanabilir; KKTC’de bulunan Vakıf/Özel üniversiteden mezun olduğunu belirten katılımcılar (\bar{X} =18.34), yurtdışındaki bir üniversiteden mezun olduğunu belirten katılımcılar (\bar{X} =17.97) ve son olarak Atatürk Öğretmen Akademisi’nden mezun olduğunu belirten katılımcılar (\bar{X} =17.87).

Yapılan analiz sonuçlarına göre katılımcıların davranış puanları, mezun oldukları üniversite türüne göre farklılaşmamaktadır ($F(2, 200)= 0.88, p>.05$). Katılımcıların mezun oldukları üniversiteye göre davranış puanlarına bakıldığında en yüksek puanı KKTC’de bulunan Vakıf/Özel üniversiteden mezun olduğunu belirten katılımcılar alırken (\bar{X} =18.04), ardından Atatürk Öğretmen Akademisi’nden mezun olduğunu belirten katılımcılar (\bar{X} =17.34) ve yurtdışındaki bir üniversiteden mezun olduğunu belirten katılımcılar gelmektedir (\bar{X} =17.09).

Katılımcıların kültürel zekâ toplam puanları, mezun oldukları üniversite türüne göre farklılaşmamaktadır ($F(2,200)= 1.05, p>.05$). Katılımcıların mezun oldukları üniversiteye göre kültürel zekâ toplam puanlarına bakıldığında en yüksek puanı KKTC’de bulunan Vakıf/Özel üniversiteden mezun olduğunu belirten katılımcılar alırken (\bar{X} =70.13), ardından Atatürk Öğretmen Akademisi’nden mezun olduğunu belirten katılımcılar (\bar{X} =67.61) ve yurtdışındaki bir üniversiteden mezun olduğunu belirten katılımcılar gelmektedir (\bar{X} =66.74).

Tablo 12: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Mezun Oldukları Üniversiteye Göre ANOVA Sonuçları

	Mezun	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
	Olunan Üniversite						
Çokkültürlü eğitime yönelik tutum	AOA	139	58.36	7.62	2.08	0.128	-
	KKTC Vakıf	29	58.67	7.00			
	Yurtdışı	35	61.17	6.21			
	Toplam	203	58.89	7.35			

Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının mezun olunan üniversiteye göre ANOVA sonuçları tablo 12’de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları, mezun oldukları üniversite türüne göre farklılaşmamaktadır ($F(2, 200)= 2.08, p>.05$). Katılımcıların mezun oldukları üniversite türüne göre aldıkları çokkültürlü eğitim tutum puanları yüksekten düşüğe sırasıyla; yurt dışındaki bir üniversiteden mezun olduğunu belirten katılımcılara ($\bar{X}=61.17$), KKTC’de bulunan Vakıf/Özel üniversiteden mezun olduğunu belirten katılımcılara ($\bar{X}=58.67$) ve Atatürk Öğretmen Akademisi’nden mezun olduğunu belirten katılımcılara ($\bar{X}=58.36$) aittir.

Tablo 13: Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Üniversitede Mezun Olunan Bölüme Göre ANOVA Sonuçları

Üniversitede							
	mezun olunan bölüm	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Üstbiliş	Okul Öncesi	81	15.12	2.49	2.25	0.084	-
	Sınıf	84	15.29	2.19			
	Eğitim Diğ er	13	15.38	2.36			
	Eğitim Dış ı	18	16.66	1.65			
	Toplam	196	15.35	2.31			
Biliş	Okul Öncesi	81	16.91	4.28	1.01	0.389	-
	Sınıf	84	16.77	3.97			
	Eğitim Diğ er	13	17.31	4.48			
	Eğitim Dış ı	18	18.61	4.35			
	Toplam	196	17.03	4.17			
Motivasyon	Okul Öncesi	81	17.79	3.48	1.41	0.240	-
	Sınıf	84	17.66	3.31			
	Eğitim Diğ er	13	19.54	3.07			
	Eğitim Dış ı	18	18.61	3.84			
	Toplam	196	17.93	3.43			
Davranış	Okul Öncesi	81	17.00	3.07	1.39	0.246	-
	Sınıf	84	17.37	3.12			
	Eğitim Diğ er	13	18.77	1.92			
	Eğitim Dış ı	18	17.59	2.37			
	Toplam	196	17.33	2.99			

Tablo 13 (Tablonun Devamı): Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Üniversitede Mezun Olunan Bölüme Göre ANOVA Sonuçları

	Üniversitede mezun olunan bölüm	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
	Okul Öncesi	81	66.82	10.05	1.68	0.172	-
	Sınıf	84	67.10	10.18			
Kültürel Zekâ	Eğitim Diğer*	13	71.00	7.48			
Toplam	Eğitim Dışı**	18	71.47	8.62			
	Toplam	196	67.65	9.90			

Eğitim Diğer*: Eğitim alanında bulunan okul öncesi ve sınıf öğretmenliği dışındaki bölümler.

Eğitim Dışı**: Eğitim alanı ile ilgili olmayan bölümler.

Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının üniversitede mezun oldukları bölüme göre ANOVA sonuçları Tablo 13’de verilmiştir. Analiz sonuçları, katılımcıların üst biliş puanlarının üniversitede mezun oldukları bölüme göre farklılaşmadığını göstermektedir ($F(3, 192)=2.25, p>.05$). Katılımcıların üniversiteden mezun oldukları bölüme göre üst biliş puanlarına bakıldığında en yüksek puanı eğitim ile ilgili olmayan bir bölümden mezun olduğunu belirten katılımcılar alırken ($\bar{X}=16.66$), bunu eğitim ile ilgili diğer bölümlerden mezun olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=15.38$), sınıf öğretmenliği mezunu olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=15.29$), ve okul öncesi öğretmenliği mezunu olduğunu katılımcılar ($\bar{X}=15.12$) izlemektedir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların biliş puanları üniversitede mezun oldukları bölüme göre farklılaşmamaktadır ($F(3, 192)= 1.01, p>.05$). Katılımcıların üniversitede mezun oldukları bölüme göre biliş puanlarına bakıldığında en yüksek puanı eğitim ile ilgili olmayan bir bölümden mezun olduğunu belirten katılımcılar alırken ($\bar{X}=18.61$), ardından eğitim ile ilgili diğer bölümlerden mezun olduğunu

belirten katılımcılar ($\bar{X}=17.31$), okul öncesi öğretmenliği mezunu olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=16.91$), ve sınıf öğretmenliği mezunu olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=16.77$) gelmektedir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların motivasyon puanları üniversitede mezun oldukları bölüme göre farklılaşmamaktadır ($F(3, 192)= 1.41, p>.05$). Katılımcıların üniversitede mezun oldukları bölüme göre motivasyon puanlarına bakıldığında en yüksek puanı eğitim ile ilgili diğer bölümlerden mezun olduğunu belirten katılımcılar alırken ($\bar{X}=19.54$), eğitim ile ilgili olmayan bir bölümden mezun olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=18.61$), okul öncesi öğretmenliği mezunu olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=17.79$), ve sınıf öğretmenliği mezunu olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=17.66$) gelmektedir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre katılımcıların davranış puanları, üniversiteden mezun oldukları bölüme göre farklılaşmamaktadır ($F(3, 192)= 1.40, p>.05$). Katılımcıların üniversiteden mezun oldukları bölüme göre davranış puanlarına bakıldığında en yüksek puanı eğitim ile ilgili diğer bölümlerden mezun olduğunu belirten katılımcılar alırken ($\bar{X}=18.77$), ardından eğitim ile ilgili olmayan bir bölümden mezun olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=17.59$), sınıf öğretmenliğinden mezun olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=17.37$), ve okul öncesi öğretmenliği mezunu olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=17.00$) gelmektedir.

Katılımcıların kültürel zekâ toplam puanları, üniversitede mezun oldukları bölüme göre farklılaşmamaktadır ($F(3, 192)= 1.68, p>.05$). Katılımcıların üniversitede mezun oldukları bölüme göre kültürel zekâ toplam puanlarına bakıldığında en yüksek puanı eğitim ile ilgili olmayan bir bölümden mezun olduğunu belirten katılımcılar alırken ($\bar{X}=71.47$), ardından eğitim ile ilgili diğer bölümlerden mezun olduğunu belirten katılımcılar ($\bar{X}=71.00$), sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olduğunu

belirten katılımcılar ($\bar{X}=67.10$) ve okul öncesi öğretmenliğinden mezun olduğunu belirten katılımcılar gelmektedir ($\bar{X}=66.82$).

Tablo 14: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Üniversitede Mezun Olunan Bölüme Göre ANOVA Sonuçları

Üniversitede mezun olunan bölüm	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Okul Öncesi	81	59,49	8.228	1.46	0.228	-
Sınıf	84	57,84	6.641			
Eğitim Diğ er*	13	58,38	5.393			
Eğitim Dışı**	18	61,37	7.515			
Toplam	196	58,88	7.381			

Eğitim Diğ er*: Eğitim alanında bulunan okul öncesi ve sınıf öğretmenliği dışındaki bölümler.

Eğitim Dışı**: Eğitim alanı ile ilgili olmayan bölümler.

Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının üniversitede mezun oldukları bölüme göre ANOVA Sonuçları Tablo 14'te verilmiştir. Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları, üniversitede mezun oldukları bölüme göre farklılaşmamaktadır ($F(3, 192)=1.46, p<.05$). Katılımcıların üniversiteden mezun oldukları bölüme göre aldıkları çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları yüksekten düşüğe sırasıyla; eğitim ile ilgili olmayan mezun olduğunu belirten katılımcılara ($\bar{X}=61.37$), okul öncesi bölümünden mezun olduğunu belirten katılımcılara ($\bar{X}=59.49$), eğitim ile ilgili diğ er bölümlerden mezun olduğunu belirten katılımcılara ($\bar{X}=58.38$) ve sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olduğunu belirten katılımcılara ($\bar{X}=57.84$) aittir.

Tablo 15: Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Düzeylerine Göre t-Testi Sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Üst biliş	Lisans	171	15.36	2.34	201	0.11	0.916
	Lisansüstü	32	15.31	1.98			
Biliş	Lisans	171	17.02	4.00	201	0.76	0.450
	Lisansüstü	32	17.63	4.82			
Motivasyon	Lisans	171	17.69	3.39	201	2.67	0.080
	Lisansüstü	32	19.41	3.07			
Davranış	Lisans	171	17.19	3.02	201	2.31	0.022*
	Lisansüstü	32	18.50	2.62			
Kültürel Zekâ	Lisans	171	67.25	9.78	201	1.92	0.057
Toplam	Lisansüstü	32	70.84	9.43			

Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının, eğitim düzeyleri açısından incelenmesi ile ilgili sonuçlar Tablo 15'te görülmektedir. Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği üst biliş puanları ($t(201)=0.11$, $p>.05$), biliş puanları ($t(201)=0.76$, $p>.05$), motivasyon puanları ($t(201)=2.67$, $p>.05$) ve kültürel zekâ toplam puanları ($t(201)=1.92$, $p>.05$) ile eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamazken, davranış puanları ($t(201)=2.31$, $p<.05$) ile eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Lisansüstü düzeyde eğitim aldığını belirten katılımcıların davranış puanları ($\bar{X}=18.50$) lisans düzeyinde eğitim aldığını belirten katılımcıların davranış puanlarından ($\bar{X}=17.19$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksektir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamasına rağmen, lisans düzeyinde eğitim aldığını belirten katılımcıların üst biliş puanları ($\bar{X}=15.36$) lisansüstü eğitim aldığını belirten katılımcıların üst biliş puanlarından

(\bar{X} =15.31) yüksektir. Lisansüstü düzeyinde eğitim aldığını belirten katılımcıların ise, biliş puanları (\bar{X} =17.63) lisans düzeyinde eğitim aldığını belirten katılımcıların biliş puanlarından (\bar{X} =17.02), motivasyon puanları (\bar{X} =19.41) lisans düzeyinde eğitim aldığını belirten katılımcıların motivasyon puanlarından (\bar{X} =17.69), ve kültürel zekâ toplam puanları (\bar{X} =70.84) lisans düzeyinde eğitim aldığını belirten katılımcıların kültürel zekâ toplam puanlarından (\bar{X} =67.25) daha yüksektir.

Tablo 16: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Eğitim Düzeylerine Göre t-Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Lisans	171.00	58.19	7.30	201	3.22	0.001*
Lisansüstü	32.00	62.65	6.49			

Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının, eğitim düzeyleri açısından incelenmesi ile ilgili sonuçlar Tablo 16'da görülmektedir. Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları, eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(201)=3.22$, $p<.05$). Lisansüstü düzeyinde eğitim aldığını belirten katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları (\bar{X} =62.65), lisans düzeyinde eğitim aldığını belirten katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarından (\bar{X} =58.19) daha yüksektir.

Tablo 17: Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Yabancı Dil (İngilizce) Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Yabancı Dil (İngilizce) Düzeyi	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Üst biliş	Az	56	14.55	2.76	5.77	0.004	1-2, 1-3
	Orta	112	15.54	1.91			
	Çok İyi	32	16.09	2.22			
	Toplam	200	15.35	2.28			
Biliş	Az	56	15.68	4.04	7.57	0.001	1-2, 1-3
	Orta	112	17.28	3.72			
	Çok İyi	32	19.09	4.89			
	Toplam	200	17.12	4.14			
Motivasyon	Az	56	16.39	3.60	16.78	0.000	1-2, 1-3, 2-3
	Orta	112	18.10	3.06			3
	Çok İyi	32	20.41	2.51			
	Toplam	200	17.99	3.38			
Davranış	Az	56	16.26	3.21	8.68	0.000	1-2, 1-3
	Orta	112	17.60	2.71			
	Çok İyi	32	18.86	2.92			
	Toplam	200	17.42	3.00			

Tablo 17 (Tablonun Devamı): Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Yabancı Dil (İngilizce) Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Yabancı Dil (İngilizce) Düzeyi	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Kültürel Zekâ	Az	56	62.88	10.80	17.05	0.000	1-2, 1-3,
	Orta	112	68.52	8.06			2-3
	Çok İyi	32	74.44	9.29			
Toplam	Toplam	200	67.89	9.80			

Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının yabancı dil bilme düzeylerine göre ANOVA sonuçları Tablo 17’de verilmiştir. Katılımcıların üst biliş puanları, yabancı dil bilme düzeylerine göre farklılaşmaktadır ($F(2, 197)= 5.77, p<.05$). Başka bir deyişle, katılımcıların üst biliş puanları, katılımcıların İngilizce bilme düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Dunnet C testinin sonuçlarına göre yabancı dil düzeyini az olarak belirten katılımcıların üst biliş puanı ($\bar{X}=14.55$), orta olarak belirten katılımcılardan ($\bar{X}=15.54$) ve çok iyi olarak belirten katılımcılardan ($\bar{X}=16.09$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde düşüktür.

Katılımcıların biliş puanları, yabancı dil bilme düzeylerine göre farklılaşmaktadır ($F(2, 197)= 7.57, p<.05$). Başka bir deyişle, katılımcıların biliş puanları, katılımcıların yabancı dil bilme düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Dunnet C testinin sonuçlarına göre İngilizce düzeyini az olarak belirten katılımcıların biliş puanı ($\bar{X}=15.68$), orta olarak belirten katılımcılardan ($\bar{X}=17.28$) ve çok iyi olarak belirten katılımcılardan ($\bar{X}=19.09$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde düşüktür.

Katılımcıların motivasyon puanları, yabancı dil bilme düzeylerine göre farklılaşmaktadır ($F(2, 197)= 16,78, p<.05$). Başka bir deyişle, katılımcıların motivasyon puanları, katılımcıların İngilizce bilme düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Dunnet C testinin sonuçlarına göre yabancı dil düzeyini az olarak belirten katılımcıların motivasyon puanı ($\bar{X}=16,39$), orta olarak belirten katılımcılardan ($\bar{X}=18.10$) ve çok iyi olarak belirten katılımcılardan ($\bar{X}=20.41$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde düşüktür. Ayrıca yabancı dil düzeyini çok iyi olarak belirten katılımcıların motivasyon puanı ($\bar{X}=20.41$), orta olarak belirten katılımcılardan ($\bar{X}=18.10$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksektir.

Katılımcıların davranış puanları, İngilizce bilme düzeylerine göre farklılaşmaktadır ($F(2, 197)= 8.68, p<.05$). Başka bir deyişle, katılımcıların davranış puanları, katılımcıların İngilizce bilme düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Dunnet C testinin sonuçlarına göre İngilizce düzeyini az olarak belirten katılımcıların davranış puanı ($\bar{X}=16.26$), İngilizce düzeyini orta olarak belirten katılımcılardan ($\bar{X}=17.60$) ve İngilizce düzeyini çok iyi olarak belirten katılımcılardan ($\bar{X}=18.86$) katılımcılara göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde düşüktür.

Katılımcıların Kültürel zeka toplam puanları, yabancı dil bilme düzeylerine göre farklılaşmaktadır ($F(2, 197)= 17,05, p<.05$). Başka bir deyişle, katılımcıların kültürel zekâ toplam puanları, katılımcıların İngilizce bilme düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Dunnet C testinin sonuçlarına göre yabancı dil düzeyini az olarak belirten katılımcıların kültürel zekâ toplam puanı ($\bar{X}=62,88$), orta olarak belirten katılımcılardan ($\bar{X}=68,52$) ve çok iyi olarak belirten katılımcılardan

($\bar{X}=74,44$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde düşüktür. Ayrıca yabancı dil düzeyini çok iyi olarak belirten katılımcıların kültürel zekâ toplam puanı ($\bar{X}=74,44$), orta olarak belirten katılımcılardan ($\bar{X}=68,52$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksektir.

Tablo 18: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Yabancı Dil (İngilizce) Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Yabancı Dil (İngilizce) Düzeyi	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Az	56	56.44	7.35	6.019	0.003*	
Orta	112	59.39	6.84			1-2, 1-3
Çok İyi	32	61.68	7.82			
Toplam	200	58.93	7.32			

Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının yabancı dil düzeylerine göre ANOVA sonuçları Tablo 18’de verilmiştir. Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları, yabancı dil (İngilizce) düzeylerine göre farklılaşmaktadır ($F(2, 197)= 8.68, p<.05$). Başka bir deyişle, katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları, katılımcıların yabancı dil bilme düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Dunnet C testinin sonuçlarına göre İngilizce düzeyini az olarak belirten katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanı ($\bar{X}=56.44$), orta olarak belirten katılımcılardan ($\bar{X}=59.39$) ve çok iyi olarak belirten katılımcılardan ($\bar{X}=61.68$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde düşüktür.

Tablo 19: Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Farklı Kültürden Arkadaş Sahibi Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Farklı		N	\bar{X}	ss	sd	t	p
	Kültürden	Arkadaş						
	Sahibi Olma							
Üst biliş	Evet	74.00	15.78	2.39	198	2.25	0.026*	
	Hayır	126.00	15.04	2.23				
Biliş	Evet	74.00	17.82	4.09	198	1.83	0.07	
	Hayır	126.00	16.72	4.16				
Motivasyon	Evet	74.00	19.73	3.04	198	6.15	0.000*	
	Hayır	126.00	16.93	3.14				
Davranış	Evet	74.00	18.18	2.94	198	2.30	0.003*	
	Hayır	126.00	16.89	2.94				
Kültürel Zekâ	Evet	74.00	61.78	9.42	198	4.30	0.000*	
Toplam	Hayır	126.00	57.12	9.41				

Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının, farklı kültürden arkadaş sahibi olma durumu açısından incelenmesi ile ilgili sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir. Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği üst biliş puanları ($t(198)=2.25$, $p<.05$), motivasyon puanları ($t(198)=6.15$, $p<.05$), davranış puanları ($t(198)=2.30$, $p<.05$), ve kültürel zekâ toplam puanları ($t(198)=4.30$, $p<.05$) ile farklı kültürden arkadaş sahibi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterirken, Kültürel Zekâ Ölçeği’nin biliş alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(198)=1.83$, $p>.05$). Farklı kültürden arkadaş sahibi olduğunu belirten katılımcıların üst biliş puanları ($\bar{X}=15.78$), farklı kültürden arkadaş sahibi olmadığını belirten

katılımcıların puanlarından ($\bar{X}=15.04$), motivasyon puanları ($\bar{X}=19.73$), farklı kültürden arkadaşına sahip olmadığını belirten katılımcıların puanlarından ($\bar{X}=16.93$), davranış puanları ($\bar{X}=18.18$), farklı bir kültürden arkadaşına sahip olmadığını belirten katılımcıların puanlarından ($\bar{X}=16.89$), Kültürel Zekâ Ölçeği'nin toplam puanları ($\bar{X}=61.78$), farklı kültürden arkadaşına sahip olmayan katılımcıların puanlarından ($\bar{X}=57.12$) daha yüksektir.

Tablo 20: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Farklı Kültürden Arkadaş Sahibi Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Farklı Kültürden Arkadaş Sahibi Olma	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Evet	126.00	61.78	6.56	198	4.51	0.000*
Hayır	74.00	57.12	7.84			

Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının, farklı kültürden arkadaş sahibi olma durumu açısından incelenmesi ile ilgili sonuçlar Tablo 20'de verilmiştir. Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları, eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(198)=4.51$, $p<.05$). Farklı kültürden arkadaşına sahip olduğunu belirten katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları ($\bar{X}=61.78$), farklı kültürden arkadaşına sahip olmadığını belirten katılımcıların puanlarından ($\bar{X}=57.12$) daha yüksektir.

Tablo 21: Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Çokkültürlülük ile İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Çokkültürlülük		ile İlgili Eğitim Alma					
	Durumu	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Üst biliş	Evet	25.00	16.16	1.41	201	1.91	0.058
	Hayır	178.00	15.24	2.36			
Biliş	Evet	25.00	19.08	3.44	201	2.57	0.011*
	Hayır	178.00	16.84	4.16			
Motivasyon	Evet	25.00	19.46	2.86	201	2.40	0.017*
	Hayır	178.00	17.75	3.41			
Davranış	Evet	25.00	18.90	2.42	35.37	3.22	0.003*
	Hayır	178.00	17.18	3.00			
Kültürel Zekâ	Evet	25.00	73.60	7.10	201.00	3.23	0.001*
Toplam	Hayır	178.00	67.01	9.86			

Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının, çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma durumu açısından incelenmesi ile ilgili sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir. Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği biliş puanları ($t(201)=2.57$, $p<.05$), motivasyon puanları ($t(201)=2.40$, $p<.05$), davranış puanları ($t(201)= 3.22$, $p<.05$) ve kültürel zekâ toplam puanları ($t(201)=3.23$, $p<.05$) ile çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterirken, Kültürel Zekâ Ölçeği’nin üst biliş boyutunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t(201)=1.91$, $p>.05$). Çokkültürlülük ile ilgili eğitim aldığını belirten katılımcıların biliş puanları ($\bar{X}=19.08$), eğitim almadığını belirten katılımcıların biliş puanlarından

(\bar{X} =16.84), motivasyon puanları (\bar{X} =19.46) eğitim almadığını söyleyen katılımcıların motivasyon puanlarından (\bar{X} =17.75), davranış puanları (\bar{X} =18.90), eğitim almadığını söyleyen katılımcıların davranış puanlarından (\bar{X} =17.18), Kültürel Zekâ Ölçeği toplam puanları (\bar{X} =73.69), eğitim almadığını söyleyen katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği puanlarından (\bar{X} =67.01) daha yüksektir.

Tablo 22: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Çokkültürlülük ile İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Çokkültürlülük						
ile İlgili						
Eğitim Alma Durumu	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Evet	25.00	60.66	7.83	201.00	1.29	0.199
Hayır	178.00	58.64	7.27			

Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının, çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma durumu açısından incelenmesi ile ilgili sonuçlar Tablo 22’de görülmektedir. Çokkültürlülük ile ilgili eğitim aldığını belirten katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları (\bar{X} =60.66), çokkültürlülük ile ilgili eğitim almadığını söyleyen katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarından (\bar{X} =58.64) daha yüksektir. Buna rağmen katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puan ortalamaları arasında, çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma durumuna dayalı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(201)=1.29$, $p>.05$).

Tablo 23: Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Çokkültürlülüğün Benimsendiği Bir Ülkede Öğretmenlik Yapma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Çokkültürlülüğün Benimsendiği bir Ülkede Öğretmenlik Yapma Durumu		N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Üst biliş	Evet	18.00	15.28	1.71	200.00	0.15	0.884
	Hayır	184.00	15.36	2.34			
Biliş	Evet	18.00	18.06	3.02	24.09	1.33	0.197
	Hayır	184.00	17.03	4.23			
Motivasyon	Evet	18.00	18.94	2.71	200.00	1.35	0.178
	Hayır	184.00	17.82	3.41			
Davranış	Evet	18.00	17.33	3.16	200.00	0.09	0.933
	Hayır	184.00	17.40	2.99			
Kültürel Zekâ	Evet	18.00	69.61	10.02	200.00	0.83	0.409
Toplam	Hayır	184.00	67.61	7.14			

Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının, çokkültürlülüğün benimsendiği bir ülkede öğretmenlik yapma durumu açısından incelenmesi ile ilgili sonuçlar Tablo 23’de verilmiştir. Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği üst biliş puanları ($t(200)=0.15$, $p>.05$), biliş puanları ($t(24.09)=1.33$, $p>.05$), motivasyon puanları ($t(200)=1.35$, $p>.05$), davranış puanları ($t(200)=0.09$, $p>.05$), kültürel zekâ toplam puanları ($t(200)=0.83$, $p>.05$), çokkültürlülüğün benimsendiği bir ülkede öğretmenlik yapma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çokkültürlülüğün benimsendiği bir ülkede öğretmenlik yapmadığını belirten katılımcıların üst biliş puanları ($\bar{X}=15.36$) ve davranış puanları ($\bar{X}=17.40$),

çokkültürlülüğün benimsendiği bir ülkede öğretmenlik yaptığını belirten katılımcıların üst biliş puanlarından ($\bar{X}=15.28$) ve davranış puanlarından ($\bar{X}=17.33$) daha yüksektir. Çokkültürlülüğün benimsendiği bir ülkede öğretmenlik yaptığını belirten katılımcıların biliş puanları ($\bar{X}=18.06$), motivasyon puanları ($\bar{X}=18.94$) ve Kültürel Zekâ Ölçeği toplam puanları ($\bar{X}=69.61$), çokkültürlülüğün benimsendiği bir ülkede öğretmenlik yapmadığını belirten katılımcıların biliş puanlarından ($\bar{X}=17.03$), motivasyon puanlarından ($\bar{X}=17.82$) ve Kültürel Zekâ Ölçeği toplam puanlarından ($\bar{X}=67.61$) daha yüksektir.

Tablo 24: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Çokkültürlülüğün Benimsendiği Bir Ülkede Öğretmenlik Yapma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Çokkültürlülüğün Benimsendiği Bir Ülkede Öğretmenlik Yapma Durumu						
	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Evet	18.00	58.71	7.33	200.00	0.84	0.401
Hayır	184.00	60.23	7.46			

Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının, çokkültürlülüğün benimsendiği bir ülkede öğretmenlik yapma durumu açısından incelenmesi ile ilgili sonuçlar Tablo 24'te görülmektedir. Çokkültürlülüğün benimsendiği bir ülkede öğretmenlik yapmadığını belirten katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları ($\bar{X}=60.23$), çokkültürlülüğün benimsendiği bir ülkede öğretmenlik yaptığını belirten katılımcıların puanlarından ($\bar{X}=58.71$) daha yüksektir. Buna rağmen katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puan ortalamaları arasında çokkültürlülüğün benimsendiği bir ülkede öğretmenlik yapma durumuna dayalı istatistiksel bir farklılık bulunmamıştır ($t(200)=0.84, p>.05$)

Tablo 25: Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Sınıflarında Farklı Ülkeden Gelip Türkçe Konuşamayan Öğrenciye Sahip Olma Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

Sınıfta Farklı Ülkeden Gelip Türkçe Konuşamayan Öğrenciye Sahip Olma Durumu		N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Üst biliş	Evet	82	15.43	2.16	200	0.34	0.735
	Hayır	120	15.32	2.35			
Biliş	Evet	82	17.89	4.42	200	2.23	0.027*
	Hayır	120	16.58	3.87			
Motivasyon	Evet	82	17.96	3.34	200	0.00	1.000
	Hayır	120	17.96	3.45			
Davranış	Evet	82	17.42	3.05	200	0.05	0.957
	Hayır	120	17.40	2.96			
Kültürel Zekâ	Evet	82	68.70	10.66	200	1.03	0.305
Toplam	Hayır	120	67.25	9.19			

Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının, katılımcıların sınıflarında farklı ülkeden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olma durumları açısından incelenmesi ile ilgili sonuçlar Tablo 25'te verilmiştir. Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği üst biliş puanları ($t(200)=0.34$, $p>.05$), motivasyon puanları ($t(200)=0.00$, $p>.05$), davranış puanları ($t(200)=0.05$, $p>.05$), kültürel zekâ toplam puanları ($t(200)=1.03$, $p>.05$) ile sınıfta farklı ülkeden gelip Türkçe konuşmayan öğrenciye sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemekteyken, katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği biliş puanları, sınıfta farklı

kültürden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t(200)=2.23, p<.05$). Sınıfında farklı ülkeden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olduğunu belirten katılımcıların biliş puanları ($\bar{X}=17.89$), sınıfında farklı ülkeden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olduğunu belirten katılımcıların biliş puanlarından ($\bar{X}=16.58$) yüksektir. Sınıfında farklı ülkeden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olduğunu belirten katılımcıların üst biliş puanları ($\bar{X}=15.43$), sınıfında farklı ülkeden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olmadığını belirten katılımcıların üst biliş puanlarından ($\bar{X}=15.32$), davranış puanları ($\bar{X}=17.42$) sınıfında farklı ülkeden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olmadığını belirten katılımcıların davranış puanlarından ($\bar{X}=17.40$), kültürel zekâ toplam puanları ($\bar{X}=68.70$), sınıfında farklı ülkeden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olmadığını belirten katılımcıların kültürel zekâ toplam puanlarından ($\bar{X}=67.25$) yüksektir. Sınıfında farklı ülkeden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olduğunu ($\bar{X}=17.96$) ve sahip olmadığını ($\bar{X}=17.96$) belirten katılımcıların motivasyon puanları ise eşittir.

Tablo 26: Katılımcıların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Katılımcıların Sınıflarında Farklı Ülkeden Gelip Türkçe Konuşamayan Öğrenciye Sahip Olma Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

Sınıfında Farklı Ülkeden						
Gelip Türkçe						
Konuşamayan Öğrenciye						
Sahip Olma Durumu	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Evet	82.00	58.25	7.72	200	1.07	0.285
Hayır	120.00	59.38	7.10			

Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının, sınıfında farklı ülkeden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olma durumu açısından

incelenmesi ile ilgili sonuçlar Tablo 26’da görülmektedir. Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları, sınıflarında farklı ülkeden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(200)=1.07, p>.05$). Sınıfında farklı ülkeden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olmadığını belirten katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları ($\bar{X}=59.38$), sınıfında farklı ülkeden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olduğunu belirten katılımcıların puanlarından ($\bar{X}=58.25$) daha yüksektir.

4.4 Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları ile Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyonlar

Bu bölümde Kültürel Zekâ Ölçeği toplam ve alt boyut puanları ile Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan analizler ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 27: Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları ile Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon Analizlerinin Sonuçları

		Üst biliş	Biliş	Motivasyon	Davranış	Kültürel Zekâ	Toplam	Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum
Üst biliş	r	1						
	p							
	N	203						
Biliş	r	.431**	1					
	p	0.000						
	N	203	203					
Motivasyon	r	.426**	.418**	1				
	p	0.000	0.000					
	N	203	203	203				
Davranış	r	.472**	.389**	.524**	1			
	p	0.000	0.000	0.000				
	N	203	203	203	203			
Kültürel Zekâ	r	.707**	.786**	.782**	.761**	1		
	p	0.000	0.000	0.000	0.000			
Toplam	N	203	203	203	203	203		
Çokkültürlü	r	.399**	.268**	.315**	.355**	.424**	1	
Eğitime	p	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		
Yönelik	N	203	203	203	203	203	203	
Tutum								

Kültürel Zekâ Ölçeği toplam ve alt boyut puanları ile Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği puanları arasındaki korelasyon analizlerinin sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Buna göre katılımcıların üst biliş alt boyutu ile biliş ($r=.431$, $p=0.000$), motivasyon ($r=.426$, $p=.000$) ve davranış alt boyutu ($r=.472$, $p=.000$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde korelasyon olduğu görülürken kültürel zekâ toplam puanıyla ($r=.707$, $p=.000$) pozitif yönlü yüksek korelasyon olduğu görülmüştür.

Katılımcıların biliş alt boyutuna verdikleri puanlar ile motivasyon ($r=.418$, $p=0.000$) alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde korelasyon görülürken davranış alt boyutu ($r=.389$, $p=.000$) ile pozitif yönlü zayıf korelasyon, kültürel zekâ toplam puanı ile ($r=.786$, $p=.000$) pozitif yönlü yüksek korelasyon olduğu görülmüştür.

Katılımcıların motivasyon alt boyutuna verdikleri puanlar ile davranış ($r=.524$, $p=0.000$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde korelasyon bulunurken, kültürel zekâ toplam puanı ($r=.786$, $p=.000$) ile pozitif yönlü yüksek düzeyde korelasyon bulunmuştur.

Katılımcıların davranış alt boyutuna verdikleri puanlar ile kültürel zekâ toplam puan arasında ($r=.761$, $p=.000$) pozitif yönlü yüksek korelasyon bulunmuştur.

Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları ile üst biliş puanları ($r=.399$, $p<.05$), biliş puanları ($r=.268$, $p<.05$), motivasyon puanları ($r=.315$, $p<.05$), davranış puanları ($r=.355$, $p<.05$) ve kültürel zekâ toplam puanları ($r=.424$, $p<.05$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Bölüm 5

SONUÇ VE TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının, kültürel zekâlarının ve bu olgular ile ilgili olabilecek çeşitli değişkenlerin ele alınıp incelendiği bu araştırmada önemli bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın bulgularına dair sonuçlara ve sonuçlar ile ilgili tartışmaya yer verilmiştir. Yapılan araştırmada kültürel zekâ ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumların cinsiyet, yaş, kıdem yılı, çokkültürlü eğitimin benimsendiği bir ülkede öğretmenlik yapma durumu, mezun olunan üniversite ve üniversitede mezun olunan bölüme göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgularına ek olarak, kültürel zekânın davranış alt boyutu ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum ile eğitim düzeyi, kültürel zekâ üst biliş, motivasyon davranış ve toplam puanları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum ile farklı kültürden arkadaşına sahip olma, kültürel zekâ biliş ile farklı kültürden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olma arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmanın önemli bir diğer bulgusu ise kültürel zekâ ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum arasındaki ilişkinin saptanmasıdır. Bu bölümde sunulan sonuç ve tartışma, araştırmanın problem cümleleri ile aynı sırayı izlemektedir.

5.1 Okul Öncesi Öğretmenlerin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanları Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın bu alt probleminin cevaplanması için okul öncesi öğretmenlerin kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları cinsiyetlerine göre

incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların kültürel zekânın biliş, motivasyon alt boyut puanları ile kültürel zekâ toplam puanları ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Genel olarak zekânın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı, alan yazında birçok kez tartışma konusu olmuştur (Halpern, Beninger, ve Straight, 2011). Yapılan bu araştırmada, erkek katılımcıların kadınlara oranla kültürel zekâ toplam puanları ve kültürel zekâ motivasyon ve davranış puanları daha yüksek bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusu, alan yazında çeşitli araştırmalar ile çelişmektedir. Mæland ve Wattenberg'in (2017) yaptıkları çalışmada, kadınların kültürel zekâ motivasyon puanı daha yüksek bulunmuş ancak kültürel zekâ toplam puanlarında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Kültürel zekâ puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusu, Engle ve Nehrt'in (2012) çalışmasında da ortaya konmuştur. Khodadady ve Ghahari (2011) ise üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada kadın katılımcıların kültürel zekâ üst biliş puanlarının, erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Hizmet öncesinde öğretmen adaylarının kültürel zekâ puanları ile ilgili olarak Koçak ve Özdemir (2015) yaptıkları çalışmada, kadın öğretmen adaylarının kültürel zekâ toplam puanların erkek katılımcıların kültürel zekâ toplam puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğunu bulmuşlardır. Görüldüğü gibi alan yazında öğretmen ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalarda, kültürel zekâ puanlarının farklı boyutları ile ilgili olarak kadınlar lehine anlamlı farklılaşmalar daha yaygın olarak görülmektedir. Bu bulgu, bu çalışmadaki bulgularla çelişmektedir. Cinsiyete göre zekânın farklılaşması, alan yazında farklı şekillerde ve farklı yaklaşımlara göre ele alınıp açıklanmaya çalışılmış (Halpern, Beninger, ve Straight, 2011) çeşitli çalışmalarda erkek katılımcıların zekâ puanları genel olarak daha yüksek

bulunmuştur (Colom, Juan-Espinosa, Abad, ve García, 2000; Lynn ve Irwing, 2004; Irwing ve Lynn, 2006). Genel olarak alan yazındaki farklı bulgu ve görüşler, araştırmanın bu bulgusu ve KKTC’de devlete bağlı okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmen kadrosunun yüksek oranda kadın öğretmenlerden oluşması (Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Müdürlüğü, 2018) birlikte göz önüne alındığında; cinsiyet ve kültürel zekâ ilişkisinin daha detaylı olarak incelenmesi ve cinsiyete göre kültürel zekânın nasıl farklılaştığının anlaşılması gerek hizmet içi gerekse hizmet sonrası öğretmen eğitimi açısından önemlidir.

Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları, cinsiyetleri açısından incelendiğinde ise çokkültürlü eğitime yönelik tutumların, cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusu öğretmenler (Yazıcı, Başol, ve Toprak, 2009; Özdemir ve Dil, 2013; Karataş, 2015; Çekin, 2013), öğretmen adayları (Tortop, 2014) ve müdürler ile (Polat, 2012) yapılan araştırmalar ile benzerlik göstermektedir. Bazı araştırmalarda ise erkek katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, kadın katılımcılara göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur (Çelebi ve Atasayar, 2015; Gürsoy, 2016; Aslan ve Kozikoğlu, 2017). Öğretmen adayları (Koçak ve Özdemir, 2015; Engin ve Genç, 2015; Koç ve Köybaşı, 2016) ve pedagojik formasyon öğrencileri (Demircioğlu ve Özdemir, 2014) ile yapılan çalışmalarda ise kadın katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının, erkek katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu cinsiyet fark etmeksizin öğretmenlerin aynı eğitimi almaları ve benzer kültürel koşullarda meslek hayatlarını sürdürmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Karataş, 2015). Bu sonuç okul öncesi dönemde yapılacak olası çokkültürlü eğitim düzenlemelerinde öğretmenlerin cinsiyetlerinin farklılık yaratan bir değişken olmadığına dair ipucu vermesi açısından

önemlidir. Buna rağmen, farklı çalışmalardan elde edilen çelişkili bulgularına varlığı da dikkate alınmalı ve bu çalışmalardaki farklılıkların neden kaynaklandığı anlaşılmaya çalışılmalıdır. Cinsiyet ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutumların ilişkisinin daha iyi anlaşılabilmesi için, cinsiyet ile ilişkili olabilecek farklı değişkenlerin daha detaylı bir şekilde ele alınması gerekmektedir.

5.2 Okul Öncesi Öğretmenlerin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanları Yaşlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın bu alt probleminin cevaplanması için okul öncesi öğretmenlerin kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları yaşlarına göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların kültürel zekâ toplam ve alt boyut (üst biliş, biliş, motivasyon, davranış) ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının yaşlarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Yapılan çalışmada yaşın, katılımcıların kültürel zekâ toplam ve kültürel zekâ altboyut (üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış) puanları açısından farklılık oluşturacak bir etken olmadığı bulunmuştur. Zekâ ve bilişsel yeteneklerin yaşın ilerlemesi ile ne gibi değişimlere uğradığı alan yazında birçok araştırma ve kuram tarafından ele alınmış ve farklı sonuçlara ulaşılmıştır (Lindenberger ve Baltes, 1994). Engle ve Nehrt (2012) yaptıkları çalışmada yaşın artması ile birlikte, bireyin farklı kültürler ile deneyim yaşama şansının artacağını ve dolayısı ile yaşın arttıkça, kültürel zekânın artacağını hipotezlemiş ve bu hipotezlerini doğrulayan sonuçlara ulaşmışlardır. Bu önermeye rağmen, çalışmada yaşın kültürel zekâda farklılık oluşturmayacak bir değişken olarak bulunması, KKTC'nin kültürel farklılıkları yoğun olarak yakın tarihte deneyimlemesi yaşın kültürel zekâ üzerinde etkisini azalttığı şeklinde yorumlanabilir. KKTC'de bulunan devlete bağlı okul öncesi kurumlarında

farklı yaş aralıklarında öğretmenler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, araştırmanın bu bulgusu olası eğitim değişiklikleri ve düzenlemeler için önemli bir veridir.

Araştırmada katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları ile katılımcıların yaş aralıkları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenler (Çelebi ve Atasayar, 2015), öğretmen adayları (Güngör, Buyruk, ve Özdemir, 2018), müdürler (Polat, 2012) ve pedagojik formasyon öğrencileri (Demircioğlu ve Özdemir, 2014) ile yapılan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen araştırmaların geniş bir yaş kapsamına sahip olması, bu bulgunun tutarlılığı açısından önemlidir. Bu bulgulardan farklı olarak Danacı, Eran, Çetin, Pınar ve Bahtiyar (2016) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada katılımcıların yaş aralıkları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları arasında bir ilişki bulmuşlardır. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlerin yaşının ilerledikçe genel olarak eğitime yönelik tutumlarının olumsuz yönde etkilendiği söylemine karşıt bir veri oluşturması açısından önemlidir. Öğretmenlerin yaşının ilerlemesi ile artan deneyim, bilgi, kendilerini geliştirmeleri vb. olası değişkenlerin bir sonucu olarak çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında bu yönde bir eğilimin ortaya çıktığı düşünülmektedir. Gelecekte yapılacak nitel araştırmalar aracılığı ile farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin çokkültürlü eğitimden ne anladıklarının ve bu anlayışların yaşa bağlı değişimlerinin incelenmesi hizmet içi ve hizmet öncesi olası müdahalelere ışık tutacaktır.

5.3 Okul Öncesi Öğretmenlerin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanları Kıdem Yıllarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın bu alt probleminin cevaplanması için okul öncesi öğretmenlerin kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları kıdem yıllarına göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların kültürel zekâ toplam ve alt boyut (üst biliş, biliş, motivasyon, davranış) ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının kıdem yıllarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Araştırmada kültürel zekâ toplam ve kültürel zekâ alt boyut (üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış) puanları ile katılımcıların kıdem yılları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Alan yazında kültürel zekâ ve kıdem yılının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu duruma rağmen özellikle kültürel zekânın davranış ve biliş gibi deneyim ve alınan eğitimlere dayalı boyutlarının, kıdem yılı arttıkça farklılaşan yaş, mesleki doygunluk, deneyim vb. değişkenlere göre tekrardan ele alınması ile hem araştırmanın bu bulgusu hem de kültürel zekânın hangi değişkenlere göre farklılaştığını anlamamız açısından önemlidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının, kıdem yıllarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusu alan yazında çeşitli araştırmalar ile benzerlik göstermektedir (Yazıcı, Başol, ve Toprak, 2009; Özdemir ve Dil, 2013; Çelebi ve Atasayar, 2015; Taştekin, ve diğerleri, 2016; Karataş, 2015). Aslan ve Kozikoğlu (2017) ise yaptıkları çalışmada katılımcıların kıdem yıllarının arttıkça, çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının da istatistiksel olarak arttığını, Polat (2012) müdürler ile yaptığı çalışmada katılımcıların kıdem yıllarının arttıkça çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının düştüğünü saptamıştır. Çekin (2013) ise yaptığı araştırmada 1-10 kıdem yılı aralığına sahip

öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının 21-30 kıdem yılı aralığındaki öğretmenlerden daha olumlu olduğunu saptamıştır. Yapılan bu araştırmada da katılımcıların kıdem puanları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamasına karşın, 6-10 kıdem yılı aralığında olan katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları 1-5 kıdem yılı aralığında bulunan katılımcılardan yüksek, diğer kıdem yılı aralıklarında ise kıdem yılı arttıkça düşen puanlar saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça farklı kültürlerden olan çocuklar ile olan deneyimleri yaşama şansları ve bilgi düzeyleri artabilir ve bunun bir sonucu olarak çokkültürlü eğitim tutumları olumlu veya olumsuz açıdan çeşitli biçimlerde etkilenebilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin kıdem durumlarına bağlı olarak, tutumlarında ortaya çıkan değişimin farklı değişkenler ile ilişki açısından incelenmesi, araştırmanın bu bulgusuna ışık tutacaktır.

5.4 Okul Öncesi Öğretmenlerin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanları Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın bu alt probleminin cevaplanması için okul öncesi öğretmenlerin kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları eğitim düzeylerine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların kültürel zekânın davranış alt boyutu ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunurken kültürel zekâ toplam ve üst biliş, biliş ve motivasyon alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırma sonucunda katılımcıların eğitim düzeyleri ile kültürel zekâ üst biliş, biliş, motivasyon alt boyutları ve kültürel zekâ toplam puanları arasında bir fark bulunmazken, kültürel zekâ davranış boyutunda farklılık görülmüştür. İstatistiksel

olarak anlamlı olmamasına rağmen, lisansüstü düzeyde eğitim aldığını belirten katılımcıların kültürel zekâ biliş, motivasyon ve kültürel zekâ puanları lisans düzeyinde eğitim aldığını belirten katılımcılardan yüksektir. Khodadady ve Ghahari (2011) yaptıkları araştırmada benzer şekilde kültürel zekâ davranış altboyutu ile biliş düzeyi alt boyut puanlarının yüksek lisans yapanların lehine farklılaştığı bulunmuştur. Kültürel zekânın davranış boyutu, sosyal etkileşimlerin gözle görülür eylemlerini kapsadığı için önemlidir (Ang, et al., 2007; Ang, Dyne, ve Tan, 2011). Bu bağlamda düşünüldüğünde bu olgunun ortaya çıkma sebebinin lisansüstü eğitime devam eden bireylerin çokkültürlülüğün olduğu kampüslerde daha uzun süre bulunmalarından dolayı olduğu söylenebilir. Ayrıca bu bulgu, lisansüstü düzeyde eğitim almanın bireylerde sadece akademik değil, farklı zekâ alanlarında gelişimlere de neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Lisansüstü düzeyde eğitim aldığını belirten katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının, lisans düzeyinde eğitim aldığını belirten katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu, Ackerman'ın belirli alanlara yönelik bilgi ve tutumların, yetişkinlerin işleri ile ilgili veya kişisel olarak ilgi duydukları alanlarda uzmanlaşmaları ile birlikte arttığı önermesi ile uyum göstermektedir (Ackerman, 2000; Beier ve Ackerman, 2005). Bu önermeye paralel şekilde, Güngör, Buyruk ve Özdemir (2018) yaptıkları çalışmada, lisans düzeyi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında bir fark olmadığını belirtmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna bu çerçeveden bakıldığında eğitim düzeyinin arttıkça çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının giderek daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu bağlamda akademik yükselmenin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarda hangi neden ve biçimlerde farklılık yarattığının belirlenmesi hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimine katkı

sağlayacaktır. Araştırmanın bu bulgusu ile çelişen araştırmalara da rastlamak mümkündür (Özdemir ve Dil, 2013; Çelebi ve Atasayar, 2015). Bu araştırmalarda öğretmenlerin eğitim düzeyi ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında bir farklılık bulunmamıştır.

5.5 Okul Öncesi Öğretmenlerin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanları Çokkültürlü Eğitimin Benimsendiği Bir Ülkede Öğretmenlik Yapma Durumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın bu alt probleminin cevaplanması için okul öncesi öğretmenlerin kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları çokkültürlü eğitimin benimsendiği bir ülkede öğretmenlik yapma durumlarına göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların kültürel zekâ toplam ve alt boyut (üst biliş, biliş, motivasyon, davranış) ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının çokkültürlü eğitimin benimsendiği bir ülkede öğretmenlik yapma durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Çokkültürlü eğitimin benimsendiği bir ülkede öğretmenlik yapma durumunun kültürel zekâ altboyutları (üst biliş, biliş, davranış ve motivasyon) ve kültürel zekâ toplam puanlarında bir farklılık yaratmadığı, bu araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Alan yazındaki farklı ülkede çalışmanın (Crowne, 2008; Ballı, 2017) ve farklı ülkelere seyahat etmenin bile bireyin farklı kültürler ile olan etkileşimlerini ve dolayısı ile kültürel zekâyı arttırdığına dair bulgular vardır (Lee ve Sukoco, 2010). Ayrıca, öğretmenler adayları üzerinde yapılan çalışmalarda da benzer yönde bulgulara ulaşılmıştır. Ersoy ve Günel (2011) ise yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenci değişim programları aracılığı ile kazandıkları deneyimlerin, farklı kültürler ile ilgili bilgi düzeylerini ve etkileşimlerde kendine güvenlerini arttırdığı ve dünya

görüşlerinin farklılaştığını saptamışlardır. Belirtilen bu çalışma bulgularına dayalı olarak, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim benimsendiği bir ülkede öğretmenlik yapmalarının hem farklı kültürden öğrenciler girdikleri etkileşimler ile hem de buldukları ülkede farklı kültürden insanlarla girdikleri etkileşimler ile kültürel zekâlarının ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını etkileyeceği düşünülmüştür. Ancak bu çalışmanın sınırlılığı içerisinde bu varsayım doğrulanmamıştır. Anılan kapsam içerisinde değerlendirildiğinde; çeşitli sebeplerle yurtdışına gidip mesleğini sürdürmeye çalışan veya mesleki hayatında farklı ülkelerde öğretmenlik yapmış öğretmenlerin gittikleri ülkelerdeki deneyimlerinin ve bu durumun hangi durumlarda çokkültürlülüğe yönelik tutumlarında farklılığa yol açabildiği yönünde bulgular ortaya koyan çalışmalar ile araştırmanın bu bulgusu hakkında daha fazla anlayışa sahip olmamız mümkün olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin yurtdışında öğretmenlik yaparken geçirecekleri süreyi daha verimli değerlendirmeleri açısından bu süreçlerin planlama ve uygulamasına ışık tutacaktır.

Katılımcıların çokkültürlü eğitimin benimsendiği bir ülkede öğretmenlik yapma yapmamalarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında fark yaratmadığı görülmüştür. Bu bulgunun olası sebebi öğretmenlerin çeşitli programlar ile Türkiye ve Londra Türk Okulları'na gitmelerinden kaynaklı olabilir. Bunun bir sonucu olarak Türkiye'deki nispeten dil, davranış ve yaşayış olarak benzer kültürleri deneyimlemeleri ve Londra Türk Okulları'nda formal eğitimin içinde yer almayıp çokkültürlü eğitim uygulamalarını ve sınıflarında çokkültürlülüğü deneyimlememeleri olabilir. Özellikle hizmet içi öğretmenlerin öğretmen değişim programları aracılığı ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve deneyimlerin olumlu yönde etkilenebileceği düşünülmese de, bu amaçla yapılacak düzenlemelerin araştırmanın bu

bulgusunu açıklayan durumlar göz önünde bulundurularak yapılması, değişim programlarının verimliliğini arttıracaktır.

5.6 Okul Öncesi Öğretmenlerin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanları Yabancı Dil Bilme Durumlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın bu alt probleminin cevaplanması için okul öncesi öğretmenlerin kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları yabancı dil bilme durumlarına göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların kültürel zekâ toplam ve alt boyut (üst biliş, biliş, motivasyon, davranış) ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının yabancı dil (İngilizce) bilme durumlarına göre farklılaştığı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılımcıların yabancı dil (İngilizce) bilme düzeylerinin kültürel zekâ alt boyut (üst biliş, biliş, motivasyon, davranış) ve kültürel zekâ toplam puanlarını etkilediği görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu, bir dilde uzmanlaşmanın, o dilin taşıdığı kültürel unsurlar ve kodların birey tarafından anlanması önermesi ile uyumludur (İşcan, Karagöz, ve Konyar, 2017). Bu kültürel unsur ve kodların ise araştırmanın bu bulgusu dahilinde kültürel zekâyı olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Aslan ve Kozikoğlu'na (2017) göre ise bu durum, yabancı dil bilen öğretmenlerin çokkültürlü bir kişilik yapısına sahip olması ile açıklanabilir. Dilin kültür ile olan çok yönlü ve karmaşık ilişkisi bu bağlamda o dilin kültürüne ait yaşayış, sosyal etkileşimler, kültürel değer ve normlara ait ipuçları içerdiği (Kramsch, 1998) ve yabancı dil bilen katılımcıların bu ipuçları aracılığı ile kültürel zekânın gereklerine uygun davranış gösterme eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu önerme, Şengül (2018) tarafından yapılan araştırmada desteklenmektedir. Öğretmen adayları ile yapılan bir araştırmada Türkçe konuşan öğrenciler ile farklı dil konuşan öğrencilerin bir arada

olduğu dil partnerliği uygulamasının, katılımcıların kültürel zekâ puanlarına olumlu yönde etki ettiği bulunmuştur. Kahraman (2016) ise yaptığı çalışmada katılımcıların yabancı dil başarıları ve yabancı dile karşı tutumlarının arttıkça kültürel zekâ düzeylerinin de arttığını saptamıştır. Araştırmanın bu bulgusu anılan kapsam içerisinde düşünüldüğünde, hizmet içi ve hizmet öncesi yabancı dil eğitimlerinin salt dil öğrenme veya dil öğretimi yerine, dilde bulunan kültürel ipuçlarını çözümlenme becerilerini de kapsaması ile eğitime katılan katılımcıların kültürel zekâlarını olumlu yönde etkileneceği söylenebilir.

Yapılan araştırmada katılımcıların yabancı dil (İngilizce) bilme düzeyleri arttıkça, çokkültürlü eğitime yönelik tutularının da arttığı bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusu Aslan ve Kozikoğlu'nun (2017) yaptığı çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yabancı dil bilmemenin, farklı kültürler ile etkileşime geçmeyi zorlaştırdığı bulgusu (Ersoy, 2013) ile araştırmanın bu bulgusu beraber düşünüldüğünde, yabancı dil seviyesi arttıkça, farklı kültürden öğrenciler ile etkileşime geçme olanağının arttığı söylenebilir. Önceden de belirtildiği gibi, dilin taşıdığı kültürel öğeler ve bu öğelerin dil bilme düzeyi arttıkça birey tarafından fark edilmesine yönelik görüşler de dikkate alındığında çalışmadan elde edilen bu bulgu, öğretmen eğitimin dil eğitiminin de önemini ortaya koymaktadırlar.

5.7 Okul Öncesi Öğretmenlerin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanları Farklı Kültürden Arkadaşa Sahip Olma Durumlarına Göre Farklaşmakta Mıdır?

Araştırmanın bu alt probleminin cevaplanması için okul öncesi öğretmenlerin kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları farklı kültürden arkadaşına sahip olma durumlarına göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda kültürel zekânın üst biliş, motivasyon ve davranış alt boyutları ve kültürel zekâ toplam

puanları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının farklı kültürden arkadaşına sahip olma durumuna göre farklılaştığı bulunurken, kültürel zekânın biliş alt boyutu ile farklı kültürden arkadaşına sahip olma durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Araştırma sonucunda katılımcıların farklı kültürden arkadaşına sahip olma durumları ile kültürel zekâ üst biliş, motivasyon, davranış alt boyutları ve kültürel zekâ toplam puanları arasında bir farklılık bulunurken, kültürel zekâ biliş boyutu ile bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın bu bulgusu Petrović (2011) yaptığı çalışmadaki farklı kültürden arkadaş sahibi olmanın kültürel zekânın yordayıcısı olduğu bulgusu ile örtüşmektedir. Şengül'ün (2018) araştırmasında ise üniversite öğrencilerinin farklı kültürden dil partnerlerinin olmasının katılımcıların kültürel zekâlarını arttırdığı bulunmuştur. Temas kuramı çerçevesinde düşünüldüğünde (Allport, 1954), farklı kültürden bireyler ile yaşanan deneyimler kadar bu deneyimlerin gerçekleştiği şartlar da önemlidir. Kültürel zekânın davranış boyutu ise, deneyimler yolu ile geliştirilebildiğinden (Ang, et al., 2007) farklı kültürden arkadaşına sahip olan katılımcıların, arkadaşları ile yaşadıkları deneyimlerin incelenmesi bu bulgunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Alan yazında da önerildiği gibi (Milner, Flowers, Jr., Moore, ve Flowers, 2003), araştırmanın bu bulgusu uygulanmaya yönelik düşünüldüğünde, hizmet içi veya hizmet öncesi öğretmenlerin farklı kültürden bireyler ile etkileşime girebileceği ortamların yaratılması gerekmektedir.

Yapılan araştırmada farklı kültürden arkadaş sahibi olduğunu belirten katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları farklı kültürden arkadaş sahibi olmadığını belirten katılımcılardan yüksek bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusu Şengül'ün (2018) yaptığı araştırma ile benzerlik göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde bireyin farklı kültürlerden arkadaş sahibi olma durumu ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumu arasındaki ilişkinin anlaşılmasına yönelik çalışmaların sınırlı

kaldığı görülmektedir. Özellikle nitel metodoloji benimsenerek yapılacak araştırmalar ile sadece farklı kültürden arkadaşlara sahip olmak yerine bu arkadaşlıklardaki hangi değişkenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları nasıl etkilediği hakkında bilgiye ihtiyaç vardır.

5.8 Okul Öncesi Öğretmenlerin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanları Farklı Kültürden Gelip Türkçe Konuşamayan Öğrenciye Sahip Olma Durumlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın bu alt probleminin cevaplanması için okul öncesi öğretmenlerin kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları farklı kültürden öğrenciye sahip olma durumlarına göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda kültürel zekânın biliş boyutu puanlarının farklı kültürden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olma durumuna göre farklılaştığı bulunurken kültürel zekâ üst biliş, motivasyon ve davranış alt boyutları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının farklı kültürden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olma durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Yapılan araştırmada, katılımcıların farklı bir kültürden gelip Türkçe konuşamayan bir öğrenciye sahip olma durumları ile kültürel zekânın üst biliş, motivasyon ve davranış altboyutları ile kültürel zekâ toplam puanları arasında bir farklılık bulunmazken, kültürel zekânın biliş boyutu ile farklılaştığı bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusu değerlendirildiğinde, farklı kültürden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olmanın genel olarak kültürel zekâyı etkilemediği, buna rağmen kültürel zekânın biliş düzeyini etkilediği söylenebilir. Kültürel zekânın biliş düzeyi; farklı kültürlerin sosyal, ekonomik ve yasal sistemleri ile ilgili bilgi sahibi olmayı kapsar (Ang, et al., 2007; Ang, Dyne, ve Tan, 2011). Bu bağlamda farklı

kültürden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olan katılımcıların, bu deneyimleri aracılığı ile öğrencilerin kültürlerine ait bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Petrović (2011) yaptığı araştırmada sınıfın çokkültürlü olmasını kültürel zekânın yordayıcısı olarak saptanmasına rağmen, bu çalışma kapsamında biliş boyutu dışında diğer boyutlarda bir farklılık olmamasının sebebinin daha iyi anlaşılması gerekmektedir. Bu nedenle kültürel zekânın farklı boyutları arasındaki karşılıklı etkileşimleri daha iyi yordanabilmesini sağlayacak çalışmalara gereksinim bulunmaktadır.

Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları ile sınıflarında farklı ülkeden gelip Türkçe konuşamayan öğrenci bulunmaması durumuna göre farklılaşmamaktadır. Taştekin ve arkadaşlarının (2016) yaptıkları araştırmada sınıfta farklı kültürden gelen öğrenciye sahip öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buradan hareketle, sınıfta farklı kültürden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciye sahip olan öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlerden dolayı, çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının anlamlı biçimde farklılaşacağı ön görülmüştür. Bu bulgu, katılımcıların önemli bir kısmının farklı kültürden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciler ile yaşadıkları deneyimleri olumsuz (N=114) ve biraz olumlu (N=80) olarak değerlendirdikleri bulgusu ile bir arada ele alındığında daha anlamlı görülmektedir. Genel olarak öğretmenlerin sınıflarında Türkçe konuşmayan öğrenci olması durumunda bazı olumsuz yaşantıları olduğu ve bunun da çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını beklenen yönde değiştirmedeği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşadıkları bu olumsuzlukların neler olduğunun ve öğretmenlerin tutumlarına nasıl etki ettiğinin saptanması, hem öğretmenlerin farklı kültürden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciler ile olan deneyimlerinin iyileştirilmesine, hem de öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarına

etki edecektir. Araştırmanın bu bulgusu ile çelişen araştırmalara rastlamak mümkündür.

5.9 Okul Öncesi Öğretmenlerin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanları Mezun Olunan Üniversiteye Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın bu alt probleminin cevaplanması için okul öncesi öğretmenlerin kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları mezun oldukları üniversiteye göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların kültürel zekâ toplam ve alt boyut (üst biliş, biliş, motivasyon, davranış) ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının mezun oldukları üniversiteye göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Demografik form geliştirilirken, farklı etnik gruplar ile temas gözetilerek; sadece KKTC vatandaşı öğrenci kabul eden Atatürk Öğretmen Akademisi, KKTC’de bulunan ve farklı ülkelerden öğrenciler kabul eden KKTC Üniversiteleri ve katılımcıların farklı kültürleri içinde yaşayarak deneyimleyebileceği Yurtdışı kategorileri oluşturulmuştur. Araştırmanın bu bulgusuna dair beklenti, katılımcıların farklı bir ülkede, farklı kültürlerden insanlarla yaşayacağı deneyimlerin kültürel zekâ ve çokkültürlü eğitim tutumlarına etki etmesi yönündeyken, katılımcıların kültürel zekâ üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış altboyutları, kültürel zekâ toplam puanları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları, mezun oldukları üniversite türüne göre farklılaşmamıştır. Öğrenci değişim programlarının farklı kültürler ile etkileşimleri geliştirdiği yönündeki bulgulara (Ersoy ve Günel, 2011; Ersoy, 2013) rağmen katılımcıların lisans eğitimlerinin farklı ülkede ve/veya farklı kültürler ile birlikte tamamlamalarının bir fark yaratmamasının daha detaylı incelenmesi olası eğitim düzenlemelerine ışık tutacaktır.

5.10 Okul Öncesi Öğretmenlerin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanları Üniversitede Mezun Olunan Bölüme Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın bu alt probleminin cevaplanması için okul öncesi öğretmenlerin kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları üniversitede mezun oldukları bölüme göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların kültürel zekâ toplam ve alt boyut (üst biliş, biliş, motivasyon, davranış) ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının üniversitede mezun oldukları bölüme göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Yapılan araştırmada, üniversitede mezun olunan bölüm ile kültürel zekânın üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış alt boyutları ile kültürel zekâ toplam puanları arasında anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Zekâ kavramının yeniden tanımlanması ile eğitim ortamlarında öğrencilerin zekânın farklı alanlarda gelişimlerini sağlamaları için, uygun reformların yapılması konusunda çok yönlü çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu reformlar ise birçok alana özgü zekânın birleşmesi ile oluşan entelektüel yetenek kavramını geliştirmeye yöneliktir (Mayer, 2000). Araştırmanın bu bulgusu ve anılan entelektüel yetenek kavramı birlikte düşünüldüğünde; öncelikle okul öncesi gibi kritik yaşlarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin entelektüel kapasitelerinin nasıl geliştirilebileceğinin daha iyi anlaşılması gerekmekte ve yetenek kavramının bir parçası olan kültürel zekânın geliştirilmesi için eğitim ile ilgili bölümlerde gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile üniversitede mezun oldukları bölüm arasında bir fark bulunmamıştır. Öğretmen adayları (Koç ve Köybaşı, 2016; Güngör, Buyruk, ve Özdemir, 2018) ve öğretmenlerle (Özdemir ve Dil, 2013)

yapılan çeşitli araştırmaların bulguları ise, araştırmanın bu bulgusu ile çelişmektedir. Koç ve Köybaşı (2016) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada sosyal bilimler bölümlerindeki öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının, fen ve matematik bölümlerindeki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Öğretmen adayları ile yapılan başka bir çalışmada ise okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarına devam eden katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, fen bilgisi öğretmenliği ile psikolojik danışma ve rehberlik programına devam eden katılımcılara göre daha olumludur (Güngör, Buyruk, ve Özdemir, 2018). Özdemir ve Dil'in (2013) öğretmenler ile yaptıkları bir çalışmada ise eğitim fakültesi ve fen ve edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları, teknik eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Alan yazındaki bu bulgular değerlendirildiğinde; eğitim alanında çocuk gelişimi odaklı eğitim almanın, daha alana yönelik ve teknik odaklı eğitime göre çokkültürlü eğitim tutumlarını olumlu etkilediği söylenebilir. Bu önermenin gelecekte incelenmesi, önermenin doğruluğunu sınavacağı gibi, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının hangi değişkenlere göre değiştiğini anlamamıza yardımcı olacaktır.

5.11 Okul Öncesi Öğretmenlerin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanları Arasında İlişki Var mıdır?

Araştırmanın bu alt probleminin cevaplanması için okul öncesi öğretmenlerin kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın son problem cümlesi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?” sorusu

incelendiğinde; öğretmenlerin kültürel zekâları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kültürel zekânın, çokkültürlü eğitim tutumu ile ilişkili olması, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının anlaşılmasında kültürel zekânın da önemi olduğunu göstermektedir. Alan yazında öğretmen adayları ile yapılan benzer çalışmalara rastlamak mümkündür. Ekici (2017) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının kültürel zekâ toplam, üst biliş, motivasyon ve davranış boyutları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında zayıf, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Koçak ve Özdemir (2015) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada kültürel zekâ toplam ve alt boyut puanları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Benzer şekilde Gezer ve Şahin (2017) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada kültürel zekânın alt boyutları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Anılan benzer araştırmalara rağmen, çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekâ olgularını ve bu iki olgunun korelasyonunu ele alan sınırlı sayıda araştırma vardır. Gelecekte yapılacak nitel araştırmalar ile bu iki olgunun hangi değişkenler ile ilişki içerisinde bulunduğunun belirlenmesi, her iki olgu hakkında daha geniş bir anlayışa sahip olmamız açısından önemlidir.

Bölüm 6

ÖNERİLER

Araştırman bu bölümünde araştırmanın kapsamı ve bulgularına dair öneriler sunulmuştur. Bu bölümde öncelikle araştırmanın kapsamı olan çokkültürlü eğitim ve kültürel zekâ ile ilgili önerilere, ardından araştırmanın bulgularına yönelik önerilere yer verilmiştir.

Kıbrıs coğrafyasının farklı kültürler arası etkileşiminin göçten kaynaklı ve adanın kendi içindeki kültürel çeşitlilikten kaynaklı olduğu söylenebilir. Günümüzde gerek göçün gerekse adadaki kültürel çeşitliliğin etkileşimlerinin artması KKTC için çokkültürlü eğitimin öneminin arttığı bir göstergesidir. Anılan bu bağlam içerisinde KKTC için çokkültürlü eğitimin acil bir ihtiyaç haline gelmeden önce daha geniş bir biçimde ele araştırılıp gerekli ihtiyaçlar belirlenebilir.

Çocukların erken çocukluk döneminde farklılıkların ve ayrımcılığın bilincinde olması, kültürel kimlik ve benlik gelişimlerinin bu dönemde başlaması, erken çocukluk yıllarını çokkültürlü eğitime başlanması için kritik yıllar yapmaktadır. Anılan farklı alanlardaki gelişimin sınıflarda olumlu şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmenlere de büyük sorumluluk düşmektedir. Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi öğretmenleri farklı kültürden gelen çocuklar ile yaşadıkları deneyimleri yüksek oranda olumsuz bulmuşlardır. Bu bağlamda gelecekte yapılacak araştırmalar aracılığı ile kültürel çeşitliliğin olduğu sınıflarda ön yargı, kültürel kimlik ve benlik gelişimi incelenmelidir.

Erken çocukluk döneminde dil gelişimi ile sosyal ve bilişsel gelişim paralellik göstermektedir. Araştırmanın önemli bir diğer bulgusu ise okul öncesi sınıflarında farklı etnik kökenlerden gelip Türkçe konuşamayan öğrencilerin sayısıdır. Gerek bu duruma müdahale edecek eylem araştırmaları, gerekse Türkçe konuşamayan çocukların bu durumdan nasıl etkilendiğini anlamamıza yardımcı olacak çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Anılan kapsam içerisinde okul öncesi dönem, çocukların çokkültürlü eğitim ile tanışacakları ilk basamaktır. Yapılan araştırma ise okul öncesi dönem öğretmenlerinin kültürel zekâlarının ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemiştir. Gelecekte bu alanda yapılacak eylem araştırmaları ile kültürel zekânın nasıl geliştirilebileceği ve çokkültürlü eğitim uygulamalarına yönelik katkılarının neler olduğunun araştırılması, kültürel zekânın eğitim ortamlarındaki yerini anlamamız için önemlidir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının hangi değişkenlerden etkilendiği incelenmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile eğitim düzeyleri arasında bulunan ilişkinin gerek program boyutunda gerekse eğitim süresince farklı kültürler ile etkileşim kapsamında ele alınıp öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını nasıl etkilediği araştırılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş ve kıdem yıllarının ele alındığı nitel araştırmalar ile farklı özelliklere sahip öğretmenlerin çokkültürlü eğitimden ne anladıklarının ve bu anlayışlarının nelerden etkilendiğinin anlaşılması mümkün olabilir.

Lisans ve lisanüstü eğitim almanın kültürel zekâ ve çokkültürlü eğitim tutumlarına nasıl etki ettiği boylamsal araştırmalar ile araştırılabilir. Ayrıca öğretmen adayları ile yapılacak eylem araştırmaları ile kültürel zekânın hangi değişkenler

aracılığı ile geliştiği ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumların hangi değişkenlerden etkilendiği saptanabilir.

Öğretmen değişim programları, yüksek öğrenim veya dil kursları için yurt dışına giden öğretmenler ile boylamsal araştırmalar yapıp kültürel zekâ ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarda ne gibi değişimlerin olduğu belirlenebilir.

Yabancı dil bilmenin hem kültürel zekâyı hem de çokkültürlü eğitime yönelik tutumu etkilediği sonucu gelecekte farklı açılardan ele alınması gereken önemli bir sonuçtur. Dilin, farklı kültürlerin yaşayış ve değerlerine ilişkin ipuçları barındırması ve iletişim engelini ortadan kaldırması, kültürel zekâ ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum ile olan ilişkisini açıklayabilir. Bu bağlamda yapılacak nitel desenlerdeki araştırmalar ile kültürel zekânın ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumların yabancı dil bilme ile nasıl farklılaştığı anlaşılabilir.

Farklı kültürler ile etkileşimlerin kültürel zekâ ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumu olumlu yönde etkileyeceği düşüncesinden hareketle katılımcılara farklı kültürden arkadaş sahibi olup olmadıkları sorulmuş ve verdikleri cevaplar kültürel zekâ ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumları açısından incelenmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalar yurtdışında kalma süresi, ailede farklı kültürden birey olması vb. değişkenleri kapsayabileceği gibi öğrenci ve öğretmen değişim programları kapsamındaki katılımcılardaki kültürel zekâ ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarındaki değişimlerin incelenmesi bu konuda daha detaylı bilgi sahibi olmamıza yarayabilir.

Anılan farklı kültürler ile etkileşimler kapsamında katılımcıların sınıflarında farklı kültürden gelip Türkçe konuşamayan öğrencilerin, öğretmenlerin kültürel zekâ ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarına etki edeceği beklenmesine rağmen, sadece kültürel zekânın biliş boyutunda ilişki bulunmuştur. Gelecekte yapılacak nitel

desenlerdeki araştırmalar ile hem farklı kültürden gelip Türkçe konuşamayan öğrenciler ile okul öncesi ğretmenlerinin etkileşimleri hem de araştırmanın bu bulgusu ile ilgili daha detaylı bilgi sahibi olmak mümkün olabilir.

Kültürel zekâ, eğitim alanından ziyade işletme ve işletme yönetimi alanında daha çok çalışılmış bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna rağmen kültürel zekânın eğitim alanında daha fazla ele alınması gerekmekte; gerek öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamlarında kültürel zekânın ne gibi farklılıklara yol açtığı gerekse öğretmenlerde kültürel zekânın nasıl geliştirilebileceğinin cevapları aranabilir.

Yapılacak eylem araştırmaları ile kültürel zekâ gerçek eğitim ortamlarında sınıanıp, eğitim ortamlarında farklı değişkenler açısından ele alındığında nasıl farklılaştığı ve boyut düzeyinde düşünüldüğünde, eğitim ortamlarındaki işlevsel boyutların neler olduğunu saptanabilir.

Kültürel zekâ ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumun ilişkisinin daha detaylı ele alındığı karma desenlerde araştırmalar yapılıp bu iki olgunun hakkında daha fazla bilgi sahibi olunabilir.

Farklı düzeylerde kültürel zekâ ve çokkültürlü eğitime yönelik tutuma sahip öğretmenler ile yapılacak nitel araştırmalar ile düzeyler arası farklılıklar, ihtiyaçlar ve deyimler anlaşılabilir.

Son olarak, çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılacak araştırmalar aracılığı ile bu konuya ilişkin bilimsel bilgi, ihtiyaç ve olası uygulamalara işık tutulup, elde edilen veriler aracılığı ile eğitim politikaları geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Abdullah, A. C. (2009). Multicultural Education in Early Childhood: Issues and Challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12(1), ss. 159-175.
- Aboud, F. E. (2009). Modifying Children's Racial Attitudes. içinde J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (ss. 199-210). New York: Routledge.
- Aboud, F. E., ve Doyle, A. B. (1996). Does Talk of Race Foster Prejudice or Tolerance in Children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 28(3), ss. 161-170.
- Aboud, F. E., ve Fenwick, V. (1999). Exploring and Evaluating School-Based Interventions to Reduce Prejudice. *Journal of Social Issues*, 55(4), ss. 767-786. doi:10.1111/0022-4537.00146
- Ackerman, P. L. (2000). Domain-specific Knowledge as the “Dark Matter” of Adult Intelligence: Gf/Gc Personality and Interest Correlates. *Journal of Gerontology*, ss. 69-84.
- Ağırdağ, O., Merry, M. S., ve Houte, M. V. (2014). Teachers' Understanding of Multicultural Education and the Correlates of Multicultural Content Integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), ss. 556-582. doi:10.1177/0013124514536610

- Aldaheri, A. (2017). Cultural Intelligence and Leadership Style in the Education Sector. *International Journal of Educational Management*, 31(6), ss. 718-735.
doi:10.1108/IJEM-05-2016-0093
- Allemann-Ghionda, C. (2009). From Intercultural Education to the Inclusion of Diversity. içinde J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (ss. 134-146). Routledge.
- Allmen, M. R.-V. (2011). The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation with the Council of Europe. içinde C. A. Grant, ve A. Portera (Ed.), *Intercultural and Multicultural Education* (ss. 33-49). Oxon: Routledge.
- American Psychological Association. (2017, Şubat 9). *APA Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice and Organizational Change for Psychologists*. Retrieved from American Psychological Association: <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx>
- Andere, E. (2014). *Teachers' Perspectives on Finnish School Education: Creating Learning Environments*. İsviçre: Springer.
- Anderson-Levitt, K. M. (2003). A World Culture of Schooling? içinde A.-L. Kathryn M. (Ed.), *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory* (ss. 1-26). Hampshire: Palgrave Macmillan.

- Ang, S., ve Dyne, L. V. (2008). Conceptualization of Cultural Intelligence: Definition, Distinctiveness, and Nomological Network. içinde S. Ang, ve L. V. Dyne (Ed.), *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications* (ss. 3-16). New York: M.E. Sharpe.
- Ang, S., Dyne, L. V., ve Tan, M. L. (2011). Cultural Intelligence. içinde R. J. Sternberg, ve S. B. Kaufman (Ed.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (ss. 582-602). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ang, S., Dyne, L. V., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C., ve Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance. *Management and Organization Review*, 3(3), ss. 335-371. doi:10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x
- Angelides, P., Stylianou, T., ve Leigh, J. (2010). Forging a Multicultural Education Ethos in Cyprus: Reflections on Policy and Practice. *Intercultural Education*, 14(1), ss. 57-66. doi:10.1080/1467598032000044656
- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences In the Classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Aslan, M., ve Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlar: Van İli Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Faültesi Dergisi*, 31, ss. 729-737.

Augoustinos, M., ve Reynolds, K. J. (2001). Prejudice, Racism and Social Psychology.

M. Augoustinos, ve K. J. Reynolds (Ed) içinde, *Understanding Prejudice, Racism and Social Conflict* (s. 1-24). Londra: SAGE.

Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aydın, M. (2014). *Toplum Kültür Eğitim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Bağlı, M., ve Özensel, E. (2005). *Çokkültürlü Vatandaşlık: Kanadalı Türklerin Aidiyet Çabaları ve Değer Yapıları*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Ballı, E. (2017). Cultural Intelligence: It's Relation with Demographic Variables and Career Decision of Students. (O. N. Akfırat, D. F. Staub, ve G. Yavaş, Eds.) *Current Devates in Education*, ss. 41-63.

Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. *Review of Research in Education*, 19, ss. 3-49.

Banks, J. A. (2009). Multicultural Education: Dimensions and Paradigms. içinde J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (ss. 9-33). New York: Routledge.

Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. (H. Aydın, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

- Banks, J. A., ve Banks, C. A. (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New Jersey: Wiley.
- Bannister, N. A. (2016). Breaking the Spell of Differentiated Instruction Through Equity Pedagogy and Teacher Community. *Cultural Studies of Science Education*, 11(2), ss. 335-347. doi:10.1007/s11422-016-9766-0
- Barker, C. (2004). *The SAGE Dictionary of Cultural Studies*. Londra: SAGE Publications.
- Baron, A. S. (2015). Constraints on the Development of Implicit Intergroup Attitudes. *Child Development Perspectives*, 9(1), ss. 50-54. doi:10.1111/cdep.12105
- Baron, A. S., ve Banaji, M. R. (2006). The Development of implicit Attitudes: Evidence of Race Evaluations From Ages 6 and 10 and Adulthood. *Psychological Science*, 17(53), ss. 53-60. doi:10.1111/j.1467-9280.2005.01664.x
- Bates, D. G. (1996). *Cultural Anthropology*. Massachusetts: Allyn ve Bacon.
- Bean, T. W., Valerio, P. C., Senior, H. M., ve White, F. (1999). Secondary English Students' Engagement in Reading and Writing About a Multicultural Novel. *The Journal of Educational Research*, 93(1), ss. 32-37. doi:10.1080/00220679909597626

- Beaudoin, B. B. (2013). Culturally Responsive Pedagogy/Culturally Relevant Teaching. içinde C. E. Cortés (Ed.), *Multicultural America: a Multimedia Encyclopedia* (Vol. 2, ss. 640-643). Londra: SAGE.
- Beier, M., ve Ackerman, P. L. (2005). Age, Ability, and the Role of Prior Knowledge on the Acquisition of New Domain Knowledge: Promising Results in a Real-world Learning Environment. *Psychology and Aging*, ss. 341-355.
- Bembenutty, H. (2011). Critical Thinking. içinde S. Goldstein, ve J. A. Naglieri (Ed), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (ss. 433-434). Springer, Boston. doi:10.1007/978-0-387-79061-9
- Benett, M. (2011). Children's Social Identities. *Infant and Child Development*, 20(4), ss. 353-363. doi:10.1002/icd.741
- Bernhard, J. K. (1995). Child Development, Cultural Diversity, and the Professional Training of Early Childhood Educators. *Canadian Journal of Education*, 20(4), ss. 415-436.
- Bernstein, J., Zimmerman, T. S., Werner-Wilson, R. J., ve Vosburg, J. (2000). Preschool Children's Classification Skills and a Multicultural Education Intervention To Promote Acceptance of Ethnic Diversity. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), ss. 181-192. doi:10.1080/02568540009594762

- Berthelsen, D., ve Karuppiah, N. (2011, Aralık 1). Multicultural education: The understandings of preschool teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), ss. 38-42.
- Betancourt, H., ve Lòpez, S. R. (1993). The Study of Culture, Ethnicity and Race in American Psychology. *American Psychologist*, 58(6), ss. 629-637. doi:10.1037/0003-066X.48.6.629
- Bigler, R. S. (1999). The Use of Multicultural Curricula and Materials to Counter Racism in Children. *Journal of Social Issues*, 55(4), ss. 687-705. doi:10.1111/0022-4537.00142
- Bigler, R. S., ve Liben, L. S. (2007). Developmental Intergroup Theory: Explaining and Reducing Children's Social Streotyping and Prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), ss. 162-166. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x
- Bigler, R. S., Jones, L. C., ve Lobliner, D. B. (1997). Social Categorization and the Formation of Intergroup Attitudes in Children. *Child Development*, 68(3), ss. 530-543. doi:10.2307/1131676
- Bodley, J. H. (2001). *Anthropology and Contemporary Human Problems* (4 ed.). California: Mayfield Publishing Company.

- Bouillet, D., ve Miškeljin, L. (2017). Model for Developing Respect for Diversity at Early and Preschool Age. *Croatian Journal of Education*, 19(4), ss. 1265-1295. doi:10.15516/cje.v19i4.2567
- Brady, H. (2008). *EU Migration Policy: An A-Z*. Londra: Center for European Reform.
- Brenman, M. (2013). Multiculturalism. C. E. Cortés (Dü.) içinde, *Multicultural America: a Multimedia Encyclopedia* (Cilt 3, s. 1506-1507). SAGE.
- Brody, N. (2000). History of Theories and Measurement of Intelligence. içinde R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (ss. 16-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, C. S., Tam, M., ve Aboud, F. (2018). Ethnic Prejudice in Young Children in Indonesia: Intervention Attempts Using Multicultural Friendship Stories. *International Journal of Early Childhood*, ss. 1-18. doi:10.1007/s13158-018-0214-z
- Bruner, J. (2009). Culture, Mind and Education. içinde K. Illeris, *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists... in their own words* (ss. 159-169). New York: Routledge.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. Londra: SAGE Publications.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: PEGEM.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cameron, L., Rutland, A., ve Brown, R. (2007). Promoting Children's Positive Intergroup Attitudes Towards Stigmatized Groups: Extended Contact and Multiple Classification Skills Training. *International Journal of Behavioural Development*, 31(5), ss. 454-466. doi:10.1177/0165025407081474

Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., ve Douch, R. (2006). Changing Children's Intergroup Attitudes Towards Refugees: Testing Different Models of Extended Contact. *Child Development*, 77(5), ss. 1208-1219. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00929.x

Carney, S., Rappleye, J., ve Silova, I. (2012). Between Faith and Science: World Culture Theory and Comparative Education. *Comparative Education Review*, 56(3), ss. 366-393. doi:10.1086/665708

Chandras, K. V., Eddy, J. P., ve Donald, J. (1999). Counseling Asian Americans: Implications for Training. *Education*(120), ss. 239-246.

Charalambous, P., Charalambus, C., ve Zemblyas, M. (2017). Teachers as Policy Interpreters in Context: Representations of the "Peaceful Coexistence" Policy Against the Established Discourse of "I Don't Forget". içinde I. Psaltis, N.

Anastasiou, H. Faustmann, M. Hadjipavlou, H. Karahasan, ve M. Zackheos (Ed.), *Education in a Multicultural Cyprus* (ss. 156-185). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Chávez, A. F., ve Guido-DiBrito, F. (1999). Racial and Ethnic Identity and Development. *New Directions for Adult ve Continuing Education*(84), ss. 39-47. doi:10.1002/ace.8405

Chavous, T. M., Bernat, D. H., Schmeelk-Cone, K., Caldwell, C. H., Kohn-Wood, L., ve Zimmerman, M. A. (2003). Racial Identity and Academic Attainment among African American Adolescents. *Child Development*, 74(4), ss. 1076-1090.

Chen, A. S.-y., Lin, Y.-c., ve Sawangpattanakul, A. (2011). The Relationship Between Cultural Intelligence and Performance with the Mediating Effect of Cultural Shock: A Case from Philippine Laborers in Taiwan. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(2), ss. 246-258. doi:10.1016/j.ijintrel.2010.09.005

Chen, G., Kirkman, B. L., Kim, K., Farah, C. I., ve Tangirala, S. (2017). When Does Cross-Cultural Motivation Enhance Expatriate Effectiveness? A Multilevel Investigation of the Moderating Roles of Subsidiary Support and Cultural Distance. *Academy of Management*, 53(5), ss. 1-19. doi:10.5465/amj.2010.54533217

Childs, D. J. (2013). Critical Pedagogy. içinde C. E. Cortés (Ed.), *Multicultural America: a Multipedia Encyclopedia* (Vol. 2, ss. 615-617). SAGE.

- Christensen, L. B., Johnson, R. B., ve Turner, L. A. (2015). *Research Methods, Design and Analysis* (12 ed.). Essex: Pearson.
- Cianciolo, A. T., ve Sternberg, R. J. (2004). *Intelligence: A Brief History*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(34), ss. 27-40.
- Clark, C. (2013). Multicultural Education. içinde C. E. Cortés (Ed.), *Multicultural America: A Multimedia Encyclopedia* (Vol. 3, ss. 1502-1505). Londra: SAGE.
- Claval, P. (2017). *Papers*. Retrieved from United Nations University: archive.unu.edu/dialogue/papers/claval-s2.pdf
- Cohen, A. (2009, Nisan). Many Forms of Culture. *American Psychologist*, 64(3), ss. 194-204. doi:10.1037/a0015308
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. London: Taylor ve Francis e-Library.
- Collins, K. S. (2016). Does Cultural Intelligence Matter?: Effects of Principal and Teacher Cultural Intelligence on Lationa Student Achievement. *Journal For Multicultural Education*, 10(4), ss. 465-488. doi:10.1108/JME-07-2015-0026

- Colom, R., Juan-Espinosa, M., Abad, F., ve García, L. F. (2000). Negligible Sex Differences in General Intelligence. *Intelligence*, 28(1), ss. 57-68. doi:10.1016/S0160-2896(99)00035-5
- Convertino, C., Levinson, B. A., ve González, N. (2013). Culture, Teaching, and Learning. J. A. Banks, ve C. A. Banks (Ed) içinde, *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (8 b., s. 25-43). Danvers: Wiley.
- Cortés, C. E. (2013). Introduction. içinde C. E. Cortés (Ed.), *Multicultural America: A Multimedia Encyclopedia* (Vol. 1, ss. 13-14). Kaliforniya: SAGE.
- Council of the European Union. (2008). *European Pact on Immigration and Asylum*. Brüksel: Council of the European Union. Retrieved Mart 13, 2018, from <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2013440%202008%20INIT>
- Creswell, J. (2016). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Crowne, K. A. (2008). What Leads to Cultural Intelligence? *Business Horizons*, 51(5), ss. 391-399. doi:10.1016/j.bushor.2008.03.010
- Çağlar, M., ve Reis, O. (2007). *Eğitimde Paradigmat Dönüşümler Sürecinde Çağdaş ve Küryerel Eğitim Planlaması*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Çekin, A. (2013). Çokkültürlülük ve Din Öğretimi: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları Çerçevesinde Bir Analiz. *Turkish Studies*, 8(12), ss. 214-248. doi:10.7827/TurkishStudies.6003
- Çelebi, N., ve Atasayar, Ö. (2015). Attitudes of Teachers Toward Multicultural Education. *2nd International Conference on Lifelong Education and Leadership for All*, (ss. 478-489). Wroclaw.
- Çetin, İ. (2007). Çokkültürlülük ve Kimlik Bağlamında Midyat İlçesi Örneği. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi/Journal of Sociological Research*, 10(2), ss. 22-36.
- Çiçek, Ş. A. (2017). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Türkçe Bilmeyen 3-6 Yaş Çocuklarının Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Dahdah, E. G. (2017). *Culturally Intelligent (CQ) Teaching Capabilities: CQ Capabilities of Neighborhood Bridges Teaching Artists in Urban Classrooms*. Minnesota: University of Minnesota. Retrieved Ağustos 12, 2018, from https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/188851/Dahdah_umn_0130E_18198.pdf?sequence=1
- Darling, N. (2007). Ecological Systems Theory: The Person in the Center of the Circles. *Research in Human Development*, 4(3-4), ss. 203-217. doi:10.1080/15427600701663023

Davidman, L., ve Davidman, P. T. (2001). *Teaching with a Multicultural Perspective: A Practical Guide* (3 ed.). New York: Longman.

Delano-Oriaran, O. O. (2013). Identity Development. içinde C. E. Cortés (Ed.), *Multicultural America: a Multimedia Encyclopedia* (Vol. 2, ss. 1132-1135). Londra: SAGE.

Demircioğlu, E., ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15, ss. 211-232.

Department of Economic and Social Affairs. (2016). *International Migration Report 2015*. New York: United Nations. Retrieved Haziran 20, 2017, from http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015_Highlights.pdf

Derman-Sparks, L., ve Force, A. T. (1989). *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

Devlet Planlama Örgütü. (2007). *Yaş Grubu, Cinsiyet ve KKTC'ye Geldiği Ülkeye Göre Göç Eden Nüfus*. Lefkoşa: Devlet Planlama Örgütü. Retrieved Haziran 20, 2017, from <http://nufussayimi.devplan.org/N%C3%BCfus%20Tablolar%C4%B1/Goc-durumu/GOC%20TABLO2.zip>

Devlet Planlama Örgütü. (2011). *Tabiiyet, Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Sürekli İkamet Eden Nüfus*. Lefkoşa: Devlet Planlama Örgütü.

Dilg, M. (2003). *Thriving in the Multicultural Classroom: Principles and Practices for Effective Teaching*. New York: Teaching College Press.

Divrengi, M., ve Acar, E. A. (2012). *Erken Çocukluk Döneminde Farklılık Kavramı ve Etkinlik Önerileri: Farkındayım, Farklılıklara Saygılıyım*. Ankara: Eğiten Kitap.

DomNwachukwu, C. S. (2010). *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Plymouth: Rowman ve Littlefield Publishers.

Dong, E., ve Chick, G. (2016). Culture. içinde J. Jafari, ve H. Xiao, *Encyclopedia of Tourism* (ss. 216-219). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-01384-8_250

Duckitt, J., Wall, C., ve Pokroy, B. (1999). Color Bias and Racial Preference in White South African Preschool Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(2), ss. 143-154. doi:10.1080/00221329909595388

Duncan, J. S. (1980). The Superorganic in American Cultural Geography. *Annals of Association of American Geographers*, 70(22), ss. 181-198.

Efeoğlu, E., ve Ulum, Ö. (2017). The Relationship between Turkish EFL State School Teachers' Cultural Intelligence and Their Professional Well-Being. *The*

Journal of Education, Culture, and Society(2), ss. 228-239.
doi:10.15503/jecs20172.228.239

Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Müdürlüğü. (2018). *2017-2018 İstatistik Yıllığı*.
Lefkoşa: K.K.T.C. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı. Retrieved Nisan 10, 2018,
from www.eohd.mebnet.net/sites/default/files/2017-2018_IstatistikYilligi_201801.pdf

Elenkov, D. S., ve Manev, I. M. (2009). Senior Expatriate Leadership's Effects on
Innovation and the Role of Cultural Intelligence. *Journal of World Business*,
44(4), ss. 357-369. doi:10.1016/j.jwb.2008.11.001

Engin, G., ve Genç, S. Z. (2015). Attitudes Teacher Candidates Towards Multicultural
Education. *Route Educational and Social Science*, 2(2), ss. 30-40.

Erickson, F. (2011). Culture. L. Bradley A. U, ve M. Pollock (Ed) içinde, *A
Companion to the Anthropology of Education* (s. 25-34). West Sussex:
Blackwell Publishing.

Ersoy, A. (2013). Türk Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Deneyimlerinde
Karşılaştıkları Sorunlar: Erasmus Değişim Programı Örneği. *Eğitim ve Bilim*,
38(168), ss. 154-167.

Ersoy, A., ve Günel, E. (2011). Cross-Cultural Experiences through Erasmus: Pre-
service Teachers' Individual and Professional Development. *Eurasian Journal
of Educational Research*(42), ss. 63-78.

European Communities. (1997). *Treaty of Amsterdam - European Parliament - Europa EU*. Mart 13, 2018 tarihinde European Parliament: www.europarl.europa.eu/topics/treaty/pdf/amst-en.pdf adresinden alındı

Eurostat. (2017, Mart). *Migration and migrant population statistics*. Retrieved Mart 14, 2018, from Eurostat: Statistics Explained: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics#Migrant_population

Faas, D., Hajisoteriou, C., ve Angelides, P. (2014). Intercultural Education in Europe: Policies Practices and Trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), ss. 300-318. doi:10.1002/berj.3080

Farago, F., Sanders, K., ve Gaias, L. (2015). Addressing Race and Racism in Early Childhood: Challenges and Opportunities. içinde J. A. Sutterby (Ed.), *Discussions on Sensitive Issues* (Vol. 19, ss. 29-66). Emerald Group Publishing. doi:10.1108/S0270-402120150000019004

Feger, M. V. (2006). "I Want To Read": How Culturally Relevant Texts Increase Student Engagement in Reading. *Multicultural Education*, 13(3), ss. 18-19.

Fennimore, B. S. (2014). *Standing Up for Something Every Day: Ethics and Justice in Early Childhood*. New York: Teachers Collage Press.

- Garces, E., Thomas, D., ve Currie, J. (2002). Longer-Term Effects of Head Start. *The American Economic Review*, 92(4), ss. 999-1012.
- Gardner, H. (1985). *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gay, G. (2004). The Importance of Multicultural Education. içinde D. J. Flinders, ve S. J. Thornton (Ed.), *The Curriculum Studies Reader* (2. baskı, ss. 315-323). New York: Routledge Falmer.
- Gay, G. (2014). Kültürel Değerlere Duyarlılığın Pedagojik Potansiyeli. içinde H. Aydın (Ed.), *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim* (O. İyitoğlu, Çev., ss. 25-53). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gay, G. (2014). Program İçeriğinde Etnik ve Kültürel Çeşitlilik. *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim* (R. Günay, ve M. Yıldırım, Çev., s. 137-181). içinde Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gay, L. R., Mills, G. E., ve Airasian, P. (2012). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. New Jersey: Pearson.

- Geher, G., ve Kaufman, S. B. (2011). Mating Intelligence. içinde R. J. Sternberg, ve S. B. Kaufman (Ed.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (ss. 603-620). Cambridge: Cambridge University Press.
- George, D., ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step* (14 ed.). New York: Routledge.
- Ghosh, R., ve Abdi, A. A. (2004). *Education and the Politics of Difference: Canadian Perspectives*. Toronto: Canadian Scholars' Press Inc. .
- Goh, M. (2012). Teaching with Cultural Intelligence: Developing Multiculturally Educated and Globally Engaged Citizens. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(4), ss. 395-415. doi:10.1080/02188791.2012.738679
- Goh, M., Koch, J. M., ve Sanger, S. (2008). Applications for Multicultural Counseling Competence. içinde S. Ang, ve L. V. Dyne (Ed.), *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications* (ss. 257-271). Londra: M. E Sharpe.
- Gohar, Y. (2014). *Cultural Intelligence of Expatriate Teachers in a Multi-cultural Education Setting*. Retrieved Ağustos 12, 2018, from The American University içinde Cairo Digital Archive and Research Repository: <http://dar.aucegypt.edu/handle/10526/3932>
- Gollnick, D. M., ve Chinn, P. C. (2017). *Multicultural Education in a Pluralistic Society* (10. baskı). Londra: Pearson.

Gorski, P. C. (1999). *A Brief History of Multicultural Education*. Retrieved Ocak 16, 2018, from EdChange: http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html

Gorski, P. C. (1999). *Files*. Retrieved Nisan 11, 2018, from Pontificia Universidad Cat3lica del Per3: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/11/121111.pdf>

G3ksoy, S. (2017). The Relationship between Principals' Cultural Intelligence Levels and Their Cultural Leadership Behaviors. *Educational Research and Reviews*, 12(20), ss. 988-995.

G3ng3r, S., Buyruk, H., ve 3zdemir, Y. (2018). 3ğretmen Adaylarının 3okk3lt3rl3l3ğ3 İlişkin Tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*(66), ss. 816-837. doi:10.17755/esosder.386067

G3rsoy, A. (2016). Teacher's Attitudes Toward Multicultural Education According to Some Variables: Native or Foreign. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(2), ss. 60-74. doi:10.15303/rjeap.2016.v7i2.a5

G3rşimşek, I. (2010). Farklı Paradigmalar, Yeni Yaklaşımlar ve Eğitimin Değışen Y3z3. içinde N. Osam, & E. Arkın (Ed.), *Eğitim Fak3ltesi 10. Yıl Yazıları: Dil 3ğretimi, Edebiyat, Eğitim* (pp. 131-148). Gazimağusa: DA3 Yayınları.

G3venç, B. (1997). *K3lt3r3n Abc'si*. İstanbul: Yapı Kredi K3lt3r Sanat Yayıncılık.

- Ha, H. S., Hwang, M. H., Yeo, T. C., ve Kang, J. H. (2014). Teachers' Efforts to Faciliate the Social Development of Multicultural Children. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 159, ss. 110-114. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.339
- Halpern, D. F., Beninger, A. S., ve Straight, C. A. (2011). Sex Differences in Intelligence. içinde R. J. Sternberg, ve S. B. Kaufman (Ed.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (ss. 253-273). Cambridge: Cambridge University Press.
- Halvorsen, A. L., ve Wilson, S. M. (2010). Social Studies in Teacher Education. içinde P. Peterson, E. Baker, ve B. McGaw (Ed.), *International Encyclopedia of Education* (ss. 719-724). Elsevier. doi:10.1016/B978-0-08-044894-7.00683-7
- Han, H. S., ve Thomas, M. S. (2010). No Child Misunderstood: Enchancing Early Childhood Teachers' Multicultural Responsiveness to the Social Competence of Diverse Children. *Early Childhood Education*, 37, ss. 469-476. doi:10.1007/s10643-009-0369-1
- Hansen, R. (2003). Migration to Europe Since 1945: Its History and its Lessons. *The Political Quarterly*, 74(1), ss. 25-38. doi:10.1111/j.1467-923X.2003.00579.x
- Harris, R. (2013). Acculturation/Assimilation. C. E. Cortés (Dü.) içinde, *Multicultural America: a Multimedia Encyclopedia* (Cilt 1, s. 111-117). SAGE.
- Haviland, W. A. (1999). *Cultural Anthropology* (9 ed.). Orlando: Harcourt Brace College Publishers.

Haviland, W. A., Prins, H. E., Walrath, D., ve McBride, B. (2008). *Kültürel Antropoloji*. (İ. D. Sarioğlu, Trans.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed Methods Research: Merging Theory with Practice*. New York: The Guilford Press.

Hirschfeld, L. A. (2012). Seven Myths of Race and the Young Children. *Du Bois Review*, 9(1), ss. 17-39. doi:10.1017/S1742058X12000033

Holm, G., ve Zilliacus, H. (2009). Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference? içinde M. Talib, J. Loima, H. Paavola, ve S. Patrikainen (Ed.), *Dialogues on Diversity and Global Education* (ss. 11-28). Berlin: Peter Lang.

İlhan, M., ve Çetin, B. (2014, Nisan). Kültürel Zekâ Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), ss. 94-114.

Imai, L., ve Gelfand, M. J. (2010). The Culturally Intelligent Negotiator: The Impact of Cultural Intelligence (CQ) on Negotiation Sequences and Outcomes. *Organizational Behavior and Human Decision*, 112(2), ss. 83-98. doi:10.1016/j.obhdp.2010.02.001

Irwing, P., ve Lynn, R. (2006). Intelligence: Is There a Sex Difference in IQ scores? *Nature*, 442, ss. 31-32. doi:10.1038/nature04966

İşcan, A., Karagöz, B., ve Konyar, M. (2017). Cultural Transfer and Creating Cultural Awareness in Teaching Turkish as A Foreign language: A Sample From Gaziosmanpaşa University Tömer. *Journal of Education and Practice*, 8(9), ss. 53-64.

Jackson, Y. (2006). *Encyclopedia of Multicultural Psychology*. Londra: Sage Publications.

Johnston, P. H., Ivey, G., ve Faulkner, A. (2011). Talking In Class: Remembering What Is Important About Classroom Talk. *The Reading Teacher*, 65(4), ss. 232-237. doi:10.1002/TRTR.01033

Joppke, C. (2004). The Retreat of Multiculturalism in the Liberal State: Theory and Policy. *The British Journal of Sociology*, 55(2), ss. 237–257. doi:10.1111/j.1468-4446.2004.00017.x

Kağıtçıbaşı, Ç. (2017). *Family, Self and Human Development Across Cultures*. Oxon: Taylor & Francis.

Kahraman, P. B., ve Sezer, G. O. (2016). Teacher Candidates' Opinions about Multiculturalism and Multicultural Education. *2nd International Conference On Lifelong Learning And Leadership For All* (ss. 772-778). ICLEL CONFERENCES. doi:000392658100091

- Karataş, S. (2015). Teachers' View on Multicultural Education: Sample of Antalya. *The Anthropologist*, 19(2), ss. 373-380. doi:10.1080/09720073.2015.11891670
- Kendall, G., ve Wickham, G. (2001). *Understanding Culture: Cultural Studies, Order, Ordering*. Londra: SAGE Publications.
- Keung, E. K. (2011). *What Factors of Cultural Intelligence Predict Transformational Leadership: A Study of International School Leaders*. Retrieved from Doctoral Dissertations and Projects: https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/450/?REMOTE_ADDR=66.249.73.224&
- Kihlstrom, J. F., ve Cantor, N. (2011). Social Intelligence. içinde R. J. Sternberg, ve S. B. Kaufman (Ed.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (ss. 564-582). Cambridge: Cambridge University Press.
- Killen, M., ve Rutland, A. (2011). *Children and Social Exclusion: Morality, Prejudice, and Group Identity*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Killen, M., Mulvey, K. L., Hitti, A., ve Rutland, A. (2012). What Works to Address Prejudice? Look to Developmental Science Research for the Answer. *Behavioral and Brain Sciences*, 35(6), ss. 439-439. doi:10.1017/S0140525X12001410

- Kim, Y. J., ve Dyne, L. V. (2011). Cultural Intelligence and International Leadership Potential: The Importance of Contact for Members of the Majority. *Applied Psychology*, 61(2), ss. 272-294. doi:10.1111/j.1464-0597.2011.00468.x
- Koç, C., ve Köybaşı, F. (2016). Prospective Teachers' Conceptions of Teaching and Learning and Their Attitudes Towards Multicultural Education. *Educational Research and Reviews*, 11(22), ss. 2048-2056. doi:10.5897/ERR2016.3009
- Koçak, S., ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarında Kültürel Zekânın Rolü. *Elementary Education Online*, 14(4), ss. 1352-1369. doi:10.17051/io.2015.63742
- Kottak, C. P. (2014). *Window on Humanity: A Concise Introduction to Cultural Anthropology* (9 ed.). New York: McGraw Hill.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Latif, D. (2017). Obstacles of Peace Education in Cyprus: Nationalism and/or History Education? içinde I. Psaltis, N. Anastasiou, H. Faustmann, M. Hadjipavlou, H. Karahasan, ve M. Zackheos (Ed.), *Education in a Multicultural Cyprus* (ss. 120-134). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Lee, L.-Y., ve Sukoco, B. M. (2010). The Effects of Cultural Intelligence on Expatriate Performance: The Moderating Effects of International Experience. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(7), ss. 963-981. doi:10.1080/09585191003783397

- Leistyna, P. (2002). *Defining and Designing Multiculturalism: One School System's Efforts*. New York: State University of New York Press. Retrieved Şubat 19, 2018, from www.sunypress.edu/pdf/60627.pdf
- Levey, G. B. (2012). Interculturalism vs. Multiculturalism: A Distinction without a Difference? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), ss. 217-224. doi:10.1080/07256868.2012.649529
- Liebkind, K., ve McAlister, A. L. (1999). Extended Contact Through Peer Modelling to Promote Tolerance in Finland. *European Journal of Social Psychology*, 29(5), ss. 765-780. doi:10.1002/(SICI)1099-0992(199908/09)29:5/6<765::AID-EJSP958>3.0.CO;2-J
- Lindenberger, U., ve Baltes, P. B. (1994). Aging and Intelligence. içinde R. J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of Human Intelligence* (ss. 52-66). Oxford: Macmillan.
- Liu, M., ve Lin, T.-B. (2011). The Development of Multicultural Education in Taiwan. içinde C. A. Grant, ve A. Portera, *Intercultural and Multicultural Education* (ss. 157-176). Oxon: Taylor & Francis.
- Livermore, D. (2010). *Leading with Cultural Intelligence: The New Secret to Success*. New York: American Management Association.

- Logvinova, O. K. (2016). Socio-Pedagogical Approach to Multicultural Education at Preschool. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*(233), ss. 206-210. doi:10.1016/j.sbspro.2016.10.203
- Lopez, A. L. (2011). Metacognition. içinde S. Goldstein, ve J. A. Naglieri (Ed.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (ss. 946-946). Boston: Springer. doi:10.1007/978-0-387-79061-9
- Ludwing, J., ve Miller, D. L. (2007). Does Head Start Improve Children's Life Chances? Evidence from a Regression Discontinuity Design. *The Quarterly Journal of Economics*, 122(1), ss. 159-208.
- Lynn, R., ve Irwing, P. (2004). Sex Differences on the Progressive Matrices: A Meta-analysis. *Intelligence*, 32(5), ss. 481-498. doi:10.1038/nature04966
- Macdonald, S., ve Headlam, N. (2009). *Research Methods Handbook: Introductory Guide to Research Methods for Social Research*. Manchester: Centre for Local Economic Strategies.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., ve Festinger, D. (2005). *Essentials of Research Design and Methodology*. (A. S. Kaufman, ve N. L. Kaufman, Eds.) New Jersey: John Wiley & Sons.
- Massey, D. S. (1990). The Social and Economic Origins of Immigration. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 510, ss. 60-72.

- May, S. (2005). Introduction: Towards Critical Multiculturalism. içinde S. May (Ed.), *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. Londra: Falmer Press.
- May, S. (2009). Critical Multiculturalism and Education. içinde J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (ss. 33-49). New York: Routledge.
- Mayer, R. E. (2000). Intelligence and Education. içinde R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (ss. 519-534). Cambridge: Cambridge University Press.
- McGrath, M. C. (2011). Intelligence Quotient. içinde N. J. Goldstein S. (Ed.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (ss. 66-66). Boston: Springer. doi:10.1007/978-0-387-79061-9_1519
- Mertens, D. M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology*. London: SAGE Publications.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., ve Ramirez, F. O. (1997). World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, 103(1), ss. 144-181. doi:10.1086/231174
- Miller, J. (2013). Multiple Intelligences. içinde C. E. Cortés (Ed.), *Multicultural America: A Multimedia Encyclopedia* (Vol. 3, ss. 1507-1509). Londra: SAGE Publications.

- Milner, H. R., Flowers, L. A., Jr., E. M., Moore, J. L., ve Flowers, T. A. (2003). Preservice Teachers' Awareness of Multiculturalism and Diversity. *The High School Journal*, 87(1), ss. 63-70.
- Mitchell, B. M., ve Salsbury, R. E. (1999). *Encyclopedia of Multicultural Education*. Londra: Greenwood Press.
- Moodley, R., ve Curling, D. (2006). Multiculturalism. içinde Y. Jackson, *Encyclopedia of Multicultural Psychology* (ss. 324-325). Londra: Sage Publications.
- Morris, M. (2012). *Concise Dictionary of Social and Cultural Anthropology*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Moua, M. (2010). *Culturally Intelligent Leadership: Leading Through Intercultural Interactions*. (J. Philips, ve S. Gully, Eds.) New York: Business Expert Press.
- Mushi, S. (2004). Multicultural Competencies in Teaching: A Typology of Classroom Activities. *Intercultural Education*, 15(2), ss. 179-194.
doi:10.1080/1467598042000225032
- Myers, D. G. (2012). *Exploring Social Psychology*. New York: McGraw Hill.
- Nesdale, D., ve Flessner, D. (2001). Social Identity and the Development of Children's Group Attitudes. *Child Development*, 72(2), ss. 506-517.

- Newby, P. (2014). *Research Methods for Education*. New York: Routledge.
- Ng, K. Y., Dyne, I. V., ve Ang, S. (2017). From Experience to Experiential Learning: Cultural Intelligence as a Learning Capability for Global Leader Development. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), ss. 1-20. doi:10.5465/amle.8.4.zqr511
- Nieto, S. (2006). Solidarity, Courage and Heart: What Teacher Educators Can Learn from a New Generation of Teachers. *Intercultural Education*, 17(5), ss. 457-473. doi:10.1080/14675980601060443
- Nieto, S. (2010). *Language, Culture and Teaching* (2 ed.). New York: Routledge.
- Nieto, S., ve Bode, P. (2010). Multicultural Education and School Reform. içinde S. Nieto, *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives* (ss. 66-88). Oxon: Taylor & Francis.
- Oswalt, A. (2008). *Early Childhood Emotional And Social Development: Identity And Self-Esteem*. Retrieved Ağustos 11, 2018, from Mental Help: <https://www.mentalhelp.net/articles/early-childhood-emotional-and-social-development-identity-and-self-esteem/>
- Ott, D. L., ve Michailova, S. (2016). Cultural Intelligence: A Review and New Research Avenues. *International Journal of Management Reviews*, 2016, ss. 1-21. doi:10.1111/ijmr.12118

- Over, H., ve McCall, C. (2018). Becoming Us and Them: Social Learning and Intergroup Bias. *Social and Personality Psychology Compass*, 12(4), ss. 1-13.
doi:10.1111/spc3.12384
- Özdemir, M., ve Dil, K. (2013). Teachers' Attitudes Toward Multicultural Education: Case of Çakır Province. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(2), ss. 215-232.
- Özdoğru, A. A. (2011). Bronfenbrenner's Ecological Theory. içinde S. Goldstein, ve J. A. Naglieri (Ed.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (ss. 300-301). Springer. doi:10.1007/978-0-387-79061-9
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemer Dergisi*, 7(1), ss. 55-71.
- Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS* (4 ed.). Crows Nest: Allen&Unwin.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Hampshire: Macmillan.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek: Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori*. (B. Tanrıseven, Trans.) Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Parekh, B. (2005). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory* (2 ed.). Palgrave.

- Parker, C. (2016). Pedagogical Tools for Peacebuilding Education: Engaging and Empathizing With Diverse Perspectives in Multicultural Elementary Classrooms. *Theory & Research in Social Education*, 44(1), ss. 104-140. doi:10.1080/00933104.2015.1100150
- Partasi, E. (2011). Experiencing Multiculturalism in Greek-Cypriot Primary Schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, ss. 371-386. doi:10.1080/03057925.2010.542035
- Partasi, E. (2017). Intercultural Education in Cyprus: Policy and Practice. içinde I. Psaltis, N. Anastasiou, H. Faustmann, M. Hadjipavlou, H. Karahasan, ve M. Zackheos (Ed.), *Education in a Multicultural Cyprus* (ss. 134-156). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Peoples, J., ve Bailey, G. (2000). *Humanity: An Introduction to Cultural Anthropology*. Londra: Wadsworth Thomson Learning.
- Perkins, D. M., ve Mebert, C. J. (2005, Temmuz). Efficacy Of Multicultural Education For Preschool Children A Domain-Specific Approach. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), ss. 497-512. doi:10.1177/0022022105275964
- Persianis, P. (2017). How Have the Two Seperate Educational Systems in Cyprus Shaped the Perspectives of the Local Communities. içinde I. Psaltis, N. Anastasiou, H. Faustmann, M. Hadjipavlou, ve M. Z. Hakan Karahasan (Ed.), *Education in a Multicultural Cyprus* (ss. 81-93). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

- Persson, A., ve Musher-Eizenmann, D. R. (2003). The Impact of a Prejudice-Prevention Television Program on Young Children's Ideas About Race. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2003), ss. 530-546. doi:10.1016/j.ecresq.2003.09.010
- Peterson, B. (2004). *Cultural Intelligence: A Guide to Working with People from Other Cultures*. Londra: Intercultural Press.
- Peterson, B., Gunn, A., Brice, A., ve Alley, K. (2015). Exploring Names and Identity Through Multicultural Literature in K-8 Classrooms. *Multicultural Perspectives*, 17(1), ss. 39-45. doi: 10.1080/15210960.2015.994434
- Pettigrew, T. F., ve Tropp, L. R. (2006). A Meta-Analytic of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), ss. 751-783. doi:10.1037/0022-3514.90.5.751
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., ve Christ, O. (2011). Recent Advances in Intergroup Contact Theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), ss. 271-280. doi:10.1016/j.ijintrel.2011.03.001
- Phoon, H. S., Abdullah, M. N., ve Abdullah, A. C. (2013, Ağustos 23). Multicultural Early Childhood Education: Practices and Challenges in Malaysia. *The Australian Association for Research in Education*(40), ss. 615-632. doi:10.1007/s13384-013-0120-1

- Pircho, S., Passiatore, Y., Panno, A., Maricchiolo, F., ve Carrus, G. (2018). A Chip Off the Old Block: Parents' Subtle Ethnic Prejudice Predicts Children's Implicit Prejudice. *Frontiers in Psychology*, 9, ss. 1-9. doi:10.3389/fpsyg.2018.00110
- Polat, S. (2012). Okul Müdürlerinin Çok Kültürlülüğe İlişkin Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, ss. 334-343.
- Ponterotto, J. G., Baluch, S., Greig, T., ve Rivera, L. (1998). Development and Initial Score Validation of The Teacher Multicultural Attitude Survey. *Education and Psychological Measurement*, 58(6), ss. 1002-1016.
- Portera, A. (2011). Intercultural and Multicultural Education. C. A. Grant, ve A. Portera içinde, *Intercultural and Multicultural Education: Enchancing Global Interconnectedness* (s. 12-33). New York: Taylor & Francis.
- Powlishta, K. K., Serbin, L. A., Doyle, A.-B., ve White, D. R. (1994). Gender, Ethnic, and Body Type Biases: The Generality of Prejudice in Childhood. *Developmental Psychology*, 30(4), ss. 526-536. doi:10.1037//0012-1649.30.4.526
- Priest, N., Walton, J., White, F., Kowal, E., Fox, B., ve Paradies, Y. (2016). "You Are Not Born Being Racist, Are You?" Discussing Racism with Primary Aged-Children. *Race Ethnicity and Education*, 19(4), ss. 808-834. doi:10.1080/13613324.2014.946496

- Raburu, P. A. (2015). The Self-Who Am I?: Children's Identity and Development through Early Childhood Education. *Journal of Educational and Social Research*, 5(1), ss. 85-93. doi:10.5901/jesr.2015.v5n1p95
- Race, R. (2018). Introduction. içinde R. Race (Ed.), *Advancing Multicultural Dialogues in Education* (ss. 1-15). Palgrave. doi:10.1007/978-3-319-60558-6
- Ramsey, P. G. (2006). Early Childhood Multicultural Education. içinde B. Spodek, ve O. N. Saracho (Ed.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (2 ed., ss. 279-305). New York: Routledge.
- Ramsey, P. G. (2009). Multicultural Education for Young Children. içinde J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (ss. 223-237). New York: Routledge.
- Ramsey, P. G., ve Williams, L. R. (2003). *Multicultural Education: A Source Book* (2 ed.). Londra: RoutledgeFalmer.
- Ratner, C. (2002). *Cultural Psychology: Theory and Method*. New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4615-0677-5
- Reninger, C. A., ve Williams, J. E. (1966). Black-White Color Connotations and Racial Awareness in Preschool Children. *Perceptual and Motor Skills*, 22(3), ss. 771-785. doi:10.2466/pms.1966.22.3.771

Rockstuhl, T., Seiler, S., Ang, S., Dyne, L. V., ve Annen, h. (2011). Beyond General Intelligence (IQ) and Emotional Intelligence (EQ): The Role of Cultural Intelligence (CQ) on Cross-Border Leadership Effectiveness in a Globalized World. *Journal of Social Issues*, 67(4), ss. 825-840. doi:10.1111/j.1540-4560.2011.01730.x

Rothschild, T. (2003). "Talking Race" in the College Classroom: The Role of Social Structures and Social Factors in Race Pedagogy. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 31(1), ss. 31-38. doi:10.1002/j.2161-1912.2003.tb00528.x

Rouse, L., Booker, K., ve Stermer, S. P. (2011). Prejudice. içinde S. Goldstein, ve J. A. (Ed.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (ss. 1144-1145). Springer. doi:10.1007%2F978-0-387-79061-9_2232

Runblom, H. (1994). Swedish Multiculturalism in a Comparative European Perspective. *Sociological Forum*, 9(4), ss. 623-640. doi:10.1007/BF01466305

Rutland, A., ve Killen, M. (2015). A Developmental Science Approach to Reducing Prejudice and Social Exclusion: Intergroup Processes, Social-Cognitive Development, and Moral Reasoning. *Social Issues and Policy Review*, 9(1), ss. 121-154. doi:10.1111/sipr.12012

Salili, F., Chiu, C.-y., ve Hong, Y.-y. (2001). The Culture and Context of Learning. F. Salili, C.-y. Chiu, ve Y.-y. Hong (Ed) içinde, *Student Motivation: The Culture and Context of Learning* (s. 1-13). New York: Springer.

- Salovey, P., ve Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), ss. 185-211. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Schaefer, R. T. (2013). *Sociology: A Brief Introduction*. New York: McGraw Hill.
- Schoth, S. T., Helfer, J. A., ve Lee, M. A. (2013). Head Start. içinde C. E. Cortés (Ed.), *Multicultural America: a Multimedia Encyclopedia* (Vol. 2, ss. 1043-1407). SAGE.
- Schriefer, P. (2017). *What's the difference between multicultural, intercultural, and cross-cultural communication?* Retrieved Nisan 20, 2018, from Spring Institute: <https://www.springinstitute.org/whats-difference-multicultural-intercultural-cross-cultural-communication/>
- Shiakides, S. (2017). Confronting the Challenges of Multicultural Coexistence in Cyprus: The Habermasian Perspective. içinde I. Psaltis, N. Anastasiou, H. Faustmann, M. Hadjipavlou, H. Karahasan, ve M. Zackheos (Ed.), *Education in a Multicultural Cyprus* (ss. 57-80). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Shi-jihan, C. (2006). On Epochal Mission of Multicultural Education in a Perspective of Globalization. *Frontiers of Education in China*, ss. 339-349. doi:10.1007/s11516-006-0012-5

- Sikorskaya, I. (2017). Intercultural Education Policies Across Europe as Responses to Cultural Diversity (2006-2016). *Working Papers del Centro Studi Europei* (ss. 1-22). Fisciano: Università degli Studi di Salerno. doi:10.14273/unisa-951
- Skattebol, J. (2003). Dark, Dark and Darker: Negotiations of Identity in an Early Childhood Setting. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(2), ss. 149-168. doi: 10.2304/ciec.2003.4.2.5
- Smith, E. P., Atkins, J., ve Connell, C. M. (2003). Family, School, and Community Factors and Relationships to Racial-Ethnic Attitudes and Academic Achievement. *American Journal of Community Psychology*, 32(1-2), ss. 159-173. doi:10.1023/A:1025663311100
- Solomon, A., ve Steyn, R. (2017). Leadership Styles: The Role of Cultural Intelligence. *Journal of Industrial Psychology*, 43(1), ss. 1-12. doi:10.4102/sajip.v43i0.1436
- Stathi, S., Cameron, L., Hartley, B., ve Bradford, S. (2014). Imagined contact as a Prejudice-Reduction Intervention in Schools: the Underlying Role of Similarity and Attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(8), ss. 536-546. doi:10.1111/jasp.12245
- Sternberg, R. J. (1986). The Nature and Scope of Practical Intelligence. içinde R. J. Sternberg, ve R. K. Wagner (Ed.), *Practical Intelligence: Nature and Origins of Competence in the Everyday World* (ss. 1-13). Londra: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (2000a). The Concept of Intelligence. içinde R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (ss. 3-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2000b). The Theory of Successful Intelligence. *Gifted Education International*, 15(1), ss. 4-21. doi:10.1177/026142940001500103
- Sternberg, R. J., ve Grigorenko, E. L. (2006). Cultural Intelligence and Successful Intelligence. *Group & Organization Management*, 31(1), ss. 27-41. doi:10.1177/1059601105275255
- Stevens, P. A. (2016). *Ethnicity and Racism in Cyprus: National Pride and Prejudice*. Londra: Palgrave Macmillan.
- Stokes, D. M. (2013). *Exploring the Relationship Between Cultural Intelligence, Transformational Relationship, and Burnout in Doctorate of Education Students*. Lynchburg: Liberty University.
- Stolley, K. S. (2005). *The Basics of Sociology*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Straubhaar, R. (2014, Mayıs). The Multiple Influences on Nonformal Instructional Practices in Rural Mozambique: Exploring the Limits of World Culture Theory. *Comparative Education Review*, 58(2), ss. 215-240.
- Suárez-Ozco, M. M., ve Qin-Hillard, D. B. (2004). Globalization: Culture and Education in the New Millenium. içinde M. M. Suárez-Ozco, ve D. B. Qin-

Hillard, *Globalization: Culture and Education in the New Millenium* (ss. 1-37).
Londra: The Ross Institute.

Takayama, K., Lewis, S., Gulson, K., ve Hursh, D. (2016). Putting 'Fast Policy' in Dialogue with the Policy Borrowing and Lending Scholarship in Comparative Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(2), ss. 292-316. doi:10.1080/01596306.2016.1226464

Taştekin, E., Yükçü, Ş. B., İzoğlu, A., Güngör, İ., Uslu, A. E., ve Demircioğlu, H. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ve Algılarının İncelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), ss. 1-20.

Tatum, B. D. (1992). Talkin About Race, Learning About Racism: The Application of Racial Identity Development Theory in the Classroom. *Harvard Educational Review*, 62(1), ss. 1-25.

Tavakoli, H. (2012). *A Dictionary of Research Methodology and Statistics in Applied Linguistics*. Tahran: Rahnama Press.

Taylor, M. J., ve Thoth, C. A. (2011). Cultural Transmission. içinde S. Goldstein, ve J. A. Naglieri (Ed.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (ss. 448-451). Springer. doi:10.1007%2F978-0-387-79061-9_759

Teichman, Y. (2016). Stereotypes and Prejudice in Conflict: A Developmental Perspective. K. Sharvit, ve E. Halperin içinde, *A Social Psychology Perspective*

on *The Israeli-Palestinian Conflict* (s. 17-30). İsviçre: Springer.
doi:10.1007/978-3-319-24841-7_2

Tharp, R. G. (1991). Cultural Diversity and Treatment of Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(6), ss. 799-812. doi:10.1037/0022-006X.59.6.799

Toraman, Ç., Acar, F., ve Aydın, H. (2015). Primary School Teachers' Attitudes and Knowledge Levels on Democracy and Multicultural Education: A Scale Development Study. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 49, ss. 41-58.

Tortop, H. S. (2014). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli ve Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Tutumları. *Üstün Yetenekliler Araştırma Dergisi*, 2(2), ss. 16-26.

Triandis, H. C. (2006). Cultural Intelligence in Organizatons. *Group ve Organization Management*, 31(1), ss. 20-26. doi:10.1177/1059601105275253

Triandis, H. C. (2007). Culture and Psychology: A History of the Study of Their Relationship. içinde S. Kitayama, ve D. Cohen, *Handbook of Cultural Psychology* (ss. 59-76). Londra: The Guilford Press.

Türk Dil Kurumu. (2018, Şubat 2). *Güncel Türkçe Sözlük*. Retrieved from Türk Dil Kurumu:

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a93fd08879b91.80553132

- Uygur, N. (2007). *Kültür Kuramı* (4 ed.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Vanderlaan, A. F. (2011). Multiple Intelligence. içinde S. Goldestein, ve J. A. Naglieri (Ed.), *Encyclopedia of Child Behaviour and Development* (ss. 983-984). Springer.
- Vavrus, M. (2002). *Transforming the Multicultural Education of Teachers*. New York: Teachers College Press.
- Vavrus, M. (2008). Culturally Responsive Teaching. içinde T. L. Good (Ed.), *21st Century Education: a Reference Handbook* (Vol. 2, ss. 49-58).
- Vezzali, L., ve Stathi, S. (2017). The Present and the Future of the Contact Hypothesis, and the Need for Integrating Research Fields. içinde L. Vezzali, ve S. Stathi (Ed.), *Intergroup Contact Theory: Recent Developments and Future Directions* (ss. 1-8). New York: Routledge.
- Vezzali, L., Stathi, S., Crisp, R. J., ve Capozza, D. (2015). Comparing Direct and Imagined Intergroup Contact Among Children: Effects on Outgroup Stereotypes and Helping Intentions. *International Journal of Intercultural Relations*, 49, ss. 46-53. doi: 10.1016/j.ijintrel.2015.06.009
- Villegas, A. M., ve Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(20), ss. 20-32. doi:10.1177/0022487102053001003

- Villodre, M. d. (2014). Cultural Identity and Using Music in the Intercultural Educational Process. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 132, ss. 235-240. doi:10.1016/j.sbspro.2014.04.304
- Viswanathan, L. (2014). Cultural Diversity. içinde A. C. Michalos, *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (ss. 1387-1388). Springer Netherlands. doi:10.1007/978-94-007-0753-5_640
- Wan, G. (2006). Teaching Diversity and Tolerance in the Classroom: A Thematic Storybook Approach. *Education*, 127(1), ss. 140-156.
- Wasino, W. (2013). Indonesia: From Pluralism to Multiculturalism. *Paramita: Historical Studies Journal*, 23(2), ss. 148-155.
- Williams, R. (2014). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. New York: Oxford University Press.
- Williams, S. A. (2011). Culture. içinde S. Goldstein, ve J. A. Naglieri, *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (ss. 451-452). Springer US. doi:10.1007/978-0-387-79061-9_757
- Wren, T. E. (2012). *Conceptions of Culture: What Multicultural Educators Need to Know*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- Yanık, C. (2011). Postmodern Siyaset Anlayışı ve Çokkültürlülük. *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*(17), ss. 164-174.

Yazıcı, S., Başol, G., ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(37), ss. 229-243.

Yazıcı, S., Başol, G., ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, s. 229-242.

Yorucu, V., Mehmet, Ö., Alpar, R., ve Uluçay, P. (2010). Cross-Border Trade Liberalization: The Case of Lokmaci/Ledra Gate in Divided Nicosia, Cyprus. *European Planning Studies*, 18(10), ss. 1749-1764. doi:10.1080/09654313.2010.504353


Zembylas, M. (2010). Negotiating Co-existence in Divided Societies: Teachers, Students and Parents' Perspectives at a Shared School in Cyprus. *Research Papers in Education*, 25(4), ss. 433-455. doi:10.1080/02671520903156603


Zirkel, S. (2008). The Influence of Multicultural Educational Practices on Student Outcomes and Intergroup Relations. *Teachers College Record*, 110(6), ss. 1147-1181.

EKLER

Ek 1: Kültürel Zekâ Ölçeği Kullanım İzni


Ölçek Kullanımı Hk. Gelen Kutusu 📄 🖨️ 📧


 **Çağrı Peköz** 13 Eki (3 gün önce) ☆
Merhabalar, Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde Erken Çocukluk Eğitimi bölümünde yü...

 **Bayram Çetin** 16:35 (5 saat önce) ☆ ↩️ ▾
Alıcı: bana ▾
Merhaba,
Ölçeği etik kurallar çerçevesinde kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.
Bayram Çetin
13 Ekim 2017 09:40 tarihinde Çağrı Peköz <cpekoz72@gmail.com> yazdı:
...

Ek 2: Öğretmen Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği Kullanım İzni

Ölçek Kullanımı Hk. Gelen Kutusu x

 **Çağrı Peköz** 13 Eki (3 gün önce) ☆
Merhabalar, Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde Erken Çocukluk Eğitimi bölümünde yü...

 **Prof. Dr. Sedat YAZICI** 13 Eki (3 gün önce) ☆
Alıcı: bana ▾

Sayın Çağrı Peköz,
Şahsımın birinci yazar olarak yer aldığı ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde yayınlanmış olan " Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması" başlıklı çalışmada uyarlamış olduğumuz "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği"ni tezinizde veya diğer akademik çalışmalarınızda kullanmanızdan memnuniyet duyarım. Bu konuda iznimizin olduğunu tarafınıza bildirir çalışmalarınızda başarılar dilerim. Selamlar.
Prof. Dr. Sedat Yazıcı
Barn Üniversitesi

Ek 3: Milli Eğitim Bakanlığı İzni



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: İÖD.0.00-35/2017/1B-3557

Lefkoşa, 24 Kasım 2017

**Sayın Çağrı PEKÖZ ,
Doğu Akdeniz Üniversitesi,
Gazimağusa.**

Müdürlüğümüze bağlı okullardaki okul öncesi öğretmenlere uygulamak istediğiniz “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Tutumları ve Kültürel Zekalarının İncelenmesi” konulu çalışma, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş olup gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Çalışma uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve tamamlandıktan sonra da sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesi hususunda gereğini saygı ile rica ederim.

**Hakkı BAŞARI
Müdür Muavini
ve
Müdür (V)**

/FB

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 6893
Fax (90) (392) 228 7158
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KKTC

Ek 4: DAÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu İzni



**Doğu Akdeniz
Üniversitesi**

"Uluslararası Kariyer İçin"

**Eastern
Mediterranean
University**

"For Your International Career"

P.K.: 99628 Gazimağusa, KUZEY KIBRIS /
Famagusta, North Cyprus,
via Mersin-10 TURKEY

Tel: (+90) 392 630 1995

Faks/Fax: (+90) 392 630 2919

bayek@emu.edu.tr

Etik Kurulu / Ethics Committee

Sayı: ETK00-2018-0046

19.01.2018

Konu: Etik Kurulu'na Başvurunuz Hk.

Sayın Çağrı Peköz
Temel Eğitim Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun **15.01.2018** tarih ve **2018/52-18** sayılı kararı doğrultusunda, **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ve Kültürel Zekalarının İncelenmesi** adlı çalışmanızı, Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek'in danışmanlığında araştırmanızı, Bilimsel ve Araştırma Etiği açısından uygun bulunmuştur.

Bilginize rica ederim.

Doç. Dr. Sükrü Tüzmen
Etik Kurulu Başkanı



ŞT/sky.

www.emu.edu.tr

Ek 5: Bilgilendirilmiş Onam Formu

KATILIMCI BİLGİ FORMU

Değerli öğretmenler,

Doğu Akdeniz Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü'nde, Okul Öncesi Eğitimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ve Kültürel Zekâlarının İncelenmesi” konulu araştırmayı bitirme tezi olarak yapmaktayım. Bu konudaki düşüncelerinizi, fikirlerinizi ve uygulamalarınızı paylaşmanız hem çalışma amacına ilişkin önemli bulguların ortaya çıkmasına hem de bu alandaki uygulamalara katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın veri toplama süreci için Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan ve KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli uygulama izinleri alınmıştır. Veri toplama sürecinin bu bölümüne, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 200 okul öncesi öğretmenin katılımı beklenmektedir.

Bu araştırma tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılıp katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakmaya hakkına sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen bilimsel araştırma doğrultusunda kullanılacak ve kişisel bilgiler gizli tutulacaktır. Başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz varsa, sorabilirsiniz. Araştırma hakkında ileriki zamanlarda daha detaylı bilgi edinmek isterseniz aşağıda belirtilmiş iletişim adreslerinden bizlerle bağlantı kurabilirsiniz.

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Katılımcı bilgi formunu okudum, anladım. Çalışma hakkında detaylı bilgiye, araştırmacı veya danışmanından ulaşabileceğim konusunda bilgilendirildim. Bu araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı:.....

İmzası:.....

Tarih:.....

Araştırmacı:

Çağrı PEKÖZ

Doğu Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

E-Mail: cpekoz72@gmail.com

Telefon: 0533 848 42 28

Araştırma Yürütücüsü:

Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek

Doğu Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

E-mail: gursimsek@gmail.com

Telefon: (0392) 630 29 51

Ek 6: Demografik Bilgi Formu

Aşağıda sizin özelliklerinizi belirlemeye yönelik bazı sorular bulunmaktadır. Lütfen dikkatle okuyarak durumunuza uygun olanın karşısına (x) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

2. Yaşınız:

() 22-25 () 26-35 () 36-45 () 46-55 () 56 ve üzeri

3. Çalıştığınız okuldaki göreviniz nedir ?

() Okul Öncesi Sınıf Öğretmeni
() Branş Öğretmeni

4. Sınıfta çalıştığınız Yaş Grubu:

() 4 Yaş () 5 Yaş () 4-5 Yaş (Birleştirilmiş Sınıf)

5. Çalıştığınız kurum türü?

() İlkokul bünyesinde bulunan Anasınıf
() Bağımsız Anasınıf

6. Mezun olduğunuz üniversite:

() Atatürk Öğretmen Akademisi
() KKTC'deki Vakıf/Özel Üniversite
() Yurt Dışında Devlet Üniversitesi
() Yurt Dışında Özel Üniversite

7. Üniversitede mezun olduğunuz bölüm:

() Okul Öncesi Öğretmenliği
() Sınıf Öğretmenliği
() Diğer:

8. Lisans üstü eğitim yaptınız mı? :

() Hayır
() Yüksek Lisans Alan:.....
() Doktora Alan:.....

9. Mezun olduğunuz lise türü

() Meslek Lisesi
() Fen Lisesi
() Düz Lise
() Kolej
() Özel Kolej
() Diğer:.....

10. Meslekteki kıdem yılınız:

() 1-5
() 6-10
() 11-19
() 20-24
() 25 ve üzeri

11. Yaşamınızı en uzun süre geçirdiğiniz yer:

() Köy () Kasaba () İlçe
() Diğer Lütfen belirtiniz:.....

12. Yabancı dil düzeyiniz nedir?

İngilizce: () Az () Orta () Çok iyi
Diğer:..... () Az () Orta () Çok iyi

13. Halen iletişiminizi sürdürdüğünüz farklı kültürlerden arkadaşlarınız var mı?

() Hayır
() Evet Lütfen belirtiniz:.....

14. Çokkültürlülük ile ilgili herhangi bir kurs/seminer/hizmetçi vb. eğitimlere katıldınız mı?

() Hayır
() Evet Lütfen belirtiniz:.....

15. Çokkültürlülüğün benimsendiği bir ülkede öğretmenlik yaptınız mı?

() Hayır
() Evet
Eğer cevabınız Evet ise lütfen öğretmenlik yaptığınız ülkeyi belirtiniz:
.....

16. Sınıfınızda farklı kültürden gelen ve Türkçe konuşamayan öğrenciniz oldu mu?

() Hayır
() Evet
Eğer cevabınız Evet ise lütfen öğrencinizin etnik kökenini belirtin:
1.....
2.....
3.....

17. Farklı kültürlerden öğrencilerle yaşadığınız deneyimleri nasıl değerlendirirsiniz?

Çok olumsuz 1 2 3 4 5 6 7 Çok olumlu

18. Çokkültürlü eğitim ile ilgili bilgi düzeyinizi ne ölçüde yeterli buluyorsunuz?

Yetersiz 1 2 3 4 5 6 7 Çok yeterli

19. Farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıflarda eğitim verebilme konusunda kendinizi ne kadar yeterli hissediyorsunuz?

Yetersiz 1 2 3 4 5 6 7 Çok yeterli

20. KKTC için çokkültürlü eğitim konusunda düzenleme yapılmasını ne ölçüde gerekli görüyorsunuz?

Gereksiz 1 2 3 4 5 6 7 Çok gerekli

Ek 7: Kültürel Zekâ Ölçeği

Bölüm 2 - Kültürel Zekâ Ölçeği

Aşağıda araştırma konusu ile ilgili çeşitli maddeler bulunmaktadır. Bu maddeler "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum", "Katılıyorum" ve "Kuvvetle Katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Lütfen aşağıdaki her madde için size en uygun gelen seçeneği (x) işareti ile işaretleyin.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kuvvetle Katılıyorum
1) Farklı kültürel geçmişe sahip insanlarla etkileşim kurarken kullandığım kültürel bilgilerin farkındayım.					
2) Bana yabancı bir kültürden gelen insanlarla etkileşim kurarken kültürel bilgimi ayarlarım.					
3) Kültürlerarası etkileşimlerde kullandığım kültürel bilgimin farkındayım.					
4) Farklı kültürlere sahip insanlarla etkileşim halindeyken, kültürel bilgilerimin doğruluğunu kontrol ederim.					
5) Diğer kültürlerin yasal ve ekonomik sistemlerini bilirim.					
6) Diğer dillerin kurallarını (örneğin; kelime bilgisi, dil bilgisi) bilirim.					
7) Diğer kültürlerin dini inançlarını ve kültürel değerlerini bilirim.					
8) Diğer kültürlerin evlilik yapılarını bilirim.					
9) Diğer kültürlerin sanat ve zanaatlarını bilirim.					
10) Diğer kültürlerin sözel olmayan davranışları (jest ve mimik) ifade etme şekillerini bilirim.					
11) Farklı kültürden insanlarla etkileşim kurmaktan zevk alırım.					
12) Bana yabancı bir kültürün halkı ile karşılaştığımda onlarla kaynaşabilme konusunda kendime güvenirim.					
13) Yeni bir kültüre uyum sağlama sürecinde yaşayacağım stres ile başa çıkabilme konusunda kendime güvenirim.					
14) Yabancı olduğum bir kültürde yaşamaktan hoşlanırım.					
15) Farklı bir kültürdeki alışveriş koşullarına alışabilme konusunda kendime güvenirim.					
16) Konuşma davranışlarımı (örneğin; ses tonu, aksan vb.) kültürlerarası iletişimin gereklerine göre ayarlarım.					
17) Farklı kültürlerarası durumlara uyum sağlamak için duruma göre duraksar ya da sessiz kalırım.					
18) Konuşma hızımı kültürlerarası etkileşimin gereklerine göre değiştirebilirim.					
19) Sözel olmayan davranışlarımı kültürlerarası etkileşimin gereklerine göre değiştirebilirim.					
20) Yüz ifadelerimi kültürlerarası etkileşimin gereklerine göre değiştirebilirim.					

Ek 8: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği

Bölüm 2 - Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği

Aşağıda araştırma konusu ile ilgili çeşitli maddeler bulunmaktadır. Bu maddeler "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum", "Katılıyorum" ve "Kuvvetle Katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Lütfen aşağıdaki her madde için size en uygun gelen seçeneği (x) işareti ile işaretleyin.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kuvvetle Katılıyorum
1) Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.					
2) Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.					
3) Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir.					
4) Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.					
5) Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.					
6) Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir.					
7) Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur.					
8) Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum.					
9) İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.					
10) Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur.					
11) Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.					
12) Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir.					
13) Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.					
14) Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmaya yardım edebilir.					
15) Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler.					
16) Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır.					
17) Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim.					
18) Sınıfın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir					

EK 9: Turnitin İntihal Raporu

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Tutumları ve Kültürel Zekâlarının İncelenmesi

ORIGINALITY REPORT

7 %	5 %	6 %	2 %
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	ilkogretim-online.org.tr Internet Source	1 %
2	www.efdergi.hacettepe.edu.tr Internet Source	1 %
3	EKİCİ, Fatma YAŞAR. "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kültürel Zeka Düzeyleri ve Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları", Kastamonu Üniversitesi, 2017. Publication	<1 %
4	www.world-education-center.org Internet Source	<1 %
5	ejercongress.org Internet Source	<1 %
6	Catak, Uzm, and Doc Bahcecik. "Determination of nurses' quality of work life and influencing factors", Journal of Marmara University Institute of Health Sciences, 2015. Publication	<1 %