

# **Öğretmenlerin Anne Babaların ve Çocukların Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Anlayışları ve Okul Uygulamaları**

**Kerime Tuncer**

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

Doğu Akdeniz Üniversitesi  
Eylül 2020  
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

---

Prof. Dr. Ali Hakan Ulusoy  
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdürü

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.

---

Doç. Dr. Eda Yazgın  
Tez Danışmanı

---

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek

2. Doç. Dr. Ahmet Güneyle

3. Doç. Dr. Eda Yazgın

## ÖZ

Bu çalışmada, öğretmenlerin, anne-babaların ve çocukların çok kültürlü eğitime yönelik görüşleri ve yaptıkları uygulamaları belirlemek hedeflenmektedir. Çalışma var olan durumu ortaya koyma amacı güdüldüğü için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı olan Gazimağusa ilçesinde yer alan özel bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verilerinin toplanması 2019-2020 eğitim öğretim yılı 7 Ocak-10 Mart 2020 tarihleri arasında yapılan öğrenci gözlemleri, 15 Şubat-11 Mayıs 2020 tarihleri arasında yapılan anne-baba görüşmeleri ve 7 Nisan-20 Mayıs 2020 tarihleri arasında yapılan öğretmen görüşmeleri ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci toplamda 5 ay sürmüştür. Çalışmanın örneklem grubunu, 32 çocuk 40 anne-baba ve 5 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma etik kurallar çerçevesinde ve tüm katılımcıların gönüllülük ilkesi ile katılımı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. 3 aşamadan oluşan çalışmanın ilk aşaması çocukların oyunları sırasında gözlemlenmesidir. 2.5 ay boyunca haftanın her günü daha önceden düzenlenen sınıflarda çocukların oyunları gözlemlenmiş ve notlar alınmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında anne-baba görüşmeleri üçüncü aşamasında ise öğretmen görüşmeleri yapılmıştır. Elde edilen verilerin geçerlilik güvenilirlik hesaplaması Miles Huberman (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarında verilen çok kültürlü eğitimin ne kadar önemli olduğu ve gerekliliği vurgulanmış, eğitim ortamındaki akran ilişkilerinin oldukça başarılı olduğu ve farklı kültürden gelme durumunun çocuklar arasındaki ilişkileri olumsuz etkilemediği, çok kültürlü eğitim ortamlarının daha iyi düzenlenmesi ve uygulamaların zenginleştirilmesi gerekliliği sonucuna

ulaşılmıştır. Çalışmanın bulguları ışığında ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda en önemli birkaç öneriler verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Kültür, Çok Kültürlü Eğitim, Akran İlişkileri.

## **ABSTRACT**

In this study, it is aimed to determine the opinions and practices of teachers, parents and children towards multicultural education. The study was carried out with a case study, which is one of the qualitative research methods, since it was conducted by to reveal existing situation. This study took place in a kindergarten which are connected to National Ministry of Education and Culture in the town of Famagusta, Northern Cyprus. The data collection process held between January 7th and March 10th 2020 with student observations, between February 15th and May 11th 2020 with parent interviews and between April 7th and May 20th 2020 with teacher interviews. The entire data collection process took 5 months. The sample group of the study consisted of 32 children, 40 parents and 5 teachers. The study was conducted within the framework of ethical rules and on the voluntary policy of all participants. The first of the three step study is observation of children during play. For 2.5 months, the activities of the children were observed and notes were taken in their free time play period every day of the week. The second step is parent interviews and the third is teacher interviews. Validity and reliability calculation of the obtained data was made using the reliability formula of Miles and Huberman (1994). As a result of the study, the importance and necessity of multicultural education given in pre-school education institutions was emphasized, it was concluded that peer relations in the educational environment are quite successful and the situation of coming from different cultures does not affect the relations between children negatively, better regulation of multicultural education environments and increased practices. Recommendations were given in line with the results obtained in the light of the findings of the study.

**Keywords:** Education, Culture, Multicultural Education, Peer Relations.

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hayata geçirilmesinde beni yönlendiren tez yöneticim Doç. Dr. Eda Yazgın' a ve gerek lisans eğitimimde gerek yüksek lisans eğitimimde yoluma ışık tutan hocalarıma teşekkür ederim.

Madden ve manen arkamda dağ gibi duran babam, çalışma boyunca tüm sıkıntıma ortak olan annem, yoluma çıkan tüm zorlukları birlikte omuzladığım ablam, ablamdan daha çok hayatıma renk katan yeğenlerim, her zaman yanımda olduğunu bildiğim kardeşim teşekkürlerin en büyüğü sizin. Eğer siz yanımda olmasaydınız bu çalışma olmazdı.

Çalışmamda mesafenin ortaya koyduğu zorluğu yok eden her zaman desteklerini hissettiğim, bana bu süreçte arkadaştan daha fazlası olup yol gösteren Uz. Elif Esra Özenç ve Uz. Mualla Nur Dolar 'a teşekkürü bir borç bilirim.

# İÇİNDEKİLER

ÖZ .....	iii
ABSTRACT .....	v
TEŞEKKÜR .....	vii
TABLO LİSTESİ .....	xii
1 GİRİŞ .....	1
1.1 Problem Durumu .....	3
1.2 Amaç .....	5
1.3 Önem .....	6
1.4 Alt Problemler .....	7
1.5 Sayıtlar .....	7
1.6 Sınırlılıklar .....	8
1.7 Tanımlar .....	8
2 KURAMSAL ÇERÇEVE .....	10
2.1 Eğitim .....	10
2.1.1 Kapsayıcı Eğitim .....	12
2.1.2 Çok Dilliliğin Önemi .....	13
2.2 Kültür .....	14
2.2.1 Kültür Aktarımı .....	15
2.2.2 Eğitim Kültür İlişkisi .....	17
2.3 Çok Kültürlülük .....	18
2.3.1 Çok Kültürlü Eğitimin Tarihçesi .....	18
2.3.2 Çok Kültürlü Eğitim .....	20
2.4 Kültür İle İlgili Görüşler .....	21



2.4.1 Sosyokültürel Yaklaşım.....	21
2.4.2 Ekolojik Sistem Kuramı .....	23
2.5 İlgili Araştırmalar.....	26
2.5.1 İlgili Yurtiçi Araştırmalar .....	26
2.5.2 İlgili Yurtdışı Araştırmalar .....	30
3 YÖNTEM.....	34
3.1 Araştırma Deseni.....	34
3.2 Çalışma Grubu.....	34
3.3 Veri Toplama Araçları .....	35
3.3.1 Gözlemler .....	35
3.3.2 Anne-Baba Görüşmeleri .....	35
3.3.3 Öğretmen Görüşmeleri .....	35
3.3.4 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları .....	36
3.4 Verilerin Toplanması.....	37
3.5 Görüşme ve Gözlem Verilerinin Analizi .....	38
3.6 Geçerlik ve Güvenilirlik.....	39
3.7 Çalışmanın Etik Prosedürü.....	39
4 BULGULAR .....	43
4.1 Anne-Babaların Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Anlayışları.....	43
4.2 Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Anlayışları .....	50
4.3 Çocukların Akran İlişkileri ve Davranışları .....	61
5 TARTIŞMA VE SONUÇ .....	69
6 ÖNERİLER .....	81
KAYNAKLAR .....	83

EKLER.....	101
Ek 1: Milli Eğitim Bakanlığı İzni.....	102
Ek 2: DAÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği İzni.....	103
Ek 3: Turnitin Orijinallik Raporu.....	104
Ek 4: Anne-Babalar İçin Katılımcı Bilgi Formu ve Bilgilendirilmiş Onam Formu	105
Ek 5: Anne-Babalar İçin Demografik Bilgi Formu.....	107
Ek 6: Anne-Babalar İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	108
Ek 7: Öğretmenler İçin Katılımcı Bilgi Formu ve Bilgilendirilmiş Onam Formu	110
Ek 8: Öğretmenler İçin Demografik Bilgi Formu.....	112
Ek 9: Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	113
Ek 10: Çocuklar İçin Katılımcı Bilgi Formu ve Bilgilendirilmiş Onam Formu ...	115

## TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Anne-Babaların Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Anlayışları .....	44
Tablo 2: Çocukların İletişim Becerilerine İlişkin Anne-Baba Görüşleri .....	46
Tablo 3: Okulda Verilen Çok Kültürlülük Eğitimine İlişkin Anne-Baba Görüşleri..	47
Tablo 4: Okulda Gerçekleştirilen Çok Kültürlülük Uygulamalarına İlişkin Anne- Baba Görüşleri .....	49
Tablo 5: Öğretmenlerin Eğitim Hayatlarında Çok Kültürlülük Eğitim Alıp Almadıkların İlişkin Görüşleri .....	51
Tablo 6: Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Olma Durumu .....	52
Tablo 7: Farklı Kültürlerden Gelen Öğrencilerin Okula Alışma Süreçlerindeki Uyumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	53
Tablo 8: Sınıfta Eğitimlerine Devam Eden Öğrencilerin Farklı Kültürden Gelen Öğrenciye Olan Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	54
Tablo 9: Anne-Babaların Eğitime Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	55
Tablo 10: Farklı Kültürden Gelen Öğrencinin Uyum Sürecinde Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	56
Tablo 11: Sınıfta Farklı Kültürden Gelen Öğrencilerin Sınıfta Eğitimlerine Devam Eden Öğrenciler İle Uyumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	58
Tablo 12: Sınıftaki Çok Kültürlülük Ortamına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	59
Tablo 13: Çok Kültürlü Sınıf Ortamındaki Öğrencilerin Gösterdikleri Olumlu Davranışlar .....	60
Tablo 14: Çok Kültürlü Sınıf Ortamındaki Öğrencilerin Gösterdikleri Olumsuz Davranışlar .....	65

# Bölüm 1

## GİRİŞ

Çok kültürlülük birbirinden farklı biçimlerde ifade edilse de en geniş anlamı ile önceki zamanlarda oldukça yaygınlaşmış olarak görülen asimilasyon görüşünün karşısında duran bir olgudur (Aydın, 2013). Farklı kimliklerin ayrımcılığa maruz kaldığı alanların başında olan eğitim tüm bireylerin hakkıdır. Eğitim ilkesi, din, dil, ırk, renk, cinsiyet gibi öğelerin birbiri arasında ayırım yapılamayacağı düşüncesi olarak ifade edilmektedir (Eğitimsen, 2004).

Kuruluşunun 20. yıldönümünde UNESCO, (4 Kasım 1966) “Uluslararası Kültürel İşbirliği İlkeleri Bildirgesi’ni (UAKİİK) yayımlamıştır. Bu bildirgeyle UNESCO uluslararası kültürel bütünlüğü, paylaşım ve ortaklığı vurgulamıştır. Bildirgenin birinci maddesinde; halkın kendi kültürünü geliştirmesinin, o kültürde yaşayan insanların hakkı ve ödevi olduğu, bütün kültürlerin saygı duyulması ve korunması gereken bir değeri olduğu noktaları üzerinde durulmuştur (Hazar, 2009).

21. yy da kişisel ve özellikle coğrafi sınırlılığın olmaması, çağdaş anlayışlar ve bu anlayışların uygulanması ile ilgili gereklilikler çok kültürlü yurttaşlık algısının ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Akdemir, 2013). 21. yy öğretmen niteliklerine göre eğitimin öne çıkan iki boyutu vardır. Birincisi yurttaşlık bilincini oluşturmaktır ki bu çok kültürlü eğitim ile sağlanmaktadır. İkincisi ise dezavantajlı olan grupların avantajlı hale getirilmesidir (Akdemir, 2013; Tutkun ve Aksoyalp, 2010).

‘Ayrımcılık karşıtı eğitim programı’ denilen ve çok kültürlü eğitimi merkezine alan programlar çok uluslu ülkelerin okul öncesi sınıflarında

uygulanmakta olup 21.yy'ın en önemli programı olarak nitelendirilmektedir (Güven, 2005). Bu gelişmeler genel anlamda göç alan ve eğitim uygulamalarına önem veren ülkelerde özellikle 2000'li yıllardan itibaren çok kültürlü eğitime farklı bir boyut kazandırmıştır (Demir, 2012).

Eğitim ortamlarında öğrencilerin din, dil, ırk, cinsiyet, farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip olmaları gibi faktörler, birbirleri ile olan sosyal-duygusal ilişkilerinde önemli rol oynamakla birlikte, onların bu çeşitlilikler konusunda bilinçlendirilmelerinin hem dünya insanı olma hem de içinde yaşadıkları kültürün aktif bir üyesi olma konusunda önemli bir rol oynamaktadır (Gay, 1994).

Avrupa, Asya ve Afrika kıtalarının birbirine bağlandığı nokta olan Türkiye doğu ve batı kültürleri arasında ki yegâne köprüdür. Hem tarihsel hem de jeopolitik konumunu göz önüne aldığımızda Türkiye'deki eğitim sisteminde verilen çok kültürlü eğitim oldukça önemlidir (Yazıcı, Başol, Toprak, 2009). Bu sebeple eğitimin başlangıcı olan okul öncesi dönemden itibaren çocuklara çok kültürlü eğitim yaklaşımının benimsetilmesi gerektiği düşünülmektedir (Çoban, Karaman, Doğan, 2012).

Çok kültürlülük kavramını da içine alan kapsayıcı eğitim, bütün çocukların sahip olduğu gereksinimleri onları ayrımcılığa maruz bırakmadan yerine getirmek demek olup, içinde çocuk olan her toplulukta gözetilmelidir (Ege ve Canalan, 2018).

Çok kültürlü eğitim ortamının sağlanabilmesi için öncelikli olan, eğitim ve öğretim sürecindeki paydaşların görev ve sorumluluklarının bilincinde olması gerekmektedir. Bu noktada eğitim öğretim programlarının konuya uygun geliştirilmesi, okulun buna uygun yönetilmesi, öğretmenlerin buna uygun eğitim öğretim yapıp öğrencileri değerlendirmesi her şeyden önce çok kültürlü eğitime uygun bir okul ve sınıf ikliminin yaratılması gerekmektedir (Polat, 2012).

Kültür, eğitim üzerinde oldukça etkilidir. Öğrencilere çok kültürlü bir eğitimin verilmesi, eğitim ortamının sunulması, eğitimin başarılı olması ve istenen etkiyi yaratması için en önemli unsur öğretmenlerdir. Bunu sonucu olarak eğitim veren kişilerin çeşitli kültürleri analiz ederek değerlendirmesinin ve eğitimi bu doğrultuda devam ettirmesinin öğrencilerin gelişimlerinde faydalı olduğu ifade edilmektedir (Kılıçoğlu, 2015; ve Örten, 2013).

Ayrıca çok kültürlü eğitim sürecinde ailelerin yeri inkâr edilemez bir öneme sahiptir. Çocuklarda çok kültürlülük anlayışı ailenin çocukla olan iletişimi ve eğitim ortamının etkisiyle şekillenir (Ergin ve Ermeğan, 2011). İnsan hayatının en önemli kısmını oluşturan okul öncesi dönemde, çocuğun geriye kalan hayatında kullanacağı becerilerin büyük bir kısmını öğrendiği yapılan araştırmalarca belirlenmiştir (Baran, Yılmaz, Yıldırım, 2007). İşte bu önemli dönemde çocukları farklılıklarla tanıştıran eşitlik duygusunu içselleştirmelerinde çok kültürlü eğitim ortamının rolü oldukça önemlidir.

## **1.1 Problem Durumu**

Bir ortamın çok kültürlü olabilmesi için tek bir kişinin bile farklı kültürden gelmesi yeterli olmakla birlikte göçün azla olduğu bölgelerde ‘çok kültürlülük’ kavramı kendinden sıklıkla bahsettirmektedir.

Göç kayıtları KKTC’de 1977 yılından itibaren düzenli olarak tutulmaktadır. Bu kayıtlara göre KKTC’de ki nüfus oranında 1996-1997, 2005-2007 dönemlerinde hızlı bir artış gözlemlenmiştir. Bu artışın sebeplerinden biri ülkede açılan üniversitelerdir. Bu dönemlerin dışında nüfus normal seyretmiştir (Atasoy, 2011). Diğer bir neden ise zorunlu göçlerdir. Yaşadıkları coğrafyada iş imkânı kısıtlı olan veya iş bulamayan, ekonomik zorluk içinde olan ya da güvenlik-sağlık sorunuyla karşı karşıya kalan topluluktan ‘zorunlu göç’ adı altında, yaşam standartlarını daha

iyi bir seviyeye getirmek için yer değiştirmektedirler (Dolunay ve Keçeci, 2017). Bu yer değiştirme hareketi sonucunda farklı kültür, din, dil, ırk, gelenek ve göreneklere sahip olan bireyler yeni ortama uyum sağlamak zorundadırlar (Aksoy, 2012).

Göçün sonucu, bütün bireyleri etkilemekle birlikte kuşkusuz en çok etkilenen kişiler, pasif göçmen olarak adlandırılan ve gç kararına uymaya mecbur olan çocuklardır (Ereş, 2014).Kendi yaşadıkları yerleri terk etmelerine sebep olduğu göz önüne alındığında, göçün ruhsal etkileri de tahmin edilebilir. Yapılan araştırmalar sonucunda göçe maruz kalan çocukların, kendi kültürlerinde büyüyen akranlarına göre davranış ve duygusal problemlerinin daha fazla göründüğü ifade edilmektedir (Tilbe, 2015). Özellikle okul çağı çocuklarda göçün sonucu olarak okul değişikliği, çocuklar için daha büyük bir evre değişimini ifade ettiğinden uyum sağlama açısından kritik öneme sahiptir (Polat Uluocak, 2009).

Eğitim, göçmen çocukların korumasında önemli ve etkili bir rolü üstlenir. Ayrıca okulun bu çocukların yerleşmesinde, aidiyet duygularının gelişmesinde, yeni kültüre uyum sağlamasında oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Toylar ve Sidhu, 2012; Akt: Ercan Uzun ve Bütün, 2015).

Göçe maruz kalan çocukların yaşları küçüldükçe yani gçten sonra doğan ya da küçük yaşta başka kültüre giden çocuklar, sonradan gç edenlere göre gittikleri kültürün eğitim sistemine daha çabuk uyum sağlamakta ve daha çok başarı göstermektedir (Tezcan, 1994).

Sözü edilen sorunların çocuklara yansıtılması, gç yaşayan çocukları sadece aile içerisinde dezavantajlı duruma getirmekle kalmayıp, göç edilen toplumdaki çocuklar arasında da aynı noktaya getirmektedir. Bu durum sadece göç eden kişileri değil gç edilen kültürü de etkilemektedir. Gç olgusu, topluma ilişkin değişme süreçlerinin yanı sıra yer değiştirme hareketini açıklamakla kalmaz, daha özele

indirgendiğinde bırakılan ve yaşanmasına karar verilen kültürlerdeki sınıfsal ilişkilerin hepsinde birden ilginç sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu etkilerden en önemlisi ekonomiye dayanmaktadır. Göç eden çocuğun aldığı eğitimin düzeyi ve kalitesi, göç edilen kültürün istihdamını da etkilemektedir (Ereş, 2014; Güzel, 2013).

Kişinin ihtiyaçları genel olarak bütünlük gösterse de, çocuğun eğitime olan ihtiyacı, kişiyi hayatına ve sosyal olarak sahip olacağı role hazırlaması açısından önem taşır (Gencer, 2017). Ayrıca küreselleşen dünya standartları, kendi kültürünü bilip ona hakim olan aynı zamanda da farklı kültürlerle saygı duyup, olumlu karşılayan ve başka kültüre sahip insanlarla iletişim kurabilen birey olmayı gerektirmektedir (Polat ve Akcan, 2017).

Durumun geneline baktığımızda artan nüfusla doğru orantılı olarak KKTC’de eğitim alanında yaşanan sorunlar; daha özele indirgediğimizde ise Kıbrıs kültüründe yıllardan beri süre gelen kültürel kimliğin bütünlüğünü korumaya çalışan toplumun, günümüz şartlarında birden fazla kültürün aynı coğrafyada yaşamaya başlaması, ‘çok kültürlülük’ kavramından daha çok söz ettirmesi çok kültürlü eğitimin önemini arttırmakta ve öğretmenlerin ise bu konudaki davranış ve tutumlarının verilecek olan eğitimin kalitesini arttırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin ‘çok kültürlülük’ konusunda ki eğitimi ve uygulamaları da oldukça önemlidir (Peköz, 2018; Bulut, 2015).

## **1.2 Amaç**

Çocuğun okul öncesi eğitime denk gelen 0-6 yaş arası dönemde verilen eğitimin, en az sağlığı ve beslenmesi kadar önemli olduğu 20. yy uygar toplumlarınca anlaşılakta ve buna paralel olarak eğitime verilen önem artmaktadır (Oktay, 1983). Okul öncesi dönem, çocuklara saygı, sevgi ve çeşitliliklere duyarlılığın öğretildiği dönemdir. Okul öncesi dönemde verilecek olan eğitim hassas,



nitelikli ve çok yönlü olmalıdır. Parekh'e (2002) göre, sadece kendi içinde bulunan kültürün öğretildiği, herhangi bir kültür çeşitliliğine yer verilmeyen eğitim tek kültürlü eğitimidir. Öğrencilerin önüne birçok pencere açmak yerine sadece tek bir pencere açık tutmak onların görebileceği alanı daraltıp farklılıkları görmelerine engel olmaktadır.

Bu noktada çok kültürlü eğitimin amacına ulaşmasında okul uygulamalarının özellikle öğretmenlerin yeri oldukça önemlidir. Araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının, eğitim alırken karşılaştıkları çok kültürlü ortamda ortaya koydukları uyum ve baş etme biçimleri; öğretmenlerin ve anne babaların çok kültürlülük anlayışları ve okul uygulamalarının belirlenmesini amaçlamaktadır.

Özellikle KKTC gibi göç alan bir ülkede ilgili çalışma, çocukların kendi kültürlerinden olmayan akranlarına karşı anlayışlarının nasıl olduğu, farklı kültürden gelen çocuğun uyum sürecinin nasıl geliştiği, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ortamını nasıl düzenlediği, anne-babaların çocuklarının çok kültürlü eğitim ortamları hakkında neler düşündükleri ve çok kültürlü eğitim ortamına nasıl katılım sağladıkları, gelecekte yapılabilecek çalışmalara da çoklu bilgi kaynaklarından veri sunulması bakımından katkı sağlayacaktır.

### **1.3 Önem**

21. yy öğretmen nitelikleri göz önüne alındığında çok kültürlülük kavramı eğitimden ayrı bir noktada incelenemez. Yine aynı şekilde öğretmenler de eğitimden ayrı düşünülemez. Çocuğa verilecek olan çok kültürlü eğitimin yolu nitelikli ve çeşitliliklere saygılı öğretmenlerden geçmektedir. Bu bağlamda çok kültürlü eğitim, öğretmenlerin konu ile ilgili eğilimleri ile doğru orantılıdır.

Bu çalışmanın aynı kültürden bir araya gelen çocuklara farklı pencereler açmak ve onlara çeşitliliği aşlamakla birlikte, sınıflarına farklı kültürden gelen

akranlarının onlar üzerindeki etkilerini incelemek aynı zamanda farklı kültürden gelen çocuğun ve dolayısı ile ailenin yaşayabileceği dezavantajların önlenmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir

Yapılan çalışmada öğretmenlerin anne baba ve çocukların çok kültürlü eğitime yönelik anlayışları ve okul uygulamalarının saptanması hedeflenmektedir. Öğretmenlerin ve ailelerin çok kültürlü eğitim algısı araştırmacı tarafından derinlemesine incelenip gözlem yolu ile çocukların anlayışları belirlenecektir. Özellikle KKTC gibi fazlasıyla göç alan bir ülkede çocukların eğitimde karşılaşabileceği durumları belirlemek, eğitim ortamında karşılaşılan çok kültürlülüğün ve çeşitliliğin eğitime katkılarını ortaya koymak ve çok kültürlü okul öncesi eğitim standartlarının oluşturulmasına yönelik iyileştirici ve geliştirici öneriler geliştirilmesi hedeflenmektedir

#### **1.4 Alt Problemler**

Bu çalışma aşağıda verilen 4 soruya yanıt aramaktadır.

1. Araştırmanın yürütüldüğü okul öncesi eğitim kurumunda çok kültürlü eğitim uygulamaları nelerdir?
2. Öğretmenler, sınıfı nasıl organize etmektedir?
3. Anne-babaların çok kültürlü eğitim konusundaki düşünceleri nelerdir?
4. Okulda eğitimlerine devam eden çocukların, farklı kültürden gelen akranları ile karşılıklı ilişkileri nasıldır?

#### **1.5 Sayıtlar**

Çalışmanın 2. ve 3. aşamasını kapsayan görüşmelere katılan anne-baba ve öğretmenlerin, sorulan soruları objektif olarak cevapladıkları ve araştırmacının görüşmeler sırasında tüm anne-baba ve öğretmenlere aynı samimiyetle yaklaşır, tutarlı bir davranış ortaya koyduğu varsayılmaktadır. Bu noktada araştırmacının,

araştırmanın yapıldığı okulda çalışan bir öğretmen olmasının, anne-baba ve öğretmenleri tanınması ve karşılıklı bir güvenin var olması her iki çalışma grubunun sorulara rahat cevap verebilmesini kolaylaştırdığı varsayılmaktadır.

## **1.6 Sınırlılıklar**

Çalışmanın örneklemini Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti'nin Gazimağusa ilçesinde bulunan Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına Bağlı özel bir anaokulundaki 5 öğretmen, 40 anne-baba ve 32 öğrenci katılımcı ile sınırlı olmaktadır. Çalışma 2019-2020 eğitim ve öğretim yılının 7 Ocak ve 20 Mayıs 2020 tarihleri arasına denk gelen dönem ile sınırlıdır. Ayrıca çalışmanın 2. ve 3. aşamalarını kapsayan anne-baba ve öğretmen görüşmeleri yüz yüze planlandığı halde, covid-19 koşulları ile online olarak gerçekleşmiştir.

## **1.7 Tanımlar**

Göç: siyasal, toplumsal ya da ekonomik nedenlerle bireylerin ya da toplulukların buldukları, oturdukları yerleşim yerini bırakarak başka bir yerleşim yerine ya da başka bir ülkeye gitme eylemidir (TDK, 1996: 35).

Kültür: insanın yaşama üslubu, var olma programı ve nasıl bir eylem kalıbı benimsediği kültürünün göstergesidir. İnsanlar kültür varlıklarıdır ve kültür insanları hayvanlardan ayıran yegâne özelliktir (Çelik, 2008).

Kültür kavramı, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1960 yıllarında sosyal çeşitlilikte artış olması, insanlara verilen hakların ve etnik kökenli kişilerin artması, kadınların eşit haklara ve olanaklara sahip olma taleplerinin artması ile birlikte; 1970'lerde ise bu topluluklara yönelik cinsiyet, ırkçılık ve ayrıştırmanın farkına varılmasının sonucunda 'çeşitlilik' gibi kavramlar ortaya çıkmıştır (Başbay ve Bektaş, 2009).

Çok kültürlülük: ‘çok kültürlülük’ kavramı sıklıkla ‘çok kültürcülük’ kavramı ile karşılaştırılmakla birlikte, Türkçe’ de kültürel ve etnik çeşitliliği ifade etmek için ‘çok kültürlülük’, çok kültürlü toplumları ve çeşitlilikleri istenilir ve olumlu karşılayan ideolojik ve normatif tavır ise ‘çok kültürcülük’ olarak tanımlanabilir (akt: Demir, 2016).

Eğitim: bireyin davranışlarındaki kendi yaşantıları yolu ile ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği oluşturma sürecidir (Ertürk, 1973). İki farklı odak noktası üzerinde durarak eğitim, bir süreç olmakla beraber; başladığı zamandan itibaren ileriye dönük olarak değişim göstermeli ve dinamik olmalıdır (Özmen ve Ekiz, 2013).

Çok kültürlü eğitim ise; eğitim sistemlerinde ve öğretim ortamında kültürel farklılıkları gözetilen bir yaklaşımdır. Çok kültürlü eğitim, farklılıklara saygı duyma, empati, adalet, eşitlik, anlayış ve kabul gibi toplumsal bütünlüğü sağlamaya yönelik ilkeleri gözetmektedir (Taştekin, Yükü, İzoğlu, Güngör, Uslu, Demircioğlu, 2016).

Kapsayıcı eğitim ise sosyal ve kültürel etkinlikler gibi çeşitli fırsatlarla birlikte eğitim olanaklarına da eşit derecede ulaşımı olmayan bütün çocukları içine almaktadır (İra ve Gör, 2018).

## Bölüm 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1 Eğitim

Bireyin öğrenme uğraşı yalnızca hayatındaki bir kesiti kapsamaz, dünyaya geldiği anda başlar ve yaşam boyu devam eder (Aylar, 2012). Kuşkusuz ki eğitim ve öğrenme her zaman her şartta gerçekleşebilir. Fakat bazı zamanlarda kritik öneme sahiptir. Rousseau (1762), en önemli eğitimin ilk eğitim olduğunu belirtir. Vygotsky'nin görüşüne göre de eğitim yalnızca bilişsel gelişim için gerekli olan bir temel değildir. Bir temel olmanın yanında sosyokültürel bir aktivitedir (Moll, 1990).

Zaman ilerledikçe küreselleşen dünyada, kitlelerin varlıklarını sürdürebilmeleri, uluslararası alanda rekabeti sağlamlaştırmayı ve kitleleri oluşturan kişilerin küresel ve kültürel değerleri göz önünde tutarak hareket etmelerini gerekli kılar. Yurt içinde ve yurt dışında, toplulukların varlıklarını sürdürebilmeleri ve söz hakkına sahip olmaları, çok kültürlü dünyanın gerekliliğini kazandırabilecek etkide bir eğitim sistemine sahip olmaktan geçmektedir (Doğan, 2002; Akyüz, 2012). Eğitim ve eğitim sisteminin en önemli amaçlarından biri öğrencilere küresel vatandaşlık anlayışını kazandırmaktır. Küreselleşen dünya gereği, kişilerin yalnızca ait oldukları toplumun kültür, tarih ve dilini öğrenmeleri hiçbir anlam ifade etmeyecektir (Çalık ve Sezgin, 2005).

Eğitim kurumlarının bugünkü işlevi ile 50 yıl önceki işlevi arasında farklar vardır. Geçmiş zamanlarda herhangi mesleği seçen bir kişinin hayatı boyunca seçmiş olduğu bilgiyle devam ettirdikleri görülmektedir. Günümüz standartlarında bu

mümkün değildir. Bu durumda kişiler, hayat boyu güncel bilgi ve beceri kazanma ihtiyacı duyar. Bu ihtiyacı giderme, bireye çok kültürlü dünya standartlarına uygun eğitim verme işi ise eğitim kurumları ve öğretmenlere düşmektedir (Ayra ve Köstereloğlu, 2015; Diker Coşkun ve Demirel, 2012).

Bilgi, bireyden bağımsız bir şekilde değil, yine bireyin oluşturmakta olduğu ve yapılandığı şekliyle meydana gelir (Şirin, 2008).

Eğitim kademelerinin ilki ve insanın beyin gelişiminin tamamlandığı dönemden gelmesinden dolayı en önemlisi sayılan dönem okul öncesi dönemdir. Okul öncesi eğitim özellikle 21 yüzyılda popülaritesini arttırmış ve okul öncesi eğitime başvurular önemli derecede artmıştır. Okul öncesi eğitimin, çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemesi ve sosyalleşmesiyle olumlu ilişkisini gösteren binlerce çalışma vardır. Çok kültürlü anlayışı çocuklara aşılama anlamında okul öncesi dönem oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında verilecek olan ikinci dilin kazanımı, erken alınan eğitim sebebi ile öğrenciye zorluk çıkartmayacak, yine erken eğitim olması sebebi ile kalıcılığı daha uzun olacaktır. Dolayısı ile çok kültürlü eğitim istenilen bir çizgide devam edecektir (Magnuson, Meyers, Ruhm, Waldfoge, 2004).

Eğitim kurumlarında, eğitimin daha sonraki kademelerinde öğrencilere çok dilliği aşılama amacı ile ciddi paralar harcanmaktadır. Okul öncesi dönem ve okul öncesi dönemde çok dilliğin desteklenmesi eğitim alanında sonra yapılacak harcamalarında önünü kesmektedir. Bu sebeple eğitim alanındaki yatırımların okul öncesi dönemini kapsayan kısmı desteklenmelidir (Yoshikawa, Weiland, Gunn, Burchinal, Espinosa, Gormley, Ludwig, Magnuson, Phillips, Zaslow, 2013)

### 2.1.1 Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim ifadesi ilk defa 7-10 Haziran 1994'te İspanya'nın Salamanca kentinde, 92 devlet ve 25 uluslararası birliği temsilen toplanan yaklaşık 300 kişiden oluşan bir topluluğa ithafen sunulan Salamanca Bildirgesi'nde kullanılmıştır. Kapsayıcı eğitim ifadesinin Salamanca Bildirgesi'ndeki kullanımı herkesi kapsayan eğitim, her kesim için eğitim şeklinde olup genel olarak özel eğitim gerektiren bireyler için kullanılmıştır (Dede, 1996).

Zaman ilerledikçe ve göçler yaşandıkça kapsayıcı eğitimin boyutunda değişiklikler meydana gelmiştir. Özellikle 2011 yılında Suriye'den gelen göçmen akımı, Türkiye'de kapsayıcı eğitim alanında yapılan çalışmaların ivme kazanmasına sebep olmuştur. Suriyelilere yönelik olarak kapsayıcı eğitim alanında yapılan ilk çalışmalar göçmenlerin yerleştirildiği kamplara yönelik olsa da, Türkiye'nin her yerine yayılan Suriyeliler için 2014 yılından itibaren eğitim çalışmaları başlamıştır (Özcan, 2018).

MEB'in bu anlamda en köklü çalışması Kapsayıcı Eğitim Projesi (Inclusive Education) dir. 2011 yılında UNICEF tarafından da desteklenerek uygulanmaya başlayan proje 3 aşamadan oluşmaktadır. 1. aşama 'Suriyeli Öğretmenlerin Eğitimi' adı altında Suriyeli öğretmenlere verilen destek 2. aşama 'Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen Eğitimi' adı altında Türk öğretmenlere verilen desteği kapsamaktadır. Son aşama ise UNICEF ve Erciyes Üniversitesi'nin destekleri ile bu proje 10 modül olarak daha da detaylı hale getirilerek 'kapsayıcı eğitim' başlığı altında geliştirilmiştir. Kapsayıcı Eğitim Projesi ile öğretmenlerin sadece mesleki alanda gelişmelerine değil, kişisel gelişimlerine de destek olmak, sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyerek öğretmen ağı ile bütüncül olarak bir dönüşüm sağlamak amaçlanmıştır (MEB, 2018).

Türkiye Cumhuriyeti'nin göç alan bir ülke olması ve özellikle Suriye den gelen yoğun göçün sonucu olarak Türkiye'nin hemen hemen tüm okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Hem yabancı uyruklu öğrencilerin hem de Türk öğrencilerin eğitim hayatlarını daha kaliteli kılmak için öğretmenlere kazandırılması gereken genel yeterlilik alanlarından biri olan 'öğrenciyi tanıma' maddesi oldukça önemlidir (Dağlıoğlu, Turupçu Doğan ve Basit, 2017). Öğretmen öğrencileri arasındaki farklılıkları görmeli ve tüm grupları içine alacak bütüncül bir eğitim yaklaşımı sunmalıdır.

### **2.1.2 Çok Dilliliğin Önemi**

Çok kültürlü eğitimde en önemli noktalardan biri kuşkusuz çok dilliliktir. Dünya üzerinde 195 egemen ülke vardır. Bununla birlikte tüm dünyada 7000 ile 8000 arası dil konuşulduğu bilinmektedir. As the Linguistic Society of America derneğinin 1995 yılındaki yaptığı açıklamada dünya üzerindeki dilsel heterojenliği harika olarak nitelendirmekte ve göç ile ilgili; 21. yüzyılda uluslararası göçün hızlandığını ve katlanarak devam edeceğini, 1970 li yıllardan beri 2,5 kat arttığını belirtmiştir. Hızlanan göç, eğitime de yeni bir yön vermiş, bunun sonucu olarak tek bir dil ile eğitimin devam etmesi zorlaşmıştır. Eğitim kurumlarının 2. veya 3. dil olarak öğrettiği diller genel olarak güçlü diller olarak nitelendirilen İngilizce, Fransızca, Almanca, İspanyolca vb dillerdir (Garcia, ve Wei, 2014).

Yalnızca Türkiye'de değil neredeyse dünyanın her yerinde en güçlü olarak ifade edilen ve eğitim dili sayılan dil İngilizcedir. Çok dillilik ve İngilizce arasındaki ilişkiye baktığımızda çoğu zaman öğrencilerin ve öğreticilerin İngilizce dilinin hakimiyeti dışında herhangi bir yeni dil öğretimine önem vermedikleri gözlemlenmiştir. Özellikle İngiliz dilinin hakim olduğu ülkelerde çok dillilik alanının körleşmesine sebep olmaktadır (Leung, 2014). Çok dillilik denilince akla sadece



İngilizcenin gelmemesi ve bu körleşme durumundan kurtulmak yine eğitimciler tarafından desteklenmesi gereken bir durumdur.

Çok dillilik, her ne kadar teknolojinin yaygınlaşması ile insanlar arasında ulaşılabilirliği artmış ve kolaylaşmış olsa da her bireyin profesyonel olarak sahip olması gereken bir özelliktir. Öğrenmeyi ve yeni duruma uyum sağlamayı kolaylaştırarak bireyin dilsel ve anlama becerisini arttırdığını dolayısı ile gelişime olumlu etkisinin olduğu yapılan çalışmalarca kanıtlanmıştır (Yılmaz, 2014).

## **2.2 Kültür**

Kültür toplumsal bir kavramdır. Birey doğduğu andan itibaren ölünceye kadar toplum içerisinde yer alır. Dünyaya gelen bir bebek dil, çevre, sosyal yaşam, yeme-içme/ giyim-kuşam gibi alışkanlıklarını, değer ve norm gibi öğeleri kültür çerçevesi içinde öğrenir (İçli, 2001; Özkan, 2006).

UNESCO tarafından düzenlenen Dünya Kültür Politikaları Konferansı Sonuç Bildirgesi'nde yer alan kültür tanımına göre "En geniş anlamıyla kültür, bir toplumu ya da toplumsal bir grubu tanımlayan belirgin maddi, manevi, zihinsel ve duygusal özelliklerin bileşiminden oluşan bir bütün ve sadece bilim ve edebiyatı değil, aynı zamanda yaşam biçimlerini, insanın temel haklarını, değer yargılarını, geleneklerini ve inançlarını da kapsayan bir olgu"dur (Bilici, Pehlivanlı, Demirkılınç, 2017).

Raymand Williams, kültür kelimesinin anlamını açıklamanın en zor kelimelerden biri olduğunu ifade etmiş ve nedeni olarak da farklı disiplin ve sistemlerde önemli bir kavram olarak kullanılmaya başlanması olduğunu belirtmiştir (Oğuz, 2011). 1952 yılında yapılan bir çalışmada kültür kelimesini karşılayan 164 değişik tanım bulunmuştur. Bununla birlikte bir diğer görüş ise kültür kelimesine karşılık gelen tanımların olması gerekenden fazla oluşu ve kullanılan tanımların

hiçbirinin olması gerektiği kadar kapsamlı olmayışıdır. Çünkü kültür bir toplumun sahip olduğu değerlerin tümünü yansıtmaktadır(Arslanoğlu, 2000).

Güvenç (2018) kültürü, bir kelime ya da tanımla ifade etmenin imkânsız olduğunu, başlıca bir deneyimle bile zor anlatılabileceğini belirtmiştir. Kültüre ait yüzlerce tanımın olduğunu ve bir sosyal bilimcinin bilimsel olan bir kavramın çok fazla tanımının olmasının o kavramın tanımlanamayacağını göstergesi olduğunu belirttiğini ifade etmiştir. Güvenç, genel anlamıyla antropolojinin de kültür için kullandığı; tüm toplumların uygarlığı, belirli bir toplumun kendisi, sosyal süreçlerin bileşkesi ve toplum ve insan kuramı şeklinde belirlediği tanımları kullanmaktadır.

Özellikle Türkiye’de kültür kavramının halk arasındaki anlamı ve kullanım alanı ne yazık ki oldukça dardır. Herkesi içine alan bir kavram olduğundan habersiz halk arasında genellikle güzel sanatlar alanında kullanılmaktadır. İnsanlara göre kültür kavramının en net olarak var olduğu nokta kültür merkezleridir ve belirli kesime hitap eder. Kültür kavramı eğitim ile birleşerek bu yanlış düzeltilmeli ve kültür toplumlara daha çok entegre edilmelidir. Kültür ile ilgili yapılan onlarca tanım olmakla birlikte bu tanımları özetleyecek ve inkâr edilemeyecek en temel nokta kültürün bir yaşam biçimi oluşudur (Ültanır, 2003).

Kültür bir milletin yüzlerce yıl boyunca benimsediği algıları, ilgileri, yaşam tarzları, tutumları, davranışlarıdır ve adeta bir miras gibi sonraki nesile aktarılır. Kültür kavramı, etkileşim sonucunda oluşmaktadır. Yaşantıların, olgu, olay ve durumların etkileşim sonucu birleşmesi, kabul görüp yaygınlaşması, eskisinden farklı kültür unsurlarının meydana gelmesini sağlamaktadır (Göçer, 2012).

### **2.2.1 Kültür Aktarımı**

Özellikle 2000’li yılların başından itibaren ulaşım ağının gelişmesi, sınırların ortadan kalkması gibi bir algının oluşması ile dünyanın tek bir ülke gibi algılanması,

yani küreselleşmenin meydana gelip hızla gelişmesiyle, tüm dünyanın değerleri birmiş gibi görünse de bütün toplumların kendini diğer toplumlardan ayıran özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerin yaşatılması ve aktarılması gereklidir. Bu aktarımın en etkili yolu ise eğitimidir. Eğitimle öğretilen herhangi bir kavram toplumun en küçük bireylerinden başlayarak tüm bireyelerine kadar hızla yayılmaktadır (Demirci, 2009; Yayla, 2018).Kültür, hep sabit kalan, değişmeyen bir olgu değildir. Farklı kültürlerle alışveriş yapabilir; ekonomik, sosyal, siyasal sebeplere ve zamana göre değişme gösterebilir (Mahiroğulları, 2005).

Kültür kavramının gelişmesini ve nesilden nesile aktarımını sağlayan en önemli araç dildir. Dil olmadan etkileşim oldukça güçtür. Dil olmadan iletişim ve aktarım neredeyse olmayacak dolayısı ile kültürler arası aktarım imkânsız hale gelecektir (Devrim, 2004).Kendini kültürden besleyerek ortaya çıkarılan söz varlıkları, kalıcılığında sağlanması ile anlam kazanır. Dolayısı ile dilin güçlü ve zengin olarak kullanımına imkân sağlaması ve var olan değerleri aktarması ile metinler, kültürel aktarımın dilden sonra en önemli unsurudur denilebilir (Mert, Albayrak ve Serin, 2013; Albayrak ve Serin, 2012).

Uygurlukların varoluşundan beri dil, hep vardır. İnsanoğlu kendini hep dil ile beslemiş ve kültür dil ile oluşmuştur. “Dilin aktarımı kültür müdür? Yoksa kültür ile mi aktarılır?” sorusu sürekli tartışılrsa da kültürün dili, dilin ise kültürü var ettiği bir gerçektir (Uygur, 2006).

Aynı dile sahip bir topluluğun çevresinde oluşan olayları kendine göre anladığı ve bunu kendi dilinde ortaya çıkmış kavramlarla ifade ettiği, yani dünyayı ait olduğu kültürün dilinde görmekte olduğu söylenebilmektedir. Anadil eğitimi, kişinin doğumu ile başlar ve okullarda da devam etmektedir. Kişinin anadilini

geliştirmesi ait olduğu kùltùre hâkimiyetini de arttırmaktadır. Bundan yola çıkarak dil öğretimi aslında kùltür öğretimidir de denilebilir (Melanlıoğlu, 2008; Bay, 2018).

### **2.2.2 Kùltür Eğitim İlişkisi**

Eğitim ve kùltür kavramları ilk kez Waller'in 1932'de yayımlanan kitabında bir arada kullanılmıştır. Kùltür bir örgüt olan okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin duygu ve düşüncelerini etkileyip şekillendirmektedir. Okul kùltürü; eğitimcilerin eğitime verdiği önemin artması, fikir alışverişi yapması, farklı grup öğrenci ve meslektaşlarını benimsemesi gibi konularda öğretmenleri güdülemektedir (akt. Balcı, 2007).

Bireyler farklı topluluklar içerisinde yer almakta ve ferdi olduğu bu toplumun kùltüründen etkilenmektedir. Fertlerin birleşerek oluşturduğu bu sosyal düzene örgüt denir. Örgüt kùltürü, tutum, davranış ve örgütün belleğinde biriken bilgileri paylaşır; örgütsel hayatı düzene sokar. Özellikle bilgi çağında eğitim örgütlerinin yeri oldukça önemlidir. Çünkü eğitim örgütleri bilgiyi üretmekte, sunmakta ve yaymaktadır (Esinbay, 2008).

Her topluluk bir kùltüre sahiptir. Eğitim kurumlarının da kendine özgü kùltürü vardır. Etkili eğitim kurumları inanç ve değerleri veya kùltürel özelliği ile bütünleşebilen okullardır. Eğitim kurumlarının evrensel özelliklerinden biri toplumun sahip olduğu kùltürü gelecek nesillere aktarmaktır. Eğitim kurumları toplumun sahip olduğu kùltürü yansıtmaktadır. Kişinin yaşamakta olduğu topluluğa uyum sağlaması öncelikli olarak eğitim kùltürü ile özdeşleşmesine bağlıdır (Çelikten, 2005; Şaban, 2004; Kılıç, 2004).

Öğrencilerin toplumsal yaşantısında olan ve kişiliğin meydana gelmesinde yer alan, bireyin öğrenmesinin gerçekleşmesini ve öğrenme sonucu eğitimdeki başarısını ortaya koyan etmenlerden biri de 'okul kùltürü' kavramıdır. Okul kùltürü

bireyin öğrenmesini destekler, sadece toplu olarak verilen eğitimle kalmayıp bireysel olarak gelişmesini ve öğrenmesini de güdülemektedir (Demirtaş, 2010).

Eğitim bireyi toplumsallaştırmaktadır. Aynı zamanda önceki nesilden gelen mirası ortaya çıkarıp korumakla kalmayıp bireyin yetiştirilmesine uygun olan gelişmeleri sağlamada da önemli göreve sahiptir (Akyüz, 2016).

### **2.3 Çok Kültürlülük**

Ercins ve Görüşük (2016), çok kültürlülüğü herhangi bir toplumun birden daha çok kültürü bünyesinde barındırması sonucu ortaya çıkan kavram olarak değerlendirmiş, çok kültürlülüğün ideolojiden daha çok, genel bir durum olduğunu belirtmektedir. Bir toplumu çok kültürlülük çerçevesinde sevgi ve saygı ile düzenlemenin zor ve yapılacak olan çalışmaların evrensel olmadığını üzerini çizmiş, çok kültürlülük durumunun her toplum için farklı olduğunu ve dolayısı ile izlenecek politikalar da farklı olacağını belirtmiştir.

Dünyaya baktığımızda çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim bir grup kitle tarafından savunulup geliştirilmeye çalışılırken, diğer bir grup tarafından reddedilen bir durumdur. Ama özellikle 21 yüzyılda ülkelerin böylesine iç içe olması ve göçlerin yaşanmasıyla yadsınamaz bir öneme sahip olduğu gözler önüne serilmiştir. Bununla birlikte Türkiye de çok kültürlülük, batıya nazaran daha sonra ele alınıp, çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Kimi öğretmenler tarafından çok kültürlü eğitimin geleneksel eğitime bir alternatif olduğu düşünülse de, çok kültürlü eğitim bir alternatif değil gerekliliktir (Arslan, 2016).

#### **2.3.1 Çok Kültürlü Eğitimin Tarihçesi**

Konuyu daha iyi kavrayabilmek, büyük resmi görebilmek adına en derine inilip çok kültürlü eğitimin tarihçesinden söz edilecektir. Çünkü herhangi bir sorunun ne anlama geldiği ve özgünlüğünü ifade etmenin yolu, o sorunu tarihsel bir şemaya

oturtmaktan geçmektedir. “Çok kültürlü”, “çok kültürlülük” sıfat anlamıyla ilk defa İngilizce’ de herhangi bir anlam ifade etmeksizin, bağımsız bireylerden oluşmuş bir topluluğu ifade etmek için 1941 yılında kullanılmıştır. Kavramlar isim olarak ise, Kanada ve Avustralya’da sözü edilen toplulukların özelliği olan kültürel çeşitliliğe özendirilen ülke politikalarını ifade etmek için 1970’li yıllarda kullanılmıştır (Aksarı, 1997).

Çok kültürlü eğitim ise, onlarca yıldır eğitim alanında konuşulmakta ve tartışılmakta olan bir konudur. Çok kültürlü eğitim kelime olarak 1970’li yıllarda söylenmeye başlansa da bu kelimenin karşılığı olan uğraşlar 1980’li yıllara dayanmaktadır. Öbür taraftan yakın tarihe bakıldığında çok kültürlü eğitim söylemi insanların aklına bireyleri asimile etmek gelmekteydi. Fakat insanların demokratik bir eğitim ortamı bulmak istemesiyle, çok kültürlü eğitim dünyanın gündemine oturmuştur. Günümüze baktığımızda ülke sınırları yokmuşçasına seyahatler edilip, göçlerin yaşanması çok kültürlülük söylemini her zamankinden daha somut bir zorunluluk haline dönüştürmüştür (Çınar, 2016; Hoffman, 1996).

Çok kültürlü eğitim çoğu teorisyenlerce eğitim kalitesine olumlu katkı sağlayan, bir uygulama olarak savunulmaktadır. Çok kültürlü eğitim, bütün öğrencilerini içine alıp, bireylerin birbirleri ile karşılıklı saygı duyacağı, eşit şartlar sunması ile herkes tarafından kabul görmektedir. Çeşitli itirazların olduğu kısım çok kültürlü eğitimin uygulanışındadır. Sebebi çok kültürlü eğitimin öncesinde çeşitli bakış açılarından kaynaklanmakta olan sorunlardır. Ders programı, yetişmiş olan öğretmen, derslerde kullanılan kitap bu sorunlara örnek olarak gösterilebilir. Bu sorunların çözüldüğü ortamlarda bireylerin adalet duygusunun, çeşitliliğe olan bakış açısının, demokratik değerlerin ve ayrıca akademik başarının yükseldiği ortaya konmuştur (Günay, Kaya, Aydın, 2014; Başbay ve Kağnıcı, 2011).

### 2.3.2 Çok Kùltürlü Eğitim

Çok kùltürlü eğitim, genel anlamı ile çok kùltürlülük politikalarının eğitime entegre edilmesini ifade eder. Birbiri ile farklı olan etnik grupların eğitim programları ve ortamlarında eşit haklara sahip olabilmesi ve yeni dâhil olunan hedef kitle ile bütünleşmelerine olanak sağlayacak uygulamalardır. Kùltür kavramı her toplumla olmakla birlikte, her toplum için farklı anlamlar ifade etmektedir. Dolayısı ile çok kùltürlü eğitimin kapsamı ve bu alanda yapılan çalışmalar, farklı ÷lkelerde çeşitli şekillerde gelişim göstermektedir. Bulunduğu ÷lkenin kapsamı ve uygulamalarında meydana gelen farklılıklar, çok kùltürlü eğitimin sadece bir tanıma sahip olmasını imkânsızlaştırmaktadır (Yazıcı, 2015).

Vygotsky de öğrenme eylemini, bireyin yalnız başına yapabileceği bir etkinlik değil bireyin farklı insanlarla kurduğu ilişkilerle bireye aktarıldığını dile getirir. Çünkü bireyin kullanmakta olduğu dil, olgu ve kavramların bir tarihi ve kùltürel karakteristik özellikleri vardır. Bilginin asıl kaynağı sayılan uyarıcılar, bireyin sosyal çevresinde meydana gelir. Duruma çok kùltürlülük çerçevesinden baktığımızda; kùltür, kişinin sosyal çevresinin gerekli parçalarından biridir ve bilginin yapılanmasında oldukça gerekli bir etmendir (Belge, 2009).

Çok kùltürlü eğitim, abartı ile savunan ve bu konuya karşıt olan kitlelerden arındırılmış bir şekilde uygulanmaya konulmalıdır. Yani hem önyargılı ve taraf tutmaktan uzak hem de farklı kùltürleri tanıma ve onlardan yararlanılmalıdır. Çünkü çok kùltürlü eğitim, özgür eğitim demektir. Eğitim ortamının çok kùltürlü bir hale gelebilmesinde eğitimcinin rolü oldukça önemlidir. Bu noktada dereye eşitlik pedagojisi girmektedir. Eşitlik pedagojisi, eğitimciler farklı etnik grup ve bütün sosyal sınıflardan dâhil olabilecek öğrencilerin akademik başarılarını olumlu

etkileyecek teknik ve yöntemleri eğitim ortamına dâhil ettiğinde mümkün olmaktadır (Banks, 2006a).

Kültür söylemi, genel anlamıyla gelişim ve öğrenme konuları arasında büyük etkiye sahip olsa da kavram olarak çocuklar tarafından soyut bir boyuttur. Bunu somut hale getirebilmek eğitim ile ve özellikle çok kültürlü bir ortamda mümkündür. Eğitim kurumları, öğretmen tutumları ve kurum-aile ilişkisi bu noktada oldukça önemlidir. Bireyin (özellikle çocukların) kültürel kökenleri ile ilgili edinilen bilgiler okul ve aile arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için kritik öneme sahiptir (Yanık, 2019).

## **2.4 Kültür İle İlgili Görüşler**

### **2.4.1 Sosyokültürel Yaklaşım**

Sosyokültürel kuramın ilgi alanı zihinsel gelişimdir. Bu grup içindeki kuramcılar, öğrenme ve düşünmeyi Piaget'in ortaya attığı gibi bireysel ve içsel anlamda gerçekleşmesinden daha çok sosyal çevre, etkileşim, kültür ve dil gibi unsurlardan etkilendiğini savunmaktadır. Sosyokültürel kuram, bireyin gelişimini bireysel değil de toplumsal ve sosyal kabul etmesi, insanların çok kültürlü bilimi önemsemesine sebep olmuştur. Sosyokültürel kuramcılarının en göze çarpanı Vygotsky'dir. Vygotsky, sosyokültürel kurama yön vermiştir. Fakat 38 yaşında ölmesi, yaptığı çalışmaların taslak olarak kabul edilmesine sebep olmuştur. Sayıları gittikçe artmakta olan araştırmacılar, Vygotsky'nin kuramını test edip geliştirmektedirler (Akman, 2014).

İnsan gelişimi incelenirken sadece cinsiyet, yaş gibi kültürel öğelerden ayrıştırılmış parametreleri baz almak doğru değildir. Sosyokültürel kuram bu noktada devreye girer ve çocuğu bulunduğu bütün bağlamlar içinde araştırmayı amaçlar. Örnek verilecek olursa, bir çocuğun oyunlarında oyuncak kullanma durumlarını



araştırmak istiyorsak, bunu sadece o çocuğu gözlemleyerek yapmamalıyız. Çocuğu gözlemlemenin yanında anne-babanın oyuncak alabilecek maddi duruma sahip olup olmaması, anne-babaların çocuklarının oyun oynaması için hazırladığı ortam ve oyuna karşı tutumlarını da sorgulamalıyız. Çünkü bu koşullar, çocukların oyunlarını dolaylı ya da dolaysız olarak etkilemektedir (Göncü, 2019).

Çocuklar kültürel mirası devam ettiren, kendinden daha çok bilgi ve yeteneğe sahip yetişkin ve akranların olduğu bir topluluğun içinde karşılıklı aktarım yoluyla öğrenip gelişmeye çalışır. Bu aktarımlar ilk önce dil ve iletişim kullanarak ortaya çıkar ve daha sonra kültürel yapımlarıyla takviye edilir (Nicolopoulou, 2004).

Geleneksel yaklaşıma baktığımızda çocukları tek bir birey olarak görür ve o şekilde inceler. Çocukların çevre özellikle akran ilişkilerini göz ardı eder. Örneğin çocuğun dikkat düzeyini araştırmak istiyorsak çocuk ilişkileri çok da önemli değildir. Ancak çocukların oyun, çevre ve sosyalleşme gibi durumlarının araştırılmasında çocuk ilişkileri oldukça önemlidir. Sosyokültürel yaklaşım; Vygotsky'nin kuram, çocuğu merkeze koyarak çevresiyle olan ilişkilerini anlayamadığımız bireyin gelişimini de anlayamayacağımızı söyler. Kısacası Vygotsky, öğrenme kavramını bireyin kendini ortaya çıkarıp keşfetmesi üzerine bir sorun olarak görmez, toplumsal düzeyde bir etkinlik olarak görür. Vygotsky'e göre öğrenme, olgunlaşma ile ilgili düzensizliklerden daha çok kültürel hedeflerini yönlendirmektedir (Öncü, 1999).

Sosyokültürel yaklaşım, bireylerin özellikle çocukların gelişim ve öğrenmelerini toplumun diğer bireyleri ile paylaştıkları deneyim ve bireyin dâhil olduğu kendi kültürünün aracılık ettiği etkinliklerde gerçekleştiğini ileri sürer. Teknoloji, dil gibi olgular kültürel etkinliklerin çoğalmasına aracılık eder. Bunun sonucu olarak da sosyokültürel yaklaşım gelişimin önceden belirlendiğini değil spontan olarak geliştiğini savunur (Göncü, 2019; Ergün ve Özsüre, 2006).

Sosyokültürel kurama oyun perspektifinden baktığımızda, çocukların oyun oynamalarının gerekli olduğunu savunan ve bu gerekliliğin gelişim açısından önem derecesine vurgu yapan en önemli araştırmacı Vygotsky'dir. Aslında Vygotsky'nin kuramı oyun ve gelişimin ne kadar önemli ve ayrılmaz olduğunun altını çokça çizmektedir. Vygotsky'nin kuramını öncü alan araştırmacıların ortaya koyduğu çalışmalar özellikle son 20 yıldır neredeyse sadece oyun ve gelişim ilişkisini incelemektedir. Kuram dil gelişim açısından oyunun ne kadar gerekli olduğunun da altını çizmektedir (Göncü ve Gaskins, 2011).

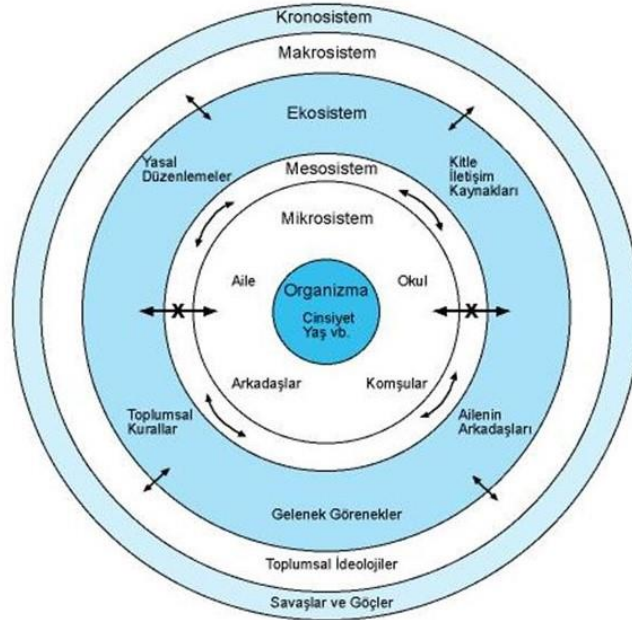
Oyunun sosyal bir etkinlik olmadığı görüşüne dayanan birçok araştırmacı vardır. Bu araştırmacılar ekonomik, sosyal ve kültürel bağlamın oynanan oyunlara etkisi olmadığını ileri sürüp bu ileri sürdükleri tanımın evrensel düzeyde olduğunu savunurlar. Fakat özellikle son yıllarda yapılan çalışmalar bu araştırmacıların savlarını desteklememektedir (Schaefer, 2013).

#### **2.4.2 Ekolojik Sistem Kuramı**

Ekolojik sistem yaklaşımının temeli Ludwing Van Bertalanffy tarafından geliştirilen genel sistem yaklaşımına dayanır. Genel sistem yaklaşımına göre bireyler sosyal ve kültürel bir ağın içerisinde var olmaktadır. Bireyin gelişim ve davranışları, içinde buldukları bu sosyal ve kültürel ağda meydana gelen etkileşimlere göre değişiklik göstermektedir. Ekolojik sistemler kuramı, Urie Bronfenbrenner tarafından ortaya atılmıştır. Kurama göre bireyin varoluşu, onu merkeze alıp birbiri içine geçmiş sistemler bütünü olarak ifade eder. Birey içinde bulunduğu çevreden ayrı düşünülemez. Eğer birey incelenirken dahil olduğu çevreden yalıtılırsa, o birey ile alakalı gerçek verilere ulaşamayacaktır. Bronfenbrenner'e göre birey, çevresi ile sürekli etkileşim halinde olan ve değişebilen bir varlıktır. Buna bağlı olarak davranışlarının anlaşılabilmesi için içinde

bulunduğu sosyo-kültürel unsurlar ile birlikte incelemek gerekmektedir (Akman, 2014).

Yaklaşımına göre sistemler iç içe geçmiş ve etkileşim halindedirler. Sabit kalmazlar, zamanla değişiklik gösterebilirler. Ekolojik sistemler kuramı; göç, savaş, deprem, sosyoekonomik düzey gibi ekolojik değişimin neden ve sonuçlarının bireyin gelişimsel sürecine etki ettiğini savunur (Danış, 2006; Baykara Acar ve Acar, 2002). Bu sistemler içten dışa doğru; mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem şeklinde sıralanmaktadır.



Zen Danışmalık (2012)

Sistemler ve çok kültürlü bir ortama maruz kalındığında bu sistemlerin durumları şu şekilde ifade edilebilir:

Mikrosistem, bireyin karşılıklı ilişki kurduğu birey ve grupları içine alan sistemdir. Okul, aile, iş ve arkadaş çevresi gibi gruplar mikrosisteme örnek gösterilebilir. Birbirleriyle sağlıklı ilişki kurabilen mikrosistemler, bireyin gelişimini

olumlu yönde etkilemektedir. Fakat mikrosistemler bireyi olumsuz da etkileyebilir. Örnek verilecek olursa, ergenlik döneminde çeşitli gruplara dahil olan birey akranları ile problem davranış gösterebilir veya gönüllü olarak sokak hayvanlarına yardım edebilir. Eğer birey zorunlu ve zorlu bir yer değiştirme sonucu kültür değişikliğine maruz kalırsa, ailede parçalanmalar ve kayıplar yaşanabilmekte ve bu bireyin en mühim sistemini olumsuz yönde değiştirmektedir. Yeni dâhil olunan kültüre, ortaya çıkan karmaşanın içinde uyum sağlamak oldukça güçtür. Ancak sağlıklı bir şekilde farklı bir kültüre dâhil olan ve mikrosistemi içinde desteklenen birey bu süreci oldukça rahat atlatacaktır (Doğan, 2010).

Mezosistem, tüm mikrosistemlerin birbiri arasındaki ilişkileri mezosistemi ifade etmektedir. Mikrosistemlerin uyumu bireyin stres durumunu etkilemektedir. Sistemlerin birbiri ile benzer ölçüler kazanması bireyin tutarlı olmasına yardımcı olmaktadır. Özellikle çocukların okul, aile ve arkadaş gibi mikrosistemleri en önemlimezosistemlerdir. Özellikle çocukların aileleri tarafından yeni dâhil oldukları bir kültürü benimseyip uyum sağlaması istenir. Yapılan göç zorunlu ise yeni kültüre ayak uydurma durumu biraz daha zordur. Bireyin değişime dahil olabilmesi için aile ve okulun birlikte hareket etmesi gerekmektedir (Çubukçu, 2018).

Ekzosistem, bireyin karşılıklı olarak ilişki içinde olmadığı fakat çeşitli mikrosistemler ile ilişkili olarak bireyi etkisi altına alan sistemlerdir. Örnek olarak babanın iş yerindeki ilişkileri çocuğun ekzosistemine dâhildir. Göç eden, kültür değiştiren aileler, daha çok geldikleri kültürden olan toplulukların olduğu yerleri seçerler. Bu durum özellikle ailedeki çocuğun yeni kültüre dâhil olma sürecini uzatmaktadır. Makrosistem, içerisinde bulunduğu topluluğun kültürel öge, inanç ve değerler, hukuk sistemi ve sosyoekonomik düzey gibi kavramlara karşılık gelmektedir. Göç eden aile, özellikle yaşadığı göç zorunlu ise yeni dâhil olduğu

kültürün çeşitli hizmet ve haklarına kısa sürede dâhil olamadıkları için dezavantajlı durumdadırlar (Sözen ve Basım, 2012).

Kronosistem, Bronfenbrenner'ın kuramına eklediği en son ve en kapsamlı sistemdir. Bireyin hayatı süresince tutarlı ve değişkenlik gösterebileceği etkenlerin tümüdür. Bireyin anne-babasının boşanması, savaş, doğal afetler, ekonomik zorluklar kronosisteme örnek olarak gösterilebilir. Göç gibi bir durumun bireyin değişim döneminde negatif etkileri ağır basmaktadır (Eslek ve Irmak, 2018; Bağçeli Kahraman, Şen, Alataş, Tütüncü, 2018; Bronfenbrenner, 1979).

## **2.5 İlgili Araştırmalar**

### **2.5.1 İlgili Yurtiçi Araştırmalar**

Çok kültürlülük ile ilgili yurtiçinde yapılan çeşitli uygulamalara baktığımızda öncelikle, Türkiye Cumhuriyeti'nin tarihine baştan itibaren göz attığımızda genel olarak gördüğümüz şey eğitimi millileştirme çabasıdır. Özellikle ülkenin kurulduğu ilk çeyrek yüzyılda bu durum biraz daha baskındır. Eğitimi çok dilli kılmaya karşılık çeşitli cemiyetlerce “Vatandaş Türkçe Konuş” kampanyaları oluşturulmuştur. Günümüz eğitim sistemi eskisi kadar sert olmasa da yine de çok kültürlü eğitim ile ilgili kısmı oldukça zayıftır ve güçlendirilmelidir (Aydın, 2014).

Türkiye’de Osmanlı Devleti zamanında açılmış ve hala işlevini sürdüren azınlık ve yabancı okullar bulunmaktadır. Fakat bu okullarda da 20. yüzyılın başlarında baskı başlamış, coğrafya Türk tarihi ve Türkçe gibi derslere Türk uyruklu öğretmenlerin girmesi zorunlu kılınmıştır. Gerek Osmanlı Devleti zamanında gerekse Türkiye Cumhuriyeti tarihinde çok kültürlü eğitim koşulsuz ve tam olarak desteklenmemiştir (Eğitim-sen, 2004).

Türkiye’nin çok kültürlü eğitim ile ilgili son yıllarda yaptığı en önemli çalışma Suriye’den gelen göçmenler için yapılan düzenlemelerdir. Eğitimin çok

kültürlü bir hale gelmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için adeta bir seferberlik ilan edilmiştir. İlgili konudaki çalışmalarda sadece Türkiye'deki öğretmenlere eğitim verilmekle kalmayıp Suriye'den öğretmenleri de eğitimden geçirip Türkiye'de eğitim vermeye hazır hale getirilmiştir. Fakat yapılan bu çalışmalar da genel anlamıyla tek taraflı bir düzenleme şeklindedir. 21. yüzyılda çocuklara verilecek olan eğitimin çok kültürlükten uzak olması düşünülemez. Farklı kültürlerle, yaşayışlara, alışkanlıklara saygı eğitimin her aşamasında olmalıdır (Aydın, 2013).

KKTC'de ki çok kültürlülükle ilgili Çiçek (2017), 'Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Türkçe Bilmeyen 3-6 Yaş Çocuklarının Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri', Peköz (2018), 'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Tutumları ve Kültürel Zekalarının İncelenmesi' isimli tezi yazmışlardır. Ancak yapılan çalışmaları desteklemek için çalışmalara ihtiyaç vardır.

Polat ve Kılıç (2013), çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitimde öğretmenlerin sahip olduğu yeterlilikler üzerine bir alan yazın taraması yapmışlardır. Tüm eğitim kademelerinde yaygın olarak görülen çok kültürlü eğitimin önemi vurgulanmış, okullarda uygulanacak olan tüm eğitim programlarının elde edeceği başarının öğretmenlerin sahip oldu yeterliliklere bağlı olduğunu savunmaktadır. Yapılan çalışmanın sonucunda, dünyanın çeşitli ülkelerinde çok kültürlü eğitim, eğitim sisteminin en alt kademesi olan okul öncesi eğitim kurumlarından başlayarak sistematik olarak hayata geçirilmekte olduğunu belirtmiş, buna karşılık Türkiye'de bu alanda yapılmış ciddi bir çalışmanın ortada olmadığını belirtmiştir. Polat ve Kılıç (2013) ülkede çok kültürlü öğretmenlerin olabilmemesinin, öğretmenlere verilecek olan özel bir eğitimle gerçekleşebileceğini belirtmiş, yurt dışında yaygın olan bu çalışmaların Türkiye'de olmadığını altını çizmiştir. Çalışmada ülkedeki çok kültürlü

eğitimin gelişmesinin tek yolu öğretmenleri eğitmek olduğunun belirtmiş ve öğretmen eğitimlerinin üzerinde durulması gereken önemli bir konu olduğunu savunmuştur.

Arslan ve Kozikoğlu (2017), yaptıkları çalışmada, Van genelindeki ilköğretim, ortaöğretim ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik sahip oldukları tutumları incelemektedir. Çalışmada tarama modeli kullanılmış olup, 201 adet öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmadan elde edilen veriler Yazıcı, Başol, Toprak (2009), tarafından Türkçeye kazandırılan ‘Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği’ ile toplanmıştır. Çalışma çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Öğretmenlerin sahip olduğu tutumlara cinsiyet odaklı bakıldığında kadın öğretmenlerin tutumlarının erkek öğretmenlerin tutumlarına nazaran daha olumsuz olduğu, meslek hayatındaki kıdem yılına bakıldığında ise mesleki kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlere göre olumludur. Yine öğretmenlerin tek dilli, çok dilli olmaları ele alındığında; çok dilli öğretmenlerin tek dilli öğretmenlere nazaran daha olumlu bir tutuma sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Şahin ve Kılınç, (2016) yaptıkları çalışmada, eğitim fakültesinde eğitim almaya devam öğretmen adaylarının çok kültürlülük alanındaki kişilik özelliklerinin ve konu ile ilgili sahip oldukları görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Birbirinden farklı birçok kültürün bir arada barındığı bu zaman diliminde ülkenin ekonomik ve sosyal gelişimin olumlu yönde ilerleyebilmesindeki en önemli faktörün öğretmenler olduğunu savunmaktadır. Öğretmenlerin daha kendileri yetişirken farklı kültürler ve değerlere saygılı, bu saygıyı yetiştireceği nesillere de aktararak öğretmenlik mesleğini en iyi şekilde icra etmeleri gerektiğini söylemiştir. Çalışma tarama deseni

ile gerekleŒmiŒ olup, örneklem grubu Süleyman Demirel niversitesi'nin Eğitim Fakültesinde eğitimine devam eden 356 ğretmen adayından oluŒmaktadır. alıŒma verileri çok kültürlülük kiŒilik leği ile toplanmıŒ olup, elde edilen veriler SPSS 20 ile analiz edilmiŒtir. alıŒmanın sonucunda genel olarak ğretmen adaylarının çok kültürlülük alanındaki kiŒilik özelliklerinin olumlu olduğu söylenmektedir. alıŒmanın sonucuna alt boyutlarına göre baktığımızda, cinsiyete göre; erkeklere oranla kadımlar yönünde anlamlı bir düzeyde farklılaŒtıđı anlaŒılırken, ğretmen adaylarının okudukları bölümler deđiŒkenlerine bakıldığında empati ve açık grŒllk alt boyutunda anlamlı farklılıklar olduğu anlaŒılmıŒtır. Sınıf ğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin bilgisayar ve ğretim teknolojileri ğretmenliği bölümünde okuyan ğretmen adaylarının lehine, sosyal bilgiler ve sınıf ğretmenliği bölümünde okuyan ğretmen adaylarının bilgisayar ve ğretim teknolojileri bölümünde okuyan ğretmen adaylarının lehine ilgili alt boyut da anlamlı farklılık olduğu ortaya ıkmıŒtır.

Arslan ve almaŒur, (2018) yaptıkları alıŒmada ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin çok kültürlü eğitimle alakalı grŒlerin ortaya konmasını hedeflemiŒlerdir. AraŒtırma karma yöntem ile yapılmıŒtır. AraŒtırmanın veri toplama kısmında 31 kadın, 69 erkek olmak üzere 100 tane okul yöneticisinin grŒlerinden yararlanılmıŒtır. alıŒmanın sonucunda ilköğretim kurumundaki yöneticilerin çok kültürlü eğitimi tutum puanlarının cinsiyet deđiŒkeni açısından baktığımızda kadın yöneticiler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiŒtir. Bu alıŒmanın sonuçları daha önce yapılan benzeri alıŒmalarla paralellik gstermiŒtir. alıŒma yaŒ deđiŒkeni açısından incelendiğinde aralarında herhangi bir farklılık grlmemiŒtir. alıŒma kıdem yılı deđiŒkenine göre incelendiğinde yine anlamlı bir farklılık grlmemiŒtir.



Takır ve Özerem, (2020) KKTC’de bulunan birbirinden farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada olduğu bir okulda eğitim alan farklı kültürden gelen öğrencilerin, okulda yaşadıkları problemleri, farklı kültürden gelen öğrencilerin ve öğretmenlerin bakış açısıyla ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklem grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında KKTC’ de eğitim alan farklı kültürden gelen 15 öğrenci ve aynı kurumda görev yapan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma durum çalışması şeklinde yapılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmayı yürüten kişilerce geliştirilip, açık uçlu sorulardan oluşan, yarı yapılandırılmış 2 görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda; farklı kültürden gelen öğrencilerin öncelikli olarak dil problemi yaşadığı ve bu probleminden dolayı arkadaşları ile iletişim kurmakta ve derslerinde zorlandıkları, kültür farkından dolayı yabancı kültürden gelen öğrencinin hareketlerinin zaman zaman garip karşılandığı, ev sahibi kültürdeki öğrencilerin farklı kültürden gelen öğrenciyi görmezden gelip zorbalık uyguladıkları ortaya konmuştur.

### **2.5.2 İlgili Yurtdışı Araştırmalar**

Çok kültürlülük ile ilgili çeşitli ülkelerde yapılan uygulamalar için alanyazın tarandığında karşımıza şu şekilde sonuçlar çıkmaktadır.

Tüm dünyada 1970’li yıllardan itibaren artan dilsel, kültürel ve etnik çeşitliliğin boy gösterdiği ülkelerin başında Amerika Birleşik Devletleri(ABD) gelmektedir. Çok fazla etnik grubun birlikte yaşadığı, çok kültürlülük anlamında oldukça önemli bir yer olan ABD’de yaklaşık 337 dil konuşulmaktadır. Ülke eyaletlere ayrılarak yönetildiğinden dolayı eğitim sisteminde net bir bütünlükten söz edilemez. Buna karşı eğitim sistemi merkeziyetçi değildir ve çok kültürlülük esas alınmıştır. Ülkenin eyaletlerle yönetilmesi; eğitim sisteminin, o eyalette yaşayan grubun demografik alt yapısı ve halkın talebi doğrultusunda değiştirilebilmesi

eğitimin iyileştirilebilmesine olumlu katkıda bulunmaktadır. ABD’de uygulanan çok kültürlü eğitimle birlikte kültürel ve özellikle etnik çeşitlilikten kaynaklanan problemler en alt seviyeye indirgenmiştir. Kişilerin ait oldukları kültürleri, değişik kültürleri tanıyarak öğrendiği saptanmıştır (Güçlü ve Bayrakçı, 2004; Ergün, 1985).

Finlandiya’nın eğitim sistemi eşitlik ilkesine dayanmakta olup; eğitim din, dil, cinsiyet ve ırk çeşitliliği gözetmeksizin yapılmaktadır. Finlandiya, çok uzun yıllar farklı ülkelerin bir parçası olmak zorunda kaldığı için kendi dillerini resmi dil yapamamış, bağımsızlığını kazandıktan sonra bir süre daha farklı bir dili resmi dil ilan etmek durumunda kalmıştır. Eğitim sistemi ile dünyada örnek gösterilen Finlandiya 1980 yılından itibaren ikinci dil öğreniminde farklı bir uygulama yürürlüğe konmuştur. Öğrencilere ikinci bir dil kazandırmak ve özellikle İngilizceye yönelimi engellemek için 9/10 – 10/11 yaşlarında birbirinden farklı iki dil sunulmakta ve öğrenci istediği dile yoğunlaşa bilmektedir. Bu sistem, 1987’ de pilot olarak uygulanmasının ardından, müfredatta yerini almıştır. Aynı zamanda 1991 yılından itibaren öğrenciler grup halinde talepleri doğrultusunda istedikleri herhangi bir dilde eğitim alma hakkına sahiptirler (Petrov, 1923; Özdemir, 2017).

Çok kültürlü eğitim Almanya’da daha çok göçmen çocukların eğitimi ile ilgilidir. Ülkedeki çok kültürlü eğitim sistemi entegrasyon odaklı olup kendi kültürünün çocukları ile göçmen çocukları eğitimin en başından en sonuna kadar aynı eğitim ortamında olmalarının gerekli olduğu savunulmuştur. Ülke sınıf ayrıcalıklarını reddetmiştir. Almanya’daki çocuk eğitim sistemi iki ana noktaya odaklanmaktadır. Birincisi; bütün öğrencileri çok kültürlü ve çok dilli bir hayata hazırlamak ikincisi ise farklı kültürden gelen çocuklar için yeni fırsatlar oluşturmaktadır (Kula, 2012).

Dünya üzerinde en çok etnik topluluğu bir arada bulunduran ülkelerden biri Rusya'dır. Yaklaşık 145 milyon nüfusun 30 milyonunu farklı etnik gruptan gelen bireyler oluşturmaktadır. Ülke Sovyetler birliğinde öğrencilere Rus kültürünü olsa da Sovyetler birliğinin dağılmasıyla(1990) eğitim ortamı, her kültüre saygı duyan çok kültürlü bir hale gelmiştir. Eğitim sisteminin bu denli köklü bir değişime uğramasında ülkenin bünyesinde olan farklı kültürlerden gelen bireylerin oluşturduğu çeşitlilik oldukça önemlidir. Eğitimde Rusçanın haricinde İngilizce, Fransızca ve Almanca gibi dillerin öğretilmesine önem gösterilmektedir. Ayrıca ülkede mühendislik ve tıp alanlarının eğitimi İngilizce olarak verilmektedir (Şahin, 2014) .

Milner, Flowers, Moore, Moore, Flowers, (2003)'ın çalışmasının özü Larke (1990)'nin çalışmasının devamı olarak kabul edilir. Çalışmanın veri toplama grubunu 24 birinci sınıf, 17 ikinci sınıf, 48 son sınıf ve 10 yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. 84'ü kadın 15'i erkek olan gruptaki bireylerin 97'si Amerikalı, 1'i Afrikalı ve 1'i Latin kökenlidir. Çalışma öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik hakkındaki tutumlarını saptamak amacı ile yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının, kültürel çeşitliliğe saygıyı vurgulayan ifadelere katılma oranlarının, Larke (1990)'nin çalışmasına oranla yüksek olduğu saptanmıştır.

Colón-Muñiz, Brady, SooHoo, (2010)'un araştırması ise, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programlarında öğrendikleri ile öğretmen olduklarında yaptıkları arasındaki bağlantıyı saptamaya yönelik yapılan bir araştırmadır. Çalışma yapılırken nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmış veriler anket ile toplanmıştır. Veriler toplanırken önce bireysel daha sonra takip görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşmede kullanılan anketin 4 odak noktası vardır. 1; eğitimcinin konu ile alakalı rolü kendi kendine algılayabiliyor oluşu, 2; çok kültürlü eğitimcinin rolünü kendi kendine

anlaması, 3; çok kültürlü uygulamaların birleştirilmesi, 4; eğitim kurumunun çok kültürlü eğitime desteği. Anketin sonucunda katılımcıların çok kültürlü eğitimi içselleştirdikleri, katılımcıların büyük bir kısmının çok kültürlülük eğitimini verirken stres yaşamadıkları vurgulanmıştır bununla birlikte çeşitli engeller sebebi ile okul çok kültürlülüğü desteklemek için sınırlı imkan verebilmektedir.

Horenczyk ve Tatar (2001)' de yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çok kültürlülüğe yönelik tutumları ve bu tutumların öğretmenlerle ne ölçüde ilişkili olduğudur. Çalışmaya 34 farklı okuldan 442 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın homojen bir seviyede yürütülmesi için okullar farklı şehirlerden ve düzeylerden seçilmiştir. İlk bulgulara göre, topluluk genel itibari ile çoğulcu olarak kabul edilmiştir. İkinci bulgu ise araştırmacıların düşüncelerini destekler niteliktedir. Okul kültürel düşünme biçimi, öğretmenlerin çok kültürlülüğe yönelik tutumları ile ilgilidir.

Lappalainen (2006)'da yaptığı çalışmanın amacı erken çocukluk uzmanlarının Fin okullarını nasıl tanımladığı ve Fin kültürünün etnik köken ile nasıl ilgilendiklerini tanımlamaktadır. Araştırma 2 anaokulunda 1 yıl devam eden etnografik bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırmacıya göre farklı dünya görüşleri, kültürel farklılıkları somutlaştırmakta ve homojenik bir hale sokmaktadır. Çalışmanın sonucuna göre; Finliliği korumak şeklinde bir kavram olduğu ve bu kavramın üzerine düştüklerini fakat buna rağmen Finli olmayan olarak tanımlanan insanların dünya görüşlerine saygı duyulduğu belirtilmiştir. Fin anaokullarında çalışan personellerin farklı bir kökenin geleneklerine katılma isteksizliği görüldüğünü ifade etmişlerdir. Ayrıca Fin halkının kültürel miras ile ilgili endişeleri vardır.

## Bölüm 3

# YÖNTEM

### 3.1 Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeline dayalı olarak planlanmıştır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir veya birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Yani bir durum ile ilgili etkenler bütüncül olarak araştırılır ve konu ile ilgili durumu nasıl etkiledikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Veri toplama aracı olarak araştırmacı çok boyutlu veri toplama materyallerini (görüşme, gözlemler, ses kayıtları) kullanılmıştır.

### 3.2 Çalışma Grubu

Araştırma uygulaması 3 aşamada gerçekleşmiştir. Çalışmanın 1. Aşamasında 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Müdürlüğü'ne bağlı olup, Gazimağusa ilçesinde bulunan özel bir anaokulu ve etüt merkezinde eğitim gören 32 öğrencinin oyunları incelenmiştir. Çalışmanın yapıldığı ana okul, nitel araştırma yöntemlerindeki amaçlı örneklem türlerinden kolay ulaşılabilirliği karşıladığı için seçilmiştir. Araştırmacının araştırmanın yapıldığı anaokulunda öğretmenlik yapıyor olması; öğretmen ve anneler babaları tanıyor oluşu ile sorulara verilecek olan cevapların daha güvenilir olacağına olan inancı, öğrencileri tanıyor oluşu ile gözlemlerin daha rahat bir ortamda gerçekleşeceğine olan inancına dayanarak sözü edilen anaokulu tercih edilmiştir.

Gözlemlere dahil edilen çocukların 9 tanesi 3 yaş sınıfında, 8 tanesi 4 yaş sınıfında, 9 tanesi 5 yaş sınıfında ve 6 tanesi etüt sınıfında eğitimlerine devam

etmektedir. Etüt sınıfında eğitim alan çocukların 5 tanesi 7 yaşında 1 tanesi 8 yaşındadır. 3 yaş sınıfında eğitim gören çocukların 2 tanesi Türkmenistan, 1 tanesi, Özbekistan, 2 tanesi TC ve 4 tanesi KKTC vatandaşıdır. 4 yaş sınıfına devam eden çocukların 1 tanesi Kırgızistan, 3 tanesi Türkmenistan, 1 tanesi TC ve 3 tanesi KKTC vatandaşıdır. 5 yaş sınıfına devam eden çocukların 3 tanesi Türkmenistan, 2 tanesi TC ve 4 tanesi KKTC vatandaşıdır. Etüt sınıfına devam eden çocukların 4 tanesi TC ve 2 tanesi KKTC vatandaşıdır.

Çalışmanın 2. adımında bahsedilen anaokulu ve etüt merkezine devam eden öğrencilerin anne-babaları ile görüşme yapılmıştır. 40 anne-baba ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler 5 adet açık uçlu sorudan oluşmakta olup, her bir görüşme yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

Çalışmanın 3. adımında ise yine bahsedilen anaokulunda tam zamanlı ve yarı zamanlı olarak görev yapan 5 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler 8 adet açık uçlu sorudan oluşmakta olup her bir görüşme yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür.

### **3.3 Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada görüşme ve gözlem yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Durum çalışması, tek bir yonteme bağı kalmaksızın veri toplamaya imkan sağlaması, çok yönlü bir veri dosyası sunulması açısından tercih edilmiştir. Anne-babalarla ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelere yönelik ayrıntılara alt başlıklarda yer verilmiştir.

#### **3.3.1 Gözlemler**

Gözlemler çalışmanın yapıldığı anaokulunda, çocukların oyunları sırasında oyunlara müdahale edilmeden videoya kaydedilmesi ve eş zamanlı olarak not tutulması yolu ile gerçekleşmiştir. Gözlemlerde çocukların farklı kültürden gelen

arkadaşlarına karşı anlayışlarının nasıl olduğunu, birbirleri ile karşılıklı ilişkilerinin nasıl olduğunun saptanması amaçlanmıştır.

### **3.3.2 Anne-Baba Görüşmeleri**

Anne-baba görüşmeleri, çalışmanın yapıldığı anaokuluna devam eden öğrencilerin anne-babalarına yöneltilen 5 açık uçlu soru ile gerçekleşmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerde anne-babaların çocukların çok kültürlü eğitim ortamları hakkında neler düşündükleri, okulda verilen çok kültürlü eğitim ortamına nasıl katılım sağladıkları, anne babalardan çocukların birbirleri ile olan iletişimleri hakkında bilgi almak ve okulda çok kültürlülük adına yapılan çalışmaların anne-babaların düşüncelerinin saptanması amaçlanmıştır.

### **3.3.3 Öğretmen Görüşmeleri**

Öğretmen görüşmeleri, çalışmanın yapıldığı anaokulunda öğretmenlik yapan 5 öğretmene yöneltilen 8 açık uçlu soru ile gerçekleşmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerde; okulda farklı kültürden gelen öğrenci ve eğitimine devam eden çocukların ilişkileri, farklı kültürden gelen öğrencinin uyum süreci ve öğretmenin rollerinin saptanması amaçlanmıştır.

### **3.3.4 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları**

Çalışmanın 2. ve 3. aşaması için araştırmacının kendisinin tarafından oluşturulan ve aynı zamanda alanında uzman bir öğretim görevlisinin değerlendirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır (ek: 6, ek: 9). Çalışmanın 2. aşaması için oluşturulan form, anne-baba görüşmelerinde kullanılmıştır. 5 adet açık uçlu sorudan oluşan form ile 40 anne-baba ile görüşülmüştür. Görüşmeler tamamen gönüllülük esasına bağlı kalınarak gerçekleşmiştir.

### 3.4 Verilerin Toplanması

Çalışma; araştırmacının, çalışmanın yapılacağı anaokulunda gerekli bilgilendirmelerden sonra gözlem yapmakla başlamıştır. Gözlemler, 7 Ocak 2020 – 10 Mart 2020 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Gözlemlerin 3 ay sürmesi hedeflenmiş, Covid-19 pandemisi sebebi ile 2 buçuk ay boyunca haftanın her günü devam etmiştir. Okulda gerçekleşen etkinlik ve uygulamalar ya da yaşanan aksilikler sebebi ile 5 gün gözlem yapılamadığı olmuştur. Gözlemler 3, 4, 5 ve 6 yaş öğrencilere uygulanmıştır. Gözlemler, çocukların serbest oyun oynadıkları zamanlarda gerçekleşmiş çocuklara ve oyunlarına dışarıdan müdahale edilmemiştir. Video kaydedici ile çocukların oyunları ile eş zamanlı olarak kayıt başlatılmış, oyunun bitmesiyle eş zamanlı olarak bitirilmiştir. Ocak ayında çekilen 16 video 308 dakika, Mart ayında çekilen 16 video 312 dakika ve Mart ayında çekilen 8 video 135 dakika, toplamda 40 video 755 dakika sürmüştür. Videolar çekilirken eş zamanlı olarak araştırmacı gözlemlediklerini yazıya dökmüştür. 40 Microsoft Word sayfa süren gözlem dokümanları verilerin analizlerinde aydınlatıcı olarak kullanılmıştır.

Çalışmanın 2. aşaması olan anne-baba görüşmelerinde, araştırmacının çalışmanın yapılacağı okulda çalışıyor ve ailelerle tanışıyor olması ailelerin çalışmaya ılımlı yaklaşmasına yardımcı olmuştur. Çalışmanın 2. boyutu 15 Şubat 2020 – 11 Mayıs 2020 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Aileler, çalışma ile ilgili Katılımcı Bilgi Formuyla aydınlatılıp, Bilgilendirilmiş Onam Formunun ile onayları alındıktan sonra görüşme soruları yöneltilmiştir. Görüşme 5 açık uçlu sorudan oluşup her bir görüşme yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Çalışmanın 2. boyutunun, planlanıldığı zamanda araştırmacı Covid-19 pandemisi sebebi ile okulların kapatılmasından dolayı Türkiye'ye dönmek zorunda kalmış ve yüz yüze yapılması planlanan görüşmeleri online ortamda yapmak zorunda kalmıştır. Görüşme için



anne-babalar ile randevulaşıp, randevu saatinde sorulardan önce Katılımcı Bilgi Formu okunmuş ve sözlü olarak onayları alınmıştır. Çalışma için tüm anne-babalar ile görüşme yapılmayıp 40 anne-baba ile çalışılması anne-babanın çalışmaya katılmak istememe ve anne-baba ayrılıklarından dolayı çocuğun vekâletini alan ebeveynin çocuğu ile alakalı herhangi bir sebep için diğer ebeveynle iletişim kurulmasını istememesi gibi sebeplerden kaynaklanmaktadır. Görüşmeler esnasında ses kaydı alınmış, bu ses kayıtları alındıktan sonra yazıya dökülmüştür. Takip görüşmeleri dâhil toplamda 597 dakika, 280 Microsoft Word sayfa süren anne-baba görüşme dokümanları veri tabanı olarak hazırlanmıştır.

Çalışmanın 3. aşaması olan öğretmen görüşmeleri 7 Nisan 2020 – 20 Mayıs 2020 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Öğretmenler çalışma ile ilgili Katılımcı Bilgi Formuyla aydınlatılıp, Bilgilendirilmiş Onam Formuyla onayları alındıktan sonra görüşme soruları yöneltilmiştir. Görüşme 8 açık uçlu sorudan oluşup her bir görüşme yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Çalışmanın 3. Aşamasının planlanıldığı zamanda araştırmacı, Covid-19 pandemisi sebebi ile okulların kapatılmasından dolayı Türkiye'ye dönmek zorunda kalmıştır. Görüşme için öğretmenlerle randevulaşıp, randevu saatinde sorulardan önce Katılımcı Bilgi Formu okunmuş ve sözlü olarak onayları alınmıştır. Görüşme esnasında izinli olarak ses kaydı alınmış, bu ses kayıtları alındıktan sonra yazıya dökülmüştür. Toplamda 85 dakika, 45 Microsoft Word sayfa süren öğretmen görüşme dokümanları verilerin analizlerinde veri tabanı olarak hazırlanmıştır.

Yapılan bütün görüşmeler, anne-baba ve öğretmenlerin uygun olduğu zaman dilimlerinde önceden randevu alınarak ve sessiz bir ortamda, görüşme yapılacak kişinin rahat cevap verebileceği bir atmosfer oluşturularak gerçekleşmiştir. 6 anne-

baba ile ilk görüşmenin devamında daha ayrıntılı bilgi edinebilmek amacıyla takip görüşmesi gerçekleşmiştir.

### **3.5 Görüşme ve Gözlem Verilerinin Analizi**

Araştırmacının görüşme ve gözlemlerden elde ettiği veri setini, kavramsal kodlama ve sınıflama yöntemiyle oluşturulan temaların ve bu temalar arası anlamlı olan ilişkilerini ortaya koyması, analizin temel işlevidir.

Çalışmada, çocukların 2 buçuk aydan oluşan gözlem, 40 anne-babaya uygulanmış olan 5 soruluk ve 5 öğretmene uygulanmış olan 8 soruluk görüşme yolu ile toplanan veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada içerik analizinin kullanılma sebebi toplanan verilerin sistematik bir biçimde açıklanıp analiz edilmesini kolaylaştıran bir analiz çeşidi olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Elde edilen verilere uygulanan ilk işlem dokümanite edilmiş verilere içerik analizinin kodlanmasıdır. Nitel veri analizinde verilerin kodlanması, çalışma analizinin daha sonraki basamaklarına yön verecek olan birinci ve en önemli adımdır. Kodlama işlemi uygulanan veriler, aynı temada olanları ile gruplanmasının ardından temalar ifade edilmeye çalışılarak, ham olarak elde edilen verilerin anlamlı bir hale getirilmesi sağlanır (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak, 2015).

### **3.6 Geçerlik ve Güvenilirlik**

Görüşme ve gözlemlerden elde edilen bütün veriler, tez yürütücüsü ve araştırmacı tarafından paralel şekilde kodlanmıştır. Kodlanmış olan verilere (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) / Görüş Birliği = Güvenilirlik olarak Miles ve Huberman (1994) önerdiği formül uygulanmıştır. Formülün uygulanması sonucu çalışmanın güvenilirliği %81 şeklinde hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) göre önerilen güvenilirlik formülü sonucunun %70'in altında çıkması halinde çalışma güvenilir

sayılmamaktadır. Bu sebeple ham olarak elde edilen verilerin kodlanarak formülere edilmesi ile %81 olarak hesaplanan sonuç, çalışma için güvenilir olarak kabul edilmektedir. Ayrıca çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacı ile ikinci bir uzman görüşlerine başvurulmuştur.

### **3.7 Çalışmanın Etik Prosedürü**

Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için gereken izinlerin ilki olan, çalışmanın gerçekleşeceği anaokulunun yöneticileri ve Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi'nden gereken izinler alınmıştır (Ek: 1). Çalışmanın 1. aşaması gereği kaydedilecek olan video kayıtları için anne-babalardan, çocuklarının görüntülerinin kaydedilmesi için anne-babalara “Çocukların Gözlemleri İçin Anne-Baba Bilgi Formu” ve “Çocukların Gözlemleri İçin Anne-Baba Bilgilendirilmiş Onam Formu” verilerek gerekli izinler alınmıştır.

Çalışmanın 2. aşaması olan anne-babalarla yapılacak görüşmeler için gerekli olan “Katılımcı Bilgi Formu”, “Anne-Baba için Bilgilendirilmiş Onam Formu” ve “Anne-Babalar İçin Bilgi Formu” verilerek gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca anne-babaların demografik özelliklerini saptamak için geliştirilen “Anne-Babalar İçin Demografik Bilgi Formu” doldurulmuştur. Anne-baba görüşmeleri için 5 tane açık uçlu soru hazırlanmıştır.

Çalışmanın 3. aşaması olan öğretmenlerle yapılacak görüşmeler için gerekli olan “Katılımcı Bilgi Formu”, “Öğretmenler İçin Bilgilendirilmiş Onam Formu”, “Öğretmen İçin Görüşme Formu” verilerek gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demografik özelliklerini saptamak için geliştirilen “Öğretmenler İçin Demografik Bilgi Formu” doldurulmuştur. Öğretmen görüşmeleri için 8 adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Oluşturulan tüm formlar ve görüşme soruları alanında uzman bir öğretim görevlisinin değerlendirmesi sonucunda çalışmada kullanılmıştır.

Çalışmanın gerçekleşeceği akış planı hazırlandıktan sonra Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu yönetmeliği gereğince, araştırmanın etik izni alınmıştır (Ek: 2).

Gereken izinler alındıktan sonra, çalışmanın 1. aşaması için öğrencilere bilgi verilmiştir. Öğrenciler oyunlarında hiçbir müdahaleye maruz bırakılmadan gözlemlenerek videoya kaydedilmiş ve gözlemler kayıt sırasında eş zamanlı olarak not edilmiştir. Gözlemlerin üç (3) ay süreceği planlanmış fakat Covid-19 pandemisi sebebi ile bu süre iki buçuk (2.5) aya kadar düşmüştür. Gözlem yapılmadan önce çocukları gözlemleyebilmek için anne-babalar bilgilendirilip onaylarını alınması için hazırlanan Katılımcı Bilgi ve Onam Formu verilmiştir. Araştırmacı, gözlem için okulda yaklaşık 3 ay (12 hafta) süre ile bulunmuştur. Gözlemler günlük olarak okul saatleri içerisinde serbest oyun saatlerinde 20-30 dakikalık kesitler halinde gerçekleşmiştir. Öğrenciler eğitim süreçlerine müdahale edilmeden farklı kültürden gelen öğrencinin sınıfa, arkadaşlarına ve okul uygulamalarına nasıl yer aldığı gözlemlenecektir.

Gözlem ölçütleri olarak;

- Çocukların selamlaşmaları ve oyuna başlamaları,
- Çocukların oyun sırasındaki diyalogları,
- Çocukların oyun sırasında birbirini kabulleri,
- Çocukların oyunları bitirme şekilleri, üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın 2. aşamasında anne-babalar ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce çalışma hakkında anne-babalar bilgilendirilip onayını almak için hazırlanan Katılımcı Bilgi ve Onam Formu ve Görüşme Bilgi Formu verilmiştir. Görüşme 5 açık uçlu sorudan oluşmakta olup her bir görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Anne-baba görüşmeleri, okul ortamında ve ev ziyareti randevuları

alınarak gerçekleştirilmiştir. Anne-baba görüşmeleri, yaklaşık olarak 1,5 ay (6 hafta) devam edeceği planlanmış, Covid-19 pandemisi koşulları ile yaklaşık 3 ay devam etmiştir.

Araştırmanın 3. Aşamasında öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce öğretmenlere ait demografik bilgileri içeren Demografik Bilgi Formu, çalışma hakkında öğretmene bilgilendirilip onayını almak için hazırlanan Katılımcı Bilgi ve Onam Formu ve Görüşme Bilgi Formu verilmiştir. Görüşme 8 açık uçlu sorudan oluşmakta olup yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Çalışmaya toplamda 32 öğrenci, 40 anne-baba ve 5 öğretmen katılmıştır. Çalışma grubuna çalışmayı istedikleri zaman bırakabilecekleri bilgisi verilmiş, verilerin gizli tutulacağı ve çalışmanın herhangi bir aşamasında çalışmadan ayrılma gibi bir durumda verilerin yok edileceği bilgisi verilmiştir. Veri toplama süreci toplamda dört (dört) ay sürmüştür. Çalışma için veriler sunulurken çalışmaya katılan kişilerin gizlilik haklarının ihlal edilmemesi için çalışmaya katılan 5 öğretmene; Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, 40 anne-babaya; A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B16, B17, B18, B19 ve 32 çocuğa; Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16, Ç17, Ç18, Ç19, Ç20, Ç21, Ç22, Ç23, Ç24, Ç25, Ç26, Ç27, Ç28, Ç29, Ç30, Ç31, Ç32 şeklinde kod isimler verilmiştir.

## Bölüm 4

### BULGULAR

Çalışmanın yapıldığı 8 Ocak 2020-12 Mart 2020 tarihleri arasında yapılmış olan gözlemler, 15 Şubat 2020-11 Mayıs 2020 tarihleri arasında yapılmış olan anne-baba görüşmeleri ve 7 Nisan2020-20 Mayıs 2020 tarihleri arasında yapılmış olan öğretmen görüşmelerinden elde edilen tüm verilere bu bölümde yer verilmiştir.

#### 4.1 Anne-Babaların Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Anlayışları

Çalışmanın 2. Boyutunu oluşturan anne-babaların çok kültürlü eğitime yönelik anlayışlarını saptamaya yönelik olan kısımda, probleme yanıt bulabilmek için anne-babalara araştırmacı tarafından hazırlanan 5 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen cevaplar önce kodlama, ardından kategorileşme ve en son temalara ayrılarak içerik analizi tamamlanmıştır. Anne-babalara yöneltilen sorular şu şekildedir:

1. Soru: Uyuşgunuz nedir?
2. Soru: Çocuğunuzun çok kültürlü bir okula devam etmesi, farklı kültürden bireyler ile beraber eğitim alması hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Soru: Size göre çocuğunuzun devam etmekte olduğu okuldaki farklı kültürden olan akranları ile iletişimi nasıldır?
4. Soru: Çocuğunuzun devam etmekte olduğu okulda aldığı eğitimin “Çok Kültürlülük” konusunda yeterince kapsamlı ve uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

5. Soru: Çocuğunuzun devam etmekte olduğu okulda aldığı eğitimin “Çok Kültürlülük” bağlamında anne-babalara verilen görevler, aile katılımı, okul-aile işbirliği gibi konularda ki uygulamaları konusunda neler düşünöyorsunuz? Sizce bu uygulamalar yeterli midir?

- Eklemek istediğiniz başka bir düşünce var mı?

Anne-babaların verdikleri cevaplar neticesinde sonuçlanan içerik analizi

Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, gösterilmektedir.

Tablo 1: Anne-Babaların Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Anlayışları

Kategori 1	Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Genel Görüşler	n
Tema 1	Olumlu/Destekleyici	22
Tema 2	Geleceğe Hazırlıyor	9
Tema 3	Farklı Kültürleri-Dilleri Öğreniyor	6
Tema 4	Kendi Kültürünü Koruyarak Farklı Kültürleri Tanıyor	3

Anne-babalarla yapılan görüşme sonucunda “Çocuğunuzun çok kültürlü bir okula devam etmesi, farklı kültürden bireyler ile beraber eğitim alması hakkında ne düşünöyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevap Tablo 1’de gösterilmiştir. ‘Olumlu ve destekleyici’ olarak belirlenen alt temada 22 anne-baba görüşü bulunmaktadır. (Not: Burada her bir anne-babanın, birden fazla cümlesi aynı tema altında yer alabilecek şekilde kodlanmıştır.) Çocuklarının çok kültürlü bir eğitim almasının, çocukları olumlu olarak destekleyeceğini, onlara duyarlılık kazandıracağını belirtmişlerdir.

Görüşme kayıtları yapılırken anne-babaların bir kısmının çok kültürlü eğitimin ne demek olduğunu bilmedikleri saptanmıştır. Çok kültürlü eğitimin ne demek olduğunu bilmeyen anne-babalar çalışma sırasında araştırmacıdan konu ile alakalı bilgi istemişlerdir. Bilgilendirme yapılan anne-babalar, aslında çok kültürlülük kavramının ne olduğunu bildiklerini fakat bu bilginin çok kültürlülük olarak adlandırıldığını bilmediklerin belirtmişlerdir.

Anne-babaların çok kültürlü eğitime yönelik görüşleri ile alakalı bazı anne-baba ifadeleri şu şekildedir.

*“Çocuğumun farklı kültürden bireyler ile beraber eğitim alması muhteşem.”* B3,

*“Farklı kültürlerle birlikte yaşamak insanı daha insan yapar.”* B18,

*“Kimi insanlar vardır önyargılıdır. Ben öyle değilim. Çocuklarım farklı kültürlerden akranları olsun, hepimiz insanız.”* A1,

*“Kültürlerin kaynaşması benim için çok önemli. O yüzden isterim farklı kültürden çocuklarla eğitim görmesini.”* B11.

*“çocuğum çok kültürlü eğitim alırsa bakış açısı değişir, yabancı birisini gördüğünde nasıl yaklaşması gerektiğini bilir.”* B14,

*“Çocuklarımın çok kültürlü bir eğitim alması benim çok hoşuma gidiyor, mutlu oluyorum. Farklı kültürdeki insan özelliklerini fark edip, insan ayırt etmemeyi öğreniyorlar.”* A19,

*“Bir kere çocukların ufku genişler. Birbirlerine katkı sağlarlar, birbirlerine örf ve geleneklerinden bir şeyler öğretirler.”* B19.



Tablo 2: Çocukların İletişim Becerilerine İlişkin Anne-Baba Görüşleri

Kategori 2	İletişim Becerileri	n
Tema 1	İletişim İyi	26
Tema 2	İletişim Zayıf	8
Tema 3	Yeni Arkadaş Edinmekten Hoşnut	5
Tema 4	Anne-Babanın Bilgisi Dahilinde Değil	1

Anne-babalarla yapılan görüşme sonucunda “Size göre çocuğunuzun devam etmekte olduğu okuldaki farklı kültürden olan akranları ile iletişimi nasıldır?” sorusuna verdikleri cevap Tablo 2’de gösterilmiştir. ‘İletişimi iyi’ olarak belirlenen alt temada 26 anne-baba çocuklarının farklı kültürden olan akranları ile arasının iyi olduğunu, eve geldiklerinde okulda arkadaşları ile kurdukları iletişimi anlattığını belirtmiştir. 8 anne-baba çocuklarının iletişim becerilerinin zayıf olduğunu belirtmiş, bu zayıflığın sebebinin akranlarının farklı kültürden gelmiş olmalarının değil, çocuklarının genel olarak iletişim becerilerinin eksik olduğunu vurgulamıştır. 5 anne-baba çocuklarının yeni arkadaş edinmekten hoşnut olduğunu belirtmiştir. Bir baba ise işi sebebi ile çocuklarıyla ilgilenemediğini, genelde annesinin ilgilendiğini, kendisinin bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir.

Anne-babaların çocuklarının farklı kültürden olan akranları ile alakalı bazı anne-baba ifadeleri şu şekildedir.

*“Akranları ile gayet iyi anlaşıyorlar. Nijerya’lı bir öğrenci vardı, ondan korkuyordu. Sonra alıştı, markette bile koyu tenli birini görünce yanına gidip tanıştırıyor.” A4,*

*“Bütün arkadaşları ile arası çok iyi. Farklı kültürden gelmiş olmaları onları ayrı kılmıyor. Okulda oynadıkları yetmiyor gibi evde sürekli internetten konuşuyorlar.” A5,*

*“Bana sorarsanız muhteşem. Hele bir tane var, sanki bizim evde yaşıyor. Hep anıyor benim kız.” A9,*

*“Farklı kültürden akranları ile arası çok iyi. Sadece kızlarla biraz anlaşamıyor sanki. Aslında anlaşamıyor da değil, adlarını duymuyorum diyelim. Ama erkeklerin hepsiyle arası çok iyi.” A10.*

Tablo 3: Okulda Verilen Çok Kültürlülük Eğitimine İlişkin Anne-Babaların Görüşleri

Kategori 3	Okulun Çok Kültürlülük Eğitimi Konusundaki Yeterliliği	n
Tema 1	Okul Çok Kültürlü Eğitim Verebilme Konusunda Yeterlidir	16
Tema 2	Çocuğun Yaşı Küçük	8
Tema 3	Okul Çok Kültürlü Eğitim Verebilme Konusunda Yetersizdir	7
Tema 4	Sınıf Kalabalık Öğretmen Yetersiz	5
Tema 5	Bilmiyor	4

Anne-babalarla yapılan görüşme sonucunda “Çocuğunuzun devam etmekte olduğu okulda aldığı eğitimin “Çok Kültürlülük” konusunda yeterince kapsamlı ve uygun olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevap Tablo 3’de gösterilmiştir. Okulda verilen eğitim çok kültürlülük çerçevesinde değerlendirildiğinde sonucunda ‘Okul Çok Kültürlü Eğitim Verebilme Konusunda Yeterlidir’ olarak belirlenen alt temada 16 anne-baba çocuklarının okulda aldığı eğitimin çok kültürlü eğitim standartlarına uygun ve yeterli olduğunu belirtmiştir. ‘Okul Çok Kültürlü Eğitim Verebilme Konusunda Yetersizdir’ olarak belirlenen alt

temada 7 anne-baba çocuklara okulda çok kültürlü eğitim verilmediğini, verilmesi dâhilinde çok mutlu olacaklarını fakat böyle bir girişimin olmadığını, okul açıldığında başladıysa bile kısa bir süre sonra bittiğini ve şurada devam etmediğini belirtmişlerdir. ‘Çocuğun Yaşı Küçük’ olarak belirlenen alt temada 8 anne baba, çocuklarının yaşı küçük olduğu için okulda verilen eğitimin yeterli olduğunu, şurada daha fazlasına gerek olmadığını, bir sonraki sene artması gerektiğini belirtmişlerdir. ‘Sınıf Kalabalık Öğretmen Yetersiz’ olarak belirlenen alt temada 5 anne-baba sınıfların kalabalık olduğunu, bu sebeple öğretmenlerin öğrencilere yetemediğini ve İngilizce dersine ağırlık veremediklerini belirtmiştir. ‘Bilmiyor’ olarak belirlenen alt temada 4 anne-baba, işlerinden dolayı çocukları ve onların çok fazla ilgilenemediklerini, ödevlerine bakamadıklarını belirtmiştir. Bu temada cevap verenlerden 3 kişi babadır; babalar çocuklarının okul işleriyle annelerinin ilgilendiklerini ifade etmişlerdir.

Anne-babaların okulda verilen çok kültürlü eğitimi ile alakalı bazı anne-baba ifadeleri şu şekildedir:

*“Benim çocuğumun yaşını göz önünde bulundurursak yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü 4 yaşında bir çocuk ne olacak, ancak bu kadar olur yeterlidir yani.” A3,*

*“Düşünüyorum. Çünkü ben sizin okula çocuklarımın başlamadan önceki zamanlarını da biliyorum. İlk önce kendilerine özgüvenleri geldi. Türkçeyi sayamayan çocuklar, İngilizce 1’den 10’a kadar saymaya başladılar. Hani öncesi ve sonrası derler ya ben onu çok fark ettim ve memnunum.” B18,*

*“Ben yetersiz görüyorum. Sadece arada birkaç defa İngilizce dersi geldi o kadar. Bence daha kapsamlı olması gerekiyor.” B19*

Tablo 4: Okulda Verilen Çok Kültürlülük Uygulamalarına İlişkin Anne-Baba Görüşleri

Kategori 4	Eğitim Kurumu Çok Uygulamaları	n
Tema 1	Yeterli	15
Tema 2	Yetersiz	12
Tema 3	Sınıf Kalabalık	9
Tema 4	Okul Yeterince Aktif	6

Anne-babalarla yapılan görüşme sonucunda “Çocuğunuzun devam etmekte olduğu okulda aldığı eğitimin “Çok Kültürlülük” bağlamında anne-babalara verilen görevler, aile katılımı, okul-aile işbirliği gibi konularda ki uygulamaları konusunda neler düşünüyorsunuz? Sizce bu uygulamalar yeterli midir?” sorusuna verdikleri cevap Tablo 4’te gösterilmiştir. Okulda verilen çok kültürlülük uygulamaları ile ilgili verilen cevapların sonucunda ‘Yeterlidir’ olarak belirlenen alt temada 15 anne-baba okulda çok kültürlülük ile alakalı görev ve uygulamaların yeterli olduğunu belirtmiştir. ‘Yetersizdir’ olarak belirlenen alt temada 12 anne-baba okulda çok kültürlülük ile alakalı görev ve uygulamaların yetersiz olduğunu, bu konu ile alakalı okul ile hiç iletişim kurmadıklarını belirtmişlerdir. ‘Sınıf Kalabalık’ olarak belirlenen alt temada 9 anne baba, öğretmenlerin bu konu ile ilgili bir eksikliğinin olmadığını, sınıfın fazla kalabalık olmasından dolayı bu tarz uygulamalara zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. ‘Okul Yeterince Aktif’ olarak belirlenen alt temada 6 anne-baba okulun bu konuda yeterince aktif olduğunu, eve farklı kültürleri öğretmek için ödev geldiğini, aile katılımını da içeren uygulamalar olduğunu ve bu çalışmaların tamamını yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir.

Anne-babaların okulda verilen çok kültürlü eğitimi ile alakalı bazı anne-baba ifadeleri şu şekildedir:

*“Ben çok memnunum. Orada ki öğretmenlerin davranışları, verdikleri eğitim, sosyal medyada falan öyle çok aktifler. Aktif bir okul.” A1*

*“Açık olmak gerekirse bu şekilde ödevler uygulamalar falan gelmiyordu. Aileler ile birleşilip de bir şey yapılmıyor. Yapılsa aslında çok güzel olur. Çocuklar kaynaşsa aileler kaynaşsa. Hatta yurt dışında yapıyor misafir öğrenci olayı burada da olsa. yabancı ailelerin çocuklarını alsak bizde bir gün kalsa ona yemekler falan yapsak ama aile ile tek olmuyor. Okulun organize etmesi lazım.” B3*

*“Ben okulun Çok Kültürlülük ile ilgili uygulamalarını yeterli görmüyorum. Ama şu sebepten yani sınıflar çok kalabalık öğretmen ne yapsın ki. Sınıf az olsa öğretmen çocukla aile ile ilgilenebilir. Ama az değil ben onları da anlıyorum.”A8*

## **4.2 Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Anlayışları**

Çalışmanın 3. boyutunu oluşturan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik anlayışlarını saptamaya yönelik olan kısımda, probleme yanıt bulabilmek için öğretmenlere araştırmacı tarafından hazırlanan 8 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen cevaplar önce kodlama, ardından kategorileşme ve en son temalara ayrılarak içerik analizi tamamlanmıştır. Öğretmenlere yöneltilen sorular şu şekildedir:

1. Soru: Eğitim hayatınız sürecinde çok kültürlülük konusu ile alakalı kapsamlı bir eğitim aldığınızı düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise ne tür eğitimler aldınız? Örnekler verebilir misiniz?
2. Soru: Şu anda öğretmenlik yapmakta olduğunuz sınıfta farklı kültürden (KKTC vatandaşı olmayan) gelen öğrenci var mı? Varsa hangi kültürden gelmektedir?
3. Soru: Sınıfınızdaki farklı kültürden gelen öğrenciniz okula alışma sürecinde ki uyumları nasıldı?

4. Soru: Sınıfınızda eğitim almaya devam eden öğrenciler farklı kültürden gelen öğrenciyi nasıl karşıladılar?
  5. Soru: Sınıfınıza farklı kültürden dahil olan öğrencinizin anne-babalarının öğrencinin sınıfa uyum sürecine dahil oldular mı? Anne-babaların eğitim sürecine dahil olmaları nasıl gerçekleşti?
  6. Soru: Farklı kültürden gelen öğrencinizin uyum sürecini daha rahat atlatabilmesi için sınıfta veya okulunuzda ne gibi uygulamalar vardır? Siz herhangi düzenlemeler yaptınız mı? Bu düzenlemeler nelerdir?
  7. Soru: Sınıfınıza farklı kültürden dahil olan öğrencinizin şu anda sınıf arkadaşları ile uyumu ve becerileri konusunda ne düşünüyorsunuz?
  8. Soru: Farklı kültürden gelen öğrencinizi okula alıştırmaya sürecinde zorlandığınız ve ya rahatlıkla atlattığınız noktalar nelerdir?
- Eklemek istediğiniz başka bir düşünceniz var mı?

Tablo 5: Öğretmenlerin Eğitim Hayatlarında Çok Kültürlülük Eğitimi Alıp Almadıklarına İlişkin Görüşleri

Kategori 1	Çok Kültürlü Eğitim Alma Durumları	n
Tema 1	Çok Kültürlü Eğitim Almadım	3
Tema 2	Çok Kültürlü Eğitim Aldım	1
Tema 3	Çok Kültürlü Eğitimi Kendim Araştırdım	1

Öğretmenler ile yapılan görüşme sonucunda “Eğitim hayatınız sürecinde çok kültürlülük konusu ile alakalı kapsamlı bir eğitim aldığınızı düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise ne tür eğitimler aldınız? Örnekler verebilir misiniz?” sorusuna

verdikleri cevap Tablo 5’te gösterilmiştir. Öğretmenlerin eğitim hayatlarında çok kültürlü eğitim alıp almadıklarına ilişkin görüşlerin yansıtıldığı kategoriye ait ‘Çok Kültürlü Eğitim Aldım’ olarak belirlenen alt temada 1 öğretmen eğitim hayatında kapsamlı birçok kültürlü eğitim aldığını ifade etmiştir. ‘Çok Kültürlü Eğitim Almadım’ olarak belirlenen alt temada 3 öğretmen eğitim hayatlarında çok kültürlülüğe yönelik bir eğitim almadıklarını, bununla birlikte çok kültürlülük kavramının popülerleşmesiyle birlikte aşına olduklarını belirtmişlerdir. ‘Çok Kültürlülük Eğitimini Kendim Araştırdım’ olarak belirlenen alt temada 1 öğretmen eğitim hayatında çok kültürlülüğe yönelik bir eğitim almadığını, bu çalışma ile birlikte çok kültürlü eğitimin önemini anladığını ve çok kültürlülük eğitimini kendisinin araştırıp öğrendiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin Eğitim Hayatlarında Çok Kültürlü Eğitim Alıp Almadıklarına ilişkin görüşleri ile alakalı bazı öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

*“Ben 4 yıl önce Türkiye’de de öğretmenlik yaptım. Orada çok kültürlülük konusuyla alakalı bir şey duymadım. Tüm öğrenciler TC vatandaşıydı. Böyle olunca ilk defa burada karşılaştım. Bu konuda bir eğitim almadım ama konunun ne kadar önemli olduğunu anlayınca kapsamlı bir internet araştırması yaptım.”* Ö2,

*“Uluslararası bir okulda okudum. Bölümüm gereği çok uluslu bir sınıftaydım. Karma sınıflara eğitim verme durumumuz göz önüne alındığından dolayı konu ile alakalı birçok dersimiz vardı. Yani bu konuda kapsamlı bir eğitim aldığımı düşünüyorum.”* Ö5.

Tablo 6: Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Olma Durumu

Kategori 2	Öğrenci Uyrukları	n
Tema 1	Farklı Kültürlerden Öğrenci Var	5

Öğretmenler ile yapılan görüşme sonucunda “Şu anda öğretmenlik yapmakta olduğunuz sınıfta farklı kültürden (KKTC vatandaşı olmayan) gelen öğrenci var mı? Varsa hangi kültürden gelmektedir?” sorusuna verdikleri cevap Tablo 6’da gösterilmiştir. Öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıflardaki öğrencilerin uyruklarının yansıtıldığı kategoriye ait ‘Farklı Kültürlerden Öğrenci Var’ olarak belirlenen alt temada öğretmenlerin tamamı sınıflarında farklı kültürlerden öğrenci olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin Eğitim Hayatlarında Çok Kültürlü Eğitim Alıp Almadıklarına ilişkin görüşleri ile alakalı bazı öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

*“Tüm okul söyleyeyim, hem de kendi grubum olarak söyleyeyim. çeşitli kültürlerden öğrencilerimiz var. Örneğin; Rusya, Türkmenistan gibi çeşitli kültürlerden gelen ama genel olarak Rus kökenli diyebilirim. Fakat bundan önceki zamanlarda Afrika kökenli, Amerika kökenli, Arap kökenli öğrencilerimiz de olmuştu.” Ö1.*

*“Eğer TC Farklı kültüre giriyorsa hepsi öyle zaten. Sınıfımdaki öğrencilerin 3 tanesi Türkmenistanlı gerisi Türkiyeli.” Ö2.*

Tablo 7: Farklı Kültürden Gelen Öğrencilerin Okula Alışma Sürecindeki Uyumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori 3	Uyum Süreçleri	n
Tema 1	Başarılı Uyum Süreci	3
Tema 2	Başarısız Uyum Süreci	2

Öğretmenler ile yapılan görüşme sonucunda “Sınıfınızdaki farklı kültürden gelen öğrenciniz okula alışma sürecinde ki uyumları nasıldı?” sorusuna verdikleri cevap Tablo 7’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin farklı kültürden gelen öğrencilerin okula alışma sürecindeki uyumlarına ilişkin görüşlerinin yansıtıldığı kategoriye ait



‘Başarılı Uyum Süreci’ olarak belirlenen alt temada 3 öğretmen uyum süreçlerinin başarılı geçtiğini, 2 öğretmen ise uyum süreçlerinin başarısız geçtiğini, çocukların okula uyum sağlarken zorlandığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin Eğitim Hayatlarında Çok Kültürlü Eğitim Alıp Almadıklarına ilişkin görüşleri ile alakalı öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

*“Benim sınıfımda 4 farklı kültürden öğrenci var. Bunların okula alışma sürecinde elbette uyum sorunları yaşıyordu. Ancak bu sorunların sebebi kültürel farklılık değil yani zaten dil aynı olduğu için bu bir problem olmuyordu. Rus kültüründen gelen öğrencimiz bile çok güzel Türkçe konuşuyor. Benim gözlemlediğim kadarıyla alışma sürecindeki uyum sorunlarının en büyük nedeni çocukların okula yeni başlıyor olması.”* Ö4,

*“Biliyorsunuz, çocukların eğitiminde en çok kullandığımız şey oyun ve oyunu gördüklerinde direk kaynaşılıyorlar. Bu sene bir tane öğrencimin haricinde bir uyum problemi yaşamadım. Onunda sebebi Türkçeye vakıflığının çok olmamasından dolayı hep bir çekingenlik içindeydi. Onun dışında serbest oyunlarda hemen kaynaştılar.”* Ö1.

Tablo 8: Sınıfta Eğitimlerine Devam Eden Öğrencilerin Farklı Kültürden Gelen Öğrenciye Olan Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori 4	Farklı Kültürden Gelen Öğrencilerin Tavırları	n
Tema 1	Farklı Kültürden Gelen Öğrenciyi Olumlu Karşıladılar	4
Tema 2	Farklı Kültürden Gelen Öğrenciyi Olumsuz Karşıladılar	1

Öğretmenler ile yapılan görüşme sonucunda “Sınıfınızda eğitim almaya devam eden öğrenciler farklı kültürden gelen öğrenciyi nasıl karşıladılar?” sorusuna verdikleri cevap Tablo 8’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarına devam eden öğrencilerin farklı kültürden gelen öğrenciye olan tavırlarına ilişkin görüşlerinin

yansıtıldığı kategoriye ait ‘Farklı Kültürden Gelen Öğrenciyi Olumlu Karşıladılar’ olarak belirlenen alt temada 4 öğretmen sınıflarında eğitimlerine devam eden öğrencilerin farklı kültürden gelen öğrenciyi olumlu karşıladıkları, onunla hemen iletişime geçtiklerini ifade etmiştir. ‘Farklı Kültürden Gelen Öğrenciyi Olumsuz Karşıladılar’ olarak belirlenen alt temada 1 öğretmen, sınıfta eğitime devam eden öğrencilerin farklı kültürden gelen öğrencinin aksan farkına dikkat edip, bu aksan farkından dolayı onunla alaylı bir şekilde konuştuklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin sınıfta eğitimlerine devam eden öğrencilerin farklı kültürden gelen öğrenciye olan tavırlarına ilişkin görüşleri ile alakalı bazı öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

*“Çocuklar arasında öyle bir görünmez dil var ki, öyle bir görünmez bağ oluşuyor ki ekstra bir şey yapmamıza gerek kalmıyor ve çocuklar kendiliğinden onları içine alıp o farklılıkları aslında eritiyor.”* Ö1,

*“Aslında gayet hoş karşıladılar ama sadece konuşmadaki farklılıktan ötürü KKTC vatandaşı olan öğrencilere karşı alayvari bir tavır sezdim. Onun dışında herhangi bir tavır farklılığı görmedim.”* Ö3.

**Tablo 9: Anne-Babaların Eğitime Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Kategori 5	Anne-Babaların Eğitime Katılım Durumları	n
Tema 1	Anne-Babalar Eğitime Dahil	4
	Olmadılar	
Tema 2	Anne-Babalar Eğitime Dahil Oldular	1

Öğretmenler ile yapılan görüşme sonucunda “Sınıfınıza farklı kültürden dahil olan öğrencinizin anne-babalarının öğrencinin sınıfa uyum sürecine dahil oldular mı? Anne-babaların eğitim sürecine dahil olmaları nasıl gerçekleşti?” sorusuna verdikleri

cevap Tablo 9’da gösterilmiştir. Öğretmenlerin anne-babaların eğitime dahil olup olmadıklarına ilişkin görüşlerinin yansıtıldığı kategoriye ait ‘Anne-Babalar Eğitime Dahil Oldular’ olarak belirlenen alt temada 1 öğretmen anne-babaların eğitime dahil olduklarını ve oldukça istekli olduklarını belirtmiştir. ‘Anne-Babalar Eğitime Dahil Olmadılar’ olarak belirlenen alt temada 4 öğretmen anne-babaların eğitim sürecine dahil olmadıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin anne-babaların eğitime dahil olup olmadıklarına ilişkin görüşleri ile alakalı bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Öncelikle söylemek isterim ki Türkmenistanlı velilerim çok daha meraklı. Sürekli ‘Ne etkinlik yapıldı?’, ‘Ne yapılıyor?’ ‘İyi mi?’ gibi sorulara maruz kalıyorum. Tabi Türk ailelerden de sorular oluyor ama Türkmenistanlılar bu konuda çok titiz. Ama gelip derse dahil olma gibi durumları yok yani.” Ö2,*

*“Aslında bu konu ile alakalı şöyle bir şey var, biz diğer arkadaşlarla da görüştük genel olarak aynı fikirdeyiz; anne-baba okula geliyor, çocuğu oyun alanına bırakıyor, biraz bekleyip gidiyorlar. Çocuk önce annesi babası var sanıp oyuna dalyor. Sonra bir bakıyor kimsecikler yok. E o zaman da iş bizim için biraz zorlaşıyor açıkçası. Aileler bu şekilde yaparak uyum süreçlerini atlatabileceklerini düşünüyorlar ama bence yanlış.” Ö4.*

Tablo 10: Farklı Kültürden Gelen Öğrencinin Uyum Sürecinde Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori 6	Uygun Sürecinde Sınıf Düzenlemesi	n
Tema 1	Uyum Sürecinde Sınıf Düzenlemesi Yapıldı	4
Tema 2	Uyum Sürecinde Sınıf Düzenlemesi Yapılmadı	1

Öğretmenler ile yapılan görüşme sonucunda “Farklı kültürden gelen öğrencinizin uyum sürecini daha rahat atlatabilmesi için sınıfta veya okulunuzda ne

gibi uygulamalar vardır? Siz herhangi düzenlemeler yaptınız mı? Bu düzenlemeler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevap Tablo 10’da gösterilmiştir. Öğretmenlerin farklı kültürden gelen öğrencinin uyum sürecini atlatılmak için yapılan uygulamalara ilişkin görüşlerin yansıtıldığı kategoriye ait ‘Uyum Sürecinde Sınıf Düzenlemesi Yapıldı’ olarak belirlenen alt temada 1 öğretmen, sınıfa yeni dahil olan öğrenci için sınıf düzenlemesi yaptığını, bu sınıf düzenlemesi ile yeni gelen öğrencinin okula daha çabuk uyum sağlayacağını belirtmiştir. ‘Uyum Sürecinde Sınıf Düzenlemesi Yapılmadı’ olarak belirlenen alt temada 4 öğretmen, sınıfa yeni dahil olan öğrenci için sınıfta fiziksel hiçbir düzenleme yapmadığını, gelen öğrencinin Afrika gibi fiziksel olarak ayrıştırıcı özelliğe sahip olması durumunda sınıfta fiziksel bir hazırlık gerekebileceğini, fakat gelen öğrencilerin genellikle Türkmen kökenli olduğu için sınıfın tümünün hemen kaynaşacağını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin farklı kültürden gelen öğrencinin uyum sürecini atlatılmak için yapılan uygulamalara ilişkin görüşleri ile alakalı bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Herhangi bir düzenleme yapmadım.” Ö5,*

*“Önce sınıftaki öğrencilerimi hazırlarım. Yeni bir arkadaşları geleceğine dair onlarla konuşurum gelecek olan gördüysem mesela fiziksel olarak onunla alakalı bilgiler vermeye çalışırım. Sınıfı meraklandırırım.” Ö3,*

*“Yeni gelen çocuğun sınıfta kendisini yabancı hissetmemesi için öncelikle arkadaşlarıyla kaynaşmasını sağlarım. İlk günlerde, ilk haftalarda adaptasyon süreci içerisinde bende mola saatlerinde hep beraber oyun kurduk, beraber oynadık.” Ö4.*

Tablo 11: Sınıfa Farklı Kültürden Gelen Öğrencilerin Sınıfta Eğitimlerine Devam Eden Öğrenciler İle Uyumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori 7	Farklı Kültürden Gelen Öğrencinin Uyum Süreci	n
Tema 1	Farklı Kültürden Gelen Öğrencinin Uyum Süreci Olumlu	4
Tema 2	Farklı Kültürden Gelen Öğrencinin Uyum Süreci Olumsuz	1

Öğretmenler ile yapılan görüşme sonucunda “Sınıfınıza farklı kültürden dahil olan öğrencinizin şu anda sınıf arkadaşları ile uyumu ve becerileri konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevap Tablo 11’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin sınıfa farklı kültürden dahil olan öğrencilerin sınıfta eğitimlerine devam eden öğrenciler ile uyumlarına ilişkin görüşlerin yansıtıldığı kategoriye ait ‘Farklı Kültürden Gelen Öğrencinin Uyum Süreci Olumlu’ olarak belirlenen alt temada 4 öğretmen farklı kültürden gelen öğrencinin uyum sürecinin olumlu olduğunu, arkadaşları ile kısa bir süre için kaynaştıklarını ifade etmiştir. ‘Farklı Kültürden Gelen Öğrencinin Uyum Süreci Olumsuz’ olarak belirlenen alt temada 1 öğretmen sınıfa yeni gelen öğrencinin uyum sürecinin olumsuz olarak gerçekleştiğini, yeni gelen öğrencinin hem öğretmeni ile hem de arkadaşları ile aktif bir iletişim içinde olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin sınıfa farklı kültürden dahil olan öğrencilerin sınıfta eğitimlerine devam eden öğrenciler ile uyumlarına ilişkin görüşleri ile alakalı bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Farklı kökenden gelen arkadaşlarımızın iletişimlerini gayet güzel buluyorum. Kaynaşmanı güzel gerçekleştiğini düşünüyorum.”* Ö3,

*“Farklı kültürden olsun çocuklarla iletişimim daha zor oldu. Dilden kaynaklı mı bilmiyorum. işe ilk başladığım zamanlarda tek kelime konuşmayan bir öğrencim oldu ve bu benim için ilk örnekti.”* Ö5,

*“Benim sınıfımda her yönüyle gayet iyiydi. Sadece henüz konuşamayan bir öğrencim vardı, onunla iletişim kuramadığım için ufak tefek sorunlar yaşıyordum ama şimdi iletişim kurabiliyorum.”* Ö2.

Tablo 12: Sınıftaki Çok Kültürlülük Ortamına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori 8	Uyum Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri	n
Tema 1	Dil Sorunları	3
Tema 2	Utangaçlık ve Çekingenlik	1
Tema 3	Aileden Kaynaklı Sorunlar	1

Öğretmenler ile yapılan görüşme sonucunda “Farklı kültürden gelen öğrencinizi okula alıştırma sürecinde zorlandığımız ve ya rahatlıkla atlattığımız noktalar nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılımlar Tablo 12’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin sınıftaki çok kültürlülük ortamına ait öğretmen görüşlerin yansıtıldığı kategoriye ait ‘Dil Sorunları’ olarak belirlenen alt temada 3 öğretmen çocuklarla alakalı karşılaştığımız en büyük sorunun dil olduğunu, herhangi bir lisan farklı olmasa da, (Türkmenistan kökenli öğrenciler de Türkçe biliyorlar.)aksan farkından meydana gelen sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. ‘Utangaçlık ve Çekingenlik’ olarak belirlenen alt temada 1 öğretmen uyum sürecine ilişkin yaşadığı en büyük problemin çocukların utangaçlık ve çekingenlik yaptığı zamanlarda yaşadığını belirtmiştir. ‘Aileden Kaynaklı Sorunlar’ olarak belirlenen alt temada 1 öğretmen uyum sürecine ilişkin yaşadığı en büyük problemin ailenin

çocuğun eğitimine direk olarak dahil olması ve çocuğu bırakıp gitmeleri olarak şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin sınıftaki çok kültürlülük ortamını ait öğretmen görüşleri ile alakalı bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Zorlandığım konular bahsettiğim gibi anne babanın bırakıp gittiği anlar. Bazen gerçekten oldukça zor oluyor. Elim ayağıma dolanıyor. Bende çok uzman değilim yani baya zorlanıyorum. Bazen çisem hocadan yardım alıyorum.”* Ö4,

*“Zorlandığım konular utangaçlık ve çekingenlik olmuştur sınıf içinde. Konular üzerinde anladığı şeylerde ilk geldiğinden dolayı çekingen davrandığı için soru yöneltmesi yapamadık, çekindik. Zorlandığım konular bunlar oldu.”* Ö3,

*“Ben bu sezonda sadece Türkmen bir çocukla sıkıntı yaşadım. Sorun yaşadım çünkü söylediği kelimeleri bende bilmiyorum. Öyle olunca bizde aile ile konuştuk, daha çok anne ile görüştim. ‘Anneye ‘Madem bu çocuk burada o zaman Türkçeyi bilmeli, ‘ dedim. Gün gün gelişti birlikte kelimeler seçtik aile ile çalıştık. Bir ay gibi kısa bir sürede atlattık bizde bu sorunu”* Ö2.

### 4.3 Çocukların Akran İlişkileri ve Davranışları

Tablo 13: Çok Kültürlü Sınıf Ortamındaki Öğrencilerin Gösterdikleri Olumlu Davranışlar

Kategori 1	Sınıf İçi Olumlu Davranışlar	n
Tema 1	İzin İsteme	105
Tema 2	Yardım Etme	56
Tema 3	Oyunda Yaratıcılık Sergileme	45
Tema 4	Oyunda Hikayeleştirme-Oyunda Şarkı	21
Tema 5	Kültürel Aktarım	15
Tema 6	Liderlik Davranışı	9

Çocukların gözlemleri sonucunda “Çok Kültürlü Sınıf Ortamındaki Öğrencilerin Gösterdikleri Olumlu Davranışlar” Tablo 13’de gösterilmiştir. 2.5 ay boyunca devam eden gözlemler, gözlemlerle birlikte eş zamanlı tutulan notlar ve gözlem sırasında kaydedilen video kayıtlarının seyredilmesi sonucunda ‘İzin İsteme’ olarak belirlenen alt tema kayıtların tamamında 105 defa tekrar etmiştir. İzin isteme davranışı çocukların birbirlerinden oyuncak, kalem, materyal istemesinde gözlemlenmiştir. Çocuklardan biri izin isteme davranışı sergilediğinde hemen arkasından sınıftaki diğer arkadaşlarının da izin isteme davranışları sergilediği gözlemlenmiştir. Bu gözlem gözlenen yaş grubu küçüldükçe artmaktadır. Bir çocuk izin isteme davranışı sergilemediğinde arkadaşları tarafından uyarıldığı gözlemlenmiştir.

Oyun gözlemleri sırasında çocukların davranışlarına yönelik araştırmacının video ile eş zamanlı olarak alınan notlarda ifadeler şu şekildedir. *‘Keçeli kalemler dağıtıldıktan sonra Ç19 bir tane kalemle kağıdı çizdi, daha sonra bıraktı. Masadaki kalemlere göz gezdirdi ve Ç23 den önündeki kalemi vermesini istedi. ‘, ‘Önünde oynamak istediği renk lego kalmadığı için Ç17, Ç22’den kendi önündeki legolardan istedi. Ç22 arkadaşının istediği legoları verdi.’*

Devam eden gözlemler, gözlemlerle birlikte eş zamanlı tutulan notlar ve gözlem sırasında kaydedilen video kayıtlarının seyredilmesi sonucunda ‘Yardım Etme’ olarak belirlenen alt tema kayıtların tamamında 56 defa tekrar etmiştir. Yardım etme davranışının genel olarak oyunlar sırasında arkadaşının yapamadığını düşündüğü yerlerde yardımlaşma rehberlik etme sonucunda ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda yardım etme davranışının çocuğun yaş grubu büyüdükçe arttığı saptanmıştır.



Oyun gözlemleri sırasında çocukların davranışlarına yönelik araştırmacının video ile eş zamanlı olarak alınan notlarda ifadeler şu şekildedir. *‘Oyun hamuruna şekil vermeye devam ettiler. Ç11 ‘Ben şimdi arabamla yaptığım çiçeğin üzerinden geçeceğim.’ dedi. Ç10 dikkatli bir şekilde arkadaşını izledi. Arabasının tekerlekleri arasına oyun hamuru girdi. Onları çıkarmaya çalıştı. Fakat çok başarılı olamadı. Ç10 ‘Yardım edeyim Ç11.’ dedi. Birlikte arabanın tekerindeki oyun hamurunu çıkardılar. ‘, ‘Ç25 küçük parkta bulunan bebek yürütecine binip yürüyordu. İçinde çıkmak istediğinde çıkamadı ve Ç28 yanına gelip çıkmasına yardım etti. ‘*

Devam eden gözlemler, gözlemle birlikte eş zamanlı tutulan notlar ve gözlem sırasında kaydedilen video kayıtlarının seyredilmesi sonucunda ‘Liderlik’ olarak belirlenen alt tema kayıtların tamamında 9 defa gözlenmiştir. Liderlik davranışının genel olarak yeni bir oyuna başlarken ya da oynanan oyundan sıkılmış bir çocuğun yeni bir oyun kurma girişimi ile gerçekleşmektedir. Yapılan gözlemler sonucunda yardım etme davranışının çocuğun yaş grubu büyüdükçe arttığı saptanmıştır.

Oyun gözlemleri sırasında çocukların davranışlarına yönelik araştırmacının video ile eş zamanlı olarak alınan notlarda ifadeler şu şekildedir. *‘Ç27, Ç30’a ‘Bebek yapalım mı? diye sordu. Ç30 onayladı ve Legolardan bebek yapmaya başladılar. ‘, ‘Ç20 bahçede oynarken oyunu bırakıp ‘Hırsızlık, polisçilik oynamak isteyen elime mum diksin’ diye arkadaşlarının arasında koştu. Oyuna katılmak isteyen arkadaşları yanına gidip avucunun içine parmaklarını koydular.’.*

Devam eden gözlemler, gözlemle birlikte eş zamanlı tutulan notlar ve gözlem sırasında kaydedilen video kayıtlarının seyredilmesi sonucunda ‘Oyunda Hikayeleştirme-Oyunda Şarkı’ olarak belirlenen alt tema kayıtların tamamında 21 defa gözlenmiştir. Oyunda hikayeleştirme davranışı 4 yaş ve etüt sınıfında gözlemlenmektedir. Oyunda şarkı söyleme davranışı ise daha çok 5 yaş olmak üzere

etüt sınıfında gözlemlenmiştir. Oyunda hikayeleştirme davranışının devamı gelmemekle birlikte oyunda şarkı davranışı, davranışı başlatan çocuktan sonra diğer çocuklar tarafından devam edilmektedir.

Oyun gözlemleri sırasında çocukların davranışlarına yönelik araştırmacının video ile eş zamanlı olarak alınan notlarda ifadeler şu şekildedir. ‘Ç15 ‘Zencefilli çöreğim nerede?’, diye sordu. Kimse cevap vermedi. Özlem ‘Reçelli çörek, reçelli çörek.’ diye bağırdı.Ç15 ‘Reçel R ile başlar, Arda A başlar, çörek ç ile başlar’ diyerek şarkı söylemeye başladı. ‘, ‘Ç8 ‘Arkadaşlar hafta sonu biz nereye gidicez biliyor musunuz?’ arkadaşları bilmediklerini söyledi. ‘Biz avlanmaya gidicez, hem de köpeklerimizle beraber. İsimlerini merak ediyor musunuz?’ diye sordu. Arkadaşları merak ettiklerini söylediler. Ç8 ‘Çapkın koydum. Ben Çapkın’ı çok seviyorum. O herkesi seviyor. Benimle geziyor, okula gelmek istiyor benimle ama ben gelemeyeceğini okulun için uygun olmadığını söylüyorum hep. Sonra ağlıyor, ben çok üzülüyorum.’ dedi. ‘

Devam eden gözlemler, gözlemlerle birlikte eş zamanlı tutulan notlar ve gözlem sırasında kaydedilen video kayıtlarının seyredilmesi sonucunda ‘Oyunda Yaratıcılık Sergileme’ olarak belirlenen alt tema kayıtların tamamında 45 defa gözlenmiştir. Oyunda yaratıcılık sergileme davranışı tüm sınıflarda homojen olarak görülmektedir. Fakat yaş grubu küçüldükçe ifade ediş şekilleri azaldığı kendilerini ifade etmekte zorlandıkları gözlemlenmiştir.

Oyun gözlemleri sırasında çocukların davranışlarına yönelik araştırmacının video ile eş zamanlı olarak alınan notlarda ifadeler şu şekildedir. ‘Ç29 ağzıyla itfaiye sireni sesini taklit etti ve yangın söndürmeye gideceğini söyledi. Elindeki oyuncakla su tutarmış gibi yaptı ve ‘Söndürdüm, başka yangın var mı?’ diye sordu. Ç27 ‘Evet burada yangın var seni bekliyorum.’ dedi. Ç29 yangını döndürmeye

*geldiğini söyledi. Söndürdü. 3 dakika boyunca 27 yangın olan yerleri tespit etti ve Ç27 de yangınları söndürdü. ‘, ‘Ç2 arkadaşları kovalamaç oyununa almayınca kenarda oturdu. Arkadaşları önünden koşarken aniden elinde tuttuğu ipi ona doğrulttu ve ‘Yılan geliyor.’ diye arkadaşlarının üzerlerine koştu. Arkadaşları kaçıştı ve Ç20 ağlamaya başladı. ‘*

Devam eden gözlemler, gözlemle birlikte eş zamanlı tutulan notlar ve gözlem sırasında kaydedilen video kayıtlarının seyredilmesi sonucunda ‘Kültürel Aktarım’ olarak belirlenen alt tema kayıtların tamamında 15 defa gözlenmiştir. Kültürel aktarım davranışının yaş grubu büyüdükçe arttığı gözlemlenmektedir. Kültürel aktarım 3 yaşta yok denecek kadar az gözlenmiş, 4 yaşta kelime ya da örneğin memleketleri ile alakalı tek bir cümlelik söylemler, 5 yaşta şehir isimleri ya da çok kısa sohbetler, etüt sınıfında ise sohbet ve bilgilendirme şeklinde olduğu gözlemlenmiştir.

Oyun gözlemleri sırasında çocukların davranışlarına yönelik araştırmacının video ile eş zamanlı olarak alınan notlarda ifadeler şu şekildedir. ‘ Ç1 ‘Ben acılı adana çizeceğim. Ben Adana’da acılı adana yedim ve o gün hiç su içmedim biliyor musun?’ dedi. Sonra kağıda bir şeyler yazdı Ç2’ye gösterdi, Ç2 okuyamadı.Ç1 yazdığını ‘Adanalılık Allahın adamıyık’ diyerek dışından okudu.’, ‘Ç4, Ç5’e nereli olduğunu sordu. Ç5 ‘Buralıyım.’ dedi. Ç1 ‘Baban nereli? Baban nereliyse sen de oralısın.’ dedi. Ç4‘Babam aslen arap ama ben Arapça bilmiyorum.’ dedi. Ç5 ‘Kadıköy’ diye bağırdı. Ç4 arena çizmeyi teklif etti. Birlikte arena çizdiler. Ç5 birkaç hafta sonra İstanbul’a Fenerbahçe maçına gideceğinden bahsetti. Fenerbahçe maçları söyledi.’

Tablo 14: Çok Kültürlü Sınıf Ortamındaki Öğrencilerin Gösterdikleri Olumsuz Davranışlar

Kategori 2	Sınıf İçi Olumsuz Davranışlar	n
Tema 1	Ağlama	13
Tema 2	Reddetme	15
Tema 3	Oyuncakları Alıp Vermeme	12
Tema 4	Cinsiyetçi İfadeler	8
Tema 5	Oyuna Kabul Etmeme	4
Tema 6	Oyunu Bozma	4
Tema7	Fiziksel Çatışma	2

Çocukların gözlemleri sonucunda “Çok Kültürlü Sınıf Ortamındaki Öğrencilerin Gösterdikleri Olumsuz Davranışlar” Tablo 14’de gösterilmiştir. 2.5 ay boyunca devam eden gözlemler, gözlemlerle birlikte eş zamanlı tutulan notlar ve gözlem sırasında kaydedilen video kayıtlarının seyredilmesi sonucunda ‘Ağlama’ olarak belirlenen alt tema kayıtların tamamında 13 defa gözlenmiştir. Ağlama davranışının gözlenen yaş grubu küçüldükçe arttığı gözlemlenmiştir. Ağlama davranışı daha çok istediği bir oyuncak alamayan, arkadaşı ile tartışan ya da nadir de olsa şiddete maruz kalan çocuklarca gözlemlenmiştir.

Oyun gözlemleri sırasında çocukların davranışlarına yönelik araştırmacının video ile eş zamanlı olarak alınan notlarda ifadeler şu şekildedir. ‘*Legolardan duvar yapıyorlardı. Ç20 tüm legoları önünde topladı. Ç19 paylaşmanın güzel bir şey olduğunu söyledi. Ç20 sinirlendi tiin Legoları saçtı, ağladı ve yanıma geldi.*’, ‘*Ç31 oyuncakça uzandı ama Ç26 ondan önce davrandı. Ç31 ağladı.*’

Devam eden gözlemler, gözlemle birlikte eş zamanlı tutulan notlar ve gözlem sırasında kaydedilen video kayıtlarının seyredilmesi sonucunda ‘Oyuna Kabul Etmeme’ olarak belirlenen alt tema kayıtların tamamında 4 defa gözlenmiştir. Oyuna kabul etmeme davranışının gözlenen yaş grubu küçüldükçe arttığı gözlemlenmektedir. Bu davranış küçük yaş gruplarında oyuna kabul etmek istemediği arkadaşının elinden oyuncağı almak, atmak ya da hafifçe itmek şeklinde olduğu gözlemlenmiştir. Etüt sınıfında oyuna kabul etmeme davranışının tek örneği, sınıfta devam eden özel eğitim gerekliliği olan bir öğrenci ile oyun oynamak istemedikleri ya da arkadaşları var olan oyuna dahil olmak istediğinde rahatsız olmaları şeklinde gözlemlenmektedir.

Oyun gözlemleri sırasında çocukların davranışlarına yönelik araştırmacının video ile eş zamanlı olarak alınan notlarda ifadeler şu şekildedir. “Ç23 kaydırdıktan kaydı. Ç20 ‘Hayır Ç23 bu bizim oyunumuz. Ben seninle oynamayacağım, oyunumuzdan çık.’ Dedi. Ç23 ‘Beni neden almıyorsun oyuna?’ diye sordu. Ç20 ‘Çünkü sınıfta sen beni sinirlendirdin. Ben seni oyunuma kabul etmicem.’ dedi. ‘, ‘‘Pastel boyları yerdeki kağıda resimler çiziyorlar. Kızlar kalp resimleri yapıp içine isim yazdılar, Ç1 ve Ç4 okul resmi yaptılar. Ç6 arkadaşlarını bir süre seyretti. Okul yapan arkadaşlarına dahil olmak istedi fakat onlar ‘Oyunumuzu bozma.’ dediler. O sırada Ç2, Ç3, Ç7 ‘Ç6 gelip bizimle oynamasın ya’ dedi. ‘

Devam eden gözlemler, gözlemle birlikte eş zamanlı tutulan notlar ve gözlem sırasında kaydedilen video kayıtlarının seyredilmesi sonucunda ‘Cinsiyetçi İfadeler’ olarak belirlenen alt tema kayıtların tamamında 8 defa gözlenmiştir. Oyunlar sırasında cinsiyetçi ifadeler; isimlerin, oyuncakların ve davranışların kız-erkek olarak ifade edilmesinden dolayı kaynaklanmaktadır. Oyunlar sırasında cinsiyetçi ifadelerin kullanımının yaş grubu küçüldükçe azaldığı gözlemlenmiştir.

Oyun gözlemleri sırasında çocukların davranışlarına yönelik araştırmacının video ile eş zamanlı olarak alınan notlarda ifadeler şu şekildedir. ‘‘Ç14, Ç9 dan oyuncak istedi. Ç9 verdi. Ç14 ‘Ben pembe olanı istemiştim.’ dedi. Ç9 ‘Evet bu mavi erkek rengi. Ben sana hemen kız rengini vereyim. Al.’ dedi. Ç14 ‘Aslında ben maviyi de çok seviyorum ama hani şimdi barbie evi yapıyorum ya onun için pembe lazım.’ dedi.’, ‘Ben daha Legoları masanın üzerine koymadan Ç20 ‘Ben mavilerle oynamak istiyorum.’ Diye ağlamaya başladı. Arkadaşının elinden mavi legoyu almaya çalıştı. Arkadaşı vermedi. Ç20 ‘Ver dedim. Bir tek erkek ergi bu kaldı. Kızlarda erkek rengi oyuncak almış’ dedi. Arkadaşı bir parça mavi lego verdi. ‘‘

Devam eden gözlemler, gözlemle birlikte eş zamanlı tutulan notlar ve gözlem sırasında kaydedilen video kayıtlarının seyredilmesi sonucunda ‘Oyunu Bozma’ olarak belirlenen alt tema kayıtların tamamında 4 defa gözlenmiştir. Oyunlar sırasında oyunu bozma davranışı tüm sınıflarda homojen olarak gözlemlenmiştir. Oyunu bozma davranışı oyuncak ve oyun alanlarının ihlalleri sonunca sinirlenen öğrenci veya öğrenciler tarafından gerçekteşmektedir.

Oyun gözlemleri sırasında çocukların davranışlarına yönelik araştırmacının video ile eş zamanlı olarak alınan notlarda ifadeler şu şekildedir. ‘‘Ç6 resim kağınının üzerine yattı. Arkadaşları rahatsız oldu ve bana şikayet ettiler. Ç6 kalkmadı, ellerinden kalemleri alıp oyunlarını bozdu.’, ‘Ç28 kendi oynadığı oyunu bıraktı bir süre etrafına baktı sonra arkadaşlarının yaptığı oyuncakları dağıttı. ‘‘

Devam eden gözlemler, gözlemle birlikte eş zamanlı tutulan notlar ve gözlem sırasında kaydedilen video kayıtlarının seyredilmesi sonucunda ‘Reddetme’ olarak belirlenen alt tema kayıtların tamamında 22 defa gözlenmiştir. Oyunlar sırasında reddetme davranışı tüm sınıflarda homojen olarak gözlemlenmiştir. Reddetme

davranışı, oyuna girmeyi reddetme, oyunu bırakmayı reddetme, oyuncasını vermeyi reddetme şekillerinde olduğu gözlemlenmiştir.

Oyun gözlemleri sırasında çocukların davranışlarına yönelik araştırmacının video ile eş zamanlı olarak alınan notlarda ifadeler şu şekildedir. *“Ç29 ‘hangi oyuncaklarla oynamak istiyorsunuz?’ soruma aldığı cevap üzerine önlerine koyduğum çubuklarla oynamayı reddetti.”*, *“Ç8 sürenin dolduğunu ve toparlanmaları gerektiğini söyledim toparlanmayı reddetti ve oynamaya devam etti.”*

Devam eden gözlemler, gözlemle birlikte eş zamanlı tutulan notlar ve gözlem sırasında kaydedilen video kayıtlarının seyredilmesi sonucunda ‘Oyuncakları Alıp Vermeme’ olarak belirlenen alt tema kayıtların tamamında 12 defa gözlenmiştir. Oyunlar sırasında oyuncakları alıp vermeme davranışı tüm sınıflarda homojen olarak gözlemlenmiştir. Oyuncakları alıp vermeme davranışı çocuğun evinden getirdiği kendinin olan oyuncacı paylaşmak istemediğinde, oynuyor olduğu oyuncacı almak isteyen arkadaşına tepki olarak, gözlem yapılacak alanda kullanılan materyalleri paylaşmak istemediği zamanlarda gerçekleşmektedir.

Oyun gözlemleri sırasında çocukların davranışlarına yönelik araştırmacının video ile eş zamanlı olarak alınan notlarda ifadeler şu şekildedir. *“Ç28 arkadaşının önündeki oyuncaklardan biri almak istedi fakat Ç26 izin vermedi. Ç28 bekledi, Ç26 evden getirdiği oyuncakların tamamını kucağına aldı ve o şekilde sessizce beklemeye başladı. Ç28 kucağından bir tane oyuncak çekmek istedi fakat Ç26 izin vermedi ve kapının oraya gitti.”*, *“Ç20 yanıma gelip hiç oyuncacı kalmadığını söyledi. ‘Herkeste var Ç17 ve bende yok.’ Arkadaşlarından istemeleri gerektiğini söyledim. Ç23 ‘Ben vermem. Ben oynamak istiyorum.’ dedi. Ç23 oyuncaklarını Ç20 ile paylaştı.”*

Devam eden gözlemler, gözlemle birlikte eş zamanlı tutulan notlar ve gözlem sırasında kaydedilen video kayıtlarının seyredilmesi sonucunda ‘Fiziksel Çatışma’ olarak belirlenen alt tema kayıtların tamamında 2 defa gözlenmiştir. Fiziksel çatışma davranışı, sadece iki defa gözlemlenmiştir. 3 yaş öğrencilerinden birinin oyunu bırakmak istemediği için arkadaşlarına uyguladığı şiddet ve yine aynı çocuğun başka bir oyun sırasında bir arkadaşına vurması sonucu gerçekleştiği gözlemlenmiştir.

Oyun gözlemleri sırasında çocukların davranışlarına yönelik araştırmacının video ile eş zamanlı olarak alınan notlarda ifadeler şu şekildedir. ‘*Süremizin bittiğini ve toplanmaları gerektiğini söyledim. Ç28 sinirlendi ağlamaya başladı ve toparlanan arkadaşına vurdu. Sonra kenara çekildi. Tekrar ortaya gelip Ç30’u itti ve ağlattı. ‘, ‘Ç23 bahçede istediği kaydırak sırsının önüne geçebilmek için arkadaşını 2 defa itti.’*



## Bölüm 5

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmanın bu bölümünde, öğrenci gözlemleri, anne-baba ve öğretmen görüşmelerinden elde edilmiş olan bulguların sonuçları, çalışmanın amaçlarına bağlı bir şekilde tartışılacaktır. Bu çalışmanın temel amacı, öğretmen, anne-baba ve çocukların çok kültürlü eğitime yönelik anlayışlarını ortaya çıkarmak, okulda çok kültürlü eğitim çerçevesinde yapılan uygulamaların saptanmasıdır.

Çalışmanın birinci alt problemi “Araştırmanın yürütüldüğü okul öncesi eğitim kurumunda çok kültürlü eğitim uygulamaları nelerdir?” dir. Çalışmanın birinci alt problemine göre anne-baba görüşmelerinden elde edilmiş olan bulgulardan yola çıkarak:

Anne-babaların geneli okulun çok kültürlülük eğitimini verebildiğini ve memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeler sonucunda okulda yapılan uygulamaların yeterliliğine göz attığımızda, anne-babaların ‘yeterli’ ve ‘yetersiz’ temalarında verdikleri cevaplar neredeyse yarı yarıyadır. 15 anne-baba uygulamaları yeterli görmüş, 12 anne-baba ise uygulamaları yetersiz görmüştür. Bununla birlikte 7 anne-baba okulda verilen çok kültürlü eğitimi yetersiz görmüş ve bu konuda okulun eksik taraflarının var olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde 8 anne-baba çocuklarının yaşının henüz küçük olduğunu, çok kültürlü eğitim görseler bile çocukların bir işine yaramayacağını, bu sebeple okulda verilen çok kültürlü eğitimi yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. 5 anne-baba öğretmenlerin bu konuda zor durumda olduklarını, sınıf mevcutlarının kalabalık; öğretmen sayısının ise yetersiz

olduğunu ifade etmiş, öğretmenlerin sorumluluğu dahilinde olan bir konu olsaydı öğretmenlerin halledeceğini fakat bu konunun muhatabının okul idaresi olduğunu belirtmişlerdir. 4 anne-baba ise okulda verilen çok kültürlü eğitim ile ilgili bir bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Genel olarak cevaplara baktığımızda çok kültürlülük ile alakalı ödevlerin geldiğini, fakat uygulama konusunda sıkıntı olduğunu ifade etmişlerdir. Okulda yapılan uygulamaların yetersiz olduğunu iddia eden anne-babalar konu ile alakalı uygulamaların olması dâhilinde çok mutlu olacaklarını ve katılmaktan keyif alacaklarını belirtmişlerdir. Çok kültürlü eğitim ortamlarında gerekli olan uygulamaların neler ve nasıl olması gerektiği ile alakalı yol gösterici çalışmaların kısıtlı olması ile birlikte Gay (2002), farklı kültürlerden dahil olan öğrencilere, daha etkili bir eğitim ortamı geliştirme hususunda yaptıkları çalışmalarla öğretmen adaylarını destekleyen araştırmacıların var olduğunu, çok kültürlü eğitim anlamında gerekli olan eğitimi alamayan öğretmen adaylarının, özellikle eğitim ortamına farklı kültürden dahil olan öğrenciler için eğitim ortamı yaratma konusunda hazır bulunuşluğa sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Öncelikli olarak çok kültürlü eğitim, öğretmen ve öğrenme sürecinin kültürel olarak çoğulculuğa teşvikini sağlayacak, aynı zamanda farklı kültürlerden gelen bireylere ve farklı kültürlere saygı duymayı geliştirecek şekilde olması gerektiği düşünülmektedir. Eğitim ortamında yapılan uygulamalar ve verilen dersler çok kültürlü eğitimi destekler nitelikte olması gerektiği düşünülmektedir. Çalışmaya paralel olarak öğretmen görüşmelerinde, çocuklara verilen çok kültürlü eğitimin kapsamlı olduğu, örneğin farklı bir kültür tanıtılırken sadece dilinin öğretimiyle kalmayıp kültürel özelliklerinden de bahsedilerek çocukların dikkatlerinin çekildiğini belirtmişlerdir.

Bansk (1979)' da yaptığı çalışmada, okullarda çok kültürlü eğitimin verilemediğini çünkü öğretmenlerin ellerindeki materyallerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Anne-baba görüşleri Banks'ın görüşünü destekler niteliktedir. Görüşmelerde anne-babalar kendi öğrencilik zamanlarında kullanılan kitapların hala kullanıldığını, eğitimde güncelleşmeye gidilmediğini, çok kültürlü eğitimin anlayışının gelişmemesinin sebeplerinden birinin de bu olduğunu savunmuşlardır.

Sleeter'in (1992)'de yaptığı çalışmaya göre çok kültürlü eğitimin tam ve kapsamlı olarak verilebilmesi için çok kültürlü eğitim ortamının yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada belirtilen anne-baba görüşmelerine göre, verilen eğitime paralel olarak, özellikle görsel olarak dersin desteklenmesi, var olan sistemle de zor olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmanın ikinci alt problemi "Öğretmenler, sınıfı nasıl organize etmektedirler?"dir. Çalışmanın ikinci alt problemine göre öğretmenlerin görüşmelerinden elde edilmiş olan bulgulardan yola çıkarak:

Öğretmenlerin nerdeyse tamamının sınıf düzenlemesi yaptığı belirlenmiştir. Sınıf düzenlemesini genel anlamıyla, sınıftaki çocukları yeni gelen arkadaşlarına hazırlamak, onun dış görünüşünden kopyalar vermek gibi hazırlıklar yapılmaktadır. Yapılan hazırlıkların genel anlamıyla fiziksel bir boyutu yoktur. Öğretmenler daha çok yeni gelen öğrenciyi merkeze koyarak oyun kurmak gibi hazırlıklardan söz etmişlerdir. Öğretmenler fiziksel bir hazırlık çabasının girmemelerinin sebebini, sınıfa yeni gelecek olan öğrencinin fazla ayrıştırıcı özelliğe sahip bir kültürden gelmemesi olarak belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde sınıfa yeni gelecek olan çocuk Türkmenistan değil de Afrika kökenli bir çocuk olması durumunda sınıfta kapsamlı bir fiziksel hazırlık gerekeceğini vurgulamıştır. Bu noktada yapılan görüşmelerde okula farklı kültürlerden dahil olan öğrencilerin Türkçeyi

konusabiliyor olmaları öğretmenleri sınıfı şekillendirme konusunda rahatlattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kategoride ‘Uyum Sürecinde Sınıf Düzenlemesi Yapılmadı’ temasına cevap veren öğretmen, branşının İngilizce olması, İngilizce dersi ile alakalı sadece etkinlik hazırladığını ve bu ve benzeri herhangi bir düzenleme ihtiyacı hissetmediğini belirtmiştir.

Abdullayeva ve Patrakov (2017) yaptıkları çalışmalarında Göç kavramı ve beraberinde getirdiği sosyoekonomik eşitsizliklerin, psikolojik sorunlar gibi olumsuzlukların üstesinden eğitimin geleceğine inandıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada çok kültürlü eğitim ortamının hem sınıfta eğitimlerine devam eden öğrencilerin kültürlerine, hem de farklı kültürleri kucaklayan bir statüde olup çok kültürlülükle alakalı çeşitli motivasyonel düzenlemelerin yapılması gerektiğini savunmuşlardır. Yapılan çalışmaya paralel olarak, anne-baba görüşmelerinde sınıfa sadece bir kültürün öğretilmemesi gerektiği, dünyada sadece İngilizce olmadığı, çocuklara Fransızca ya da Arapça da öğretilebileceği savunulmuştur. Anne-babalar dil öğretilirken sınıfın düzenlemelerinin yapılması gerektiği, mesela bir dil öğretilirken o dilin ait olduğu ilkenin geleneksel kıyafetlerinin giyilmesinin çok uygun olacağını belirtmişlerdir.

Aslan ve Aybek (2018) ve Vold’un (1992) çalışmalarında öğrenciler eğitim ortamına yaşamış oldukları deneyim ve bu deneyimlerin sonucu olan bilişsel bir yapıyla geldiğini savunmuşlardır. Yani öğrenciler kültürel özelliklerini eğitim ortamına taşımaktadırlar. Yapılacak olan bu düzenlemeler başta sınıfta var olan kültürleri içine alan daha sonra da diğer tüm kültürleri eşitlikçi bir biçimde eğitim ortamına dahil etmeye çalışacak şekilde olması gerektiğini savunmaktadırlar. Eğitim ortamının düzenlenmesi için tek bir tarafın yetersiz olduğunu, farklı perspektiflerin duruma el atması, eğitim ortamının daha hızlı ve sistematik bir şekilde

düzenlenmesine yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Çok kültürlü dinamikler ve konular ile alakalı farkındalık ve taktiklerin kullanılması her yönüyle çok kültürlü eğitim yararına olacağı yaptıkları çıkarımlar arasındadır. Çalışmaya paralel olarak anne-baba görüşmelerinde sınıfta uygulanacak çok kültürlü eğitim çalışmalarının çok yönlü ve destekleyici olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Banks (1993) yılında yaptığı çalışmasında, ırk ve sınıfsal kalıpları bozmak ve yeniden yapılandırmak isteyen eğitimcilerin, topluma sinmiş olan bu kalıpların üzerine reform yapmaları gerektiğini savunmuş, en büyük destekçilerinin kurum yöneticileri olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada anne-baba görüşleri Banks'ın görüşünü destekler niteliktedir anne-babalar, çok kültürlü eğitim alanında öğretmenlerin çok önemli olduğunu, buna ek olarak bu konunun sadece öğretmenle alakalı olmadığını, okul idaresinin bu konuda oldukça büyük bir etkiye sahip olduğunu, ailelerinde öğretmenlere yardım etmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Ogletree & Larke (2010) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin özellikle çok kültürlü eğitim alanında uzmanlaşmasının yani daha fazla alana özgü bilgiye sahip olma durumlarının çocukları çok yönlü olarak etkileyeceğini savunmuş; bu yeterliliğe sahip olan çocukların çıkarım yapabilme gücünün yaşlılarına göre daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmaya paralel olarak anne-baba görüşmelerinden elde edilen verilerde öğretmenlerin eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiği, bir değil birden fazla dil bilip bu dilleri çocuklara öğretmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Çalışmanın üçüncü alt problemi “Anne-babaların çok kültürlü eğitim konusundaki düşünceleri nelerdir” dir. Çalışmanın üçüncü alt problemine göre anne-baba görüşmelerinden elde edilmiş olan bulgulardan yola çıkarak:

Çalışmaya katılan 40 anne-babadan 22 sinin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin olumlu ve destekleyici olduğu belirlenmiştir. Görüşme sonuçlarına baktığımızda 9 anne-baba çocuklarının çok kültürlü eğitim alarak geleceğe hazırlandıklarını, çok kültürlü eğitimin çocukları refah düzeyi daha yüksek bir şekilde hayatlarına devam edeceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu temada cevap veren anne-babaların bir kısmı, çocuklarının yükseleceği refah düzeylerinin kendilerini de olumlu yönde etkileyeceklerini, ileriki hayatlarında kendilerine bir güvence olduklarını belirtmişlerdir. Çocuklarının kendi hayatlarına güvence olacaklarını düşünen anne-babaların tamamı, kendi ülkelerinden işsizlik sebebi ile göz eden Türkmenistan uyruklu anne-babalardır. Bu kategoride cevap veren 6 anne-baba çocuklarının farklı kültürleri ve dilleri öğrendiğini ve bu konuda anne-babalarında çocukları desteklediklerini belirtmişlerdir. 3 anne-baba ise çocuklarının kendi kültürlerini koruyarak farklı kültürleri tanıyıp öğrendiğini belirtmiş ve olması gereken davranışın bu olduğunun altını çizmişlerdir. Görüşme yapılan anne-babaların, çok kültürlü eğitime yönelik anlayışlarına baktığımızda olumsuz bir görüşe rastlanmamıştır.

Cömert ve Güleç (2007)'de yaptıkları çalışmada aile katılımının çeşitli şekillerle ailelerin eğitilmesi, desteklenmesi ve aynı zamanda eğitime dahil olmalarını sağlayan, çocukların okul deneyimlerinin ev ve okul arasında oluşan iletişimin artması ve sürekli hale getirilip anne-babalarında eğitime dahil olarak zenginleştirilmesine olanak sağlayan sistematik bir bütün olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi eğitim kurumunda aile katılımı ne kadar yüksek olurlarsa, öğretmenler çocukların ev ve aile içi ortamlarını da içine alan geniş bir bilgi yelpazesine sahip olacaklarını ifade ederek, çocuğun ev ile alakalı herhangi bir durumunda bireysel farklılık ve gereksinimlerine daha bilgili bir şekilde yaklaşılabilir, eğitim daha

öğrenci merkezli bir hala geleceğini savunmuştur. Çalışmada Cömert ve Güleç'in görüşlerini destekler nitelikte anne-baba görüşleri vardır. Anne-babalar kendilerinin de eğitim ortamlarına katılmaları halinde, çok kültürlülükle alakalı düşüncelerinin çoğalacağına ve çocuklarına daha fazla yardımcı olacağı fikrini savunmuşlardır.

Sylva, Melhuish, Sommans, Siraj-Ubteford, Targard (2004)' de yaptıkları çalışmada aile katılımının dahil olduğu eğitimin daha uzun süreli daha kaliteli ve daha güçlü etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. İlkokula kıyasla okul öncesi eğitim, insan hayatını daha fazla etkileme gücüne sahiptir. Böylesine önemli ve kritik bir dönemde aile katılımı gibi önemli bir eğitim stratejisini uygulamak gereklilik arz etmektedir. Sylva, Melhuish, Sommans, Siraj-Ubteford, Targard'ın görüşünü destekleyen anne-baba görüşleri şu şekildedir; anne-babaların bir kısmı, çocukların henüz beyin gelişimlerini tamamlamadığını, ne verilirse alabileceğini bu sebeple çocuklara yalnız bir dil değil, gerekirse 2 ya da 3 dil öğretilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Tarman ve Tarman (2011)'de yaptığı çalışmada öğretmenler anne-babaların çok kültürlülüğe olan algılarını geliştirmek için, çocuğun evinde kullandıkları kültürler hakkındaki bilgileri aktif olarak kullanmaktadırlar. Anne-babaları eğitim programına dahil etmek için daha çok özel etkinlikler ve kültürel bayramları kullanmakta olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın sonucuna paralel olarak öğretmen görüşmelerine baktığımızda öğretmenlerin, kültürel bayramlara ev ödevlerinde yer verildiğini, yine verilen ödevlerle farklı kültürleri tanıtarak ve önemini belirterek anne-babaların çok kültürlü eğitime olan algılarını çeşitlendirmenin amaçlandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca anne-baba görüşmelerinde çok kültürlülük konusunun anne-babaları heyecanlandığını, kültürel ödevler gönderildiğinde sevindiklerini ve

aileleri de içinde alan uygulamalar yapılması halinde memnuniyetle katılacaklarını ifade ederek, çok kültürlülüğe olan meraklarını ifade etmişlerdir.

Çalışmanın dördüncü alt problemi “Okulda eğitimlerine devam eden çocukların, farklı kültürden akranları ile karşılıklı ilişkileri nasıldır” dır. Çalışmanın dördüncü alt problemine göre gözlemlerden elde edilmiş olan bulgulardan yola çıkarak:

Çocukların karşılıklı olarak iletişimi oldukça başarılıdır. Yapılan gözlemler dikkate alındığında çoğunlukla sosyal beceriler dikkat çekmektedir. Çocuklar arası çatışma az gözlenmiştir. Bu çatışmalar yaş düzeyi düştükçe artmaktadır. Sebebinin ise daha küçük yaşlardaki öğrencilerin iletişim becerilerinin, kendinden büyük arkadaşlarına göre zayıf olduğudur. 3 yaş sınıfında konuşamayan öğrenciler de mevcuttur. Bu öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri oldukça zor olduğundan dolayı sınıfta karşılıklı çatışmalar çıkabilmektedir. Büyük yaş grupların genellikle çatışma gözlenmemektedir. Sadece etüt sınıfında özel eğitime ihtiyacı olan bir öğrenci zaman zaman sınıfı ile karşılıklı çatışmaya girebilmektedir.

Gülay, (2009) ve Murray, McForland, Harrison’ın (2015), yaptıkları çalışmalarda ortak sonuç olarak, akran iletişiminin her yaş ve olgunluk düzeyine göre uyum sağlayabilen bir kavram olsa da yaş grubu küçüldükçe bireyler arası benzerlik artmakta ve akran iletişiminin genişlediğini belirtmektedirler. Genel itibari ile çocuklar akran iletişimde çatışmaya kendinden farklı birini görünce yaşadıklarını ifade etmektedirler. Sınıfa farklı kültürden dahil olan bir öğrencinin dış görünüş ya da dil anlamıyla kendisi ile benzerlik göstermiyorsa çatışma durumundan pek fazla söz edilemediğini ifade etmişlerdir. Öğretmen ve anne-baba görüşmeleri bu çalışmayı destekler nitelikte olup, sınıflarda karşılaşılan çatışma durumu genel anlamı ile yaş grubunun küçük olması sebebi ile anlaşılammaktan kaynaklandığını



savunmaktadırlar. Daha önceki zamanlarda okula dahil olan Afroamerikan bir çocuğa okuldaki çocukların tepkisinin daha farklı olduğu ifade edilmiştir.

Banks (1979)'da yaptığı çalışmada çocukların ırksal farklılıkların farkında olmadığını belirtmiş, çocukların bir araya geldiğinde ten renklerinin siyah ya da beyaz olmasının onları için bir öneminin olmadığını savunmuştur. Yapılan çalışmada anne-baba ve öğretmen görüşleri bu noktada çatışma göstermektedir. Elde edilen görüşme verilerine göre çocuklar ilk defa Afroamerikan bir çocuk gördüğünde korkup ağladıklarını belirtmiş, daha sonra bu duruma alıştıklarında Banks'ın savını destekler nitelikte devam edip bu durumun onları ayrı düşürmeyip, tam bir paylaşım içinde olduklarını ifade etmişlerdir.

Ingalls & Hammond'in (2007) yaptıkları çalışmanın sonucunda, özellikle tipik özelliklere sahip olan bir gruba dahil olan çocuğun, aile içinde kullandığı kültürel özelliklerin okul atmosferinde hakim olan kültür ile uyuşmaması sonucu çocuklarda kaygı ve reddedilme korkusunun yaşanabildiğini saptamışlardır. Yapılan çalışmadaki anne-baba ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilere göre Ingalls & Hammond' un çalışmasında ortaya çıkan sonuç ile bu çalışmadaki sonuç çatışmaktadır. Öğretmenler ve anne-babalar farklı kültürden dahil olan öğrencilerin oldukça kısa bir zaman diliminde sınıfa, arkadaşlarına ve sınıf kültürüne hakim olduklarını, farklı kültürden geliyor oluşlarının onları etkilemediklerini, oyun oynamaya başladıktan kısa bir süre sonra her şeyi unuttuklarını belirtmişlerdir.

Yine gözlemlere bakıldığında sınıf içinde gerçekleşen 'İzin İsteme', 'Liderlik Davranışı', 'Yardım Etme' gibi davranışlar oldukça sık görülmektedir. Bu durum sınıf içinde sadece aynı kültürden gelen çocukları değil, sınıfın bütününe yayılmaktadır. Oynanan oyunlara baktığımızda 'Oyunda Hikayeleştirme-Oyunda Şarkı' ve 'Oyunda Yaratıcılık Sergileme' içerikli oyunlar çok olup, oyunlar

yaratıcıdır. Sınıf içinde gerçekleşen ‘Ağlama’, ‘Oyuna Kabul Etmeme’, ‘Cinsiyetçi İfadeler’, ‘Oyunu Bozma’, ‘Reddetme’, ‘Oyuncak Alıp Vermeme’, ‘Fiziksel Çatışma’ gibi olumsuz davranışlar var olmakla birlikte az gözlemlenmiştir. Genel itibari ile olumsuz davranışlar küçük yaş gruplarında gözlemlenmektedir. Anne-baba görüşmelerine baktığımızda çocukların iletişimlerinin oldukça güzel olduğunu, farklı kültürden olma durumlarından kaynaklanan bir çatışma olmadığını, farklı kültürden olan akranları ile gayet iyi anlaştıklarını, bilmedikleri kelimeleri birbirlerine sorduklarını belirtmişlerdir. Bir anne-baba görüşü sınıfta var olan ayrışmanın kültürel farklılıklara göre değil sınıftaki sınıfta ki öğrenci cinsiyetlerinden kaynaklandığı şeklindedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelere baktığımızda sınıf içindeki kültürel farklılığın sınıf atmosferine olumsuz değil aksine olumlu bir etkisinin olduğunu, bilmediklerini birbirlerine öğrettiklerini velilerden de bu doğrultuda olumlu geri dönütler aldıklarını belirtmişlerdir.

Genel anlamı ile çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, anne-babaların çok kültürlü eğitimi hakkında kapsamlı bir bilgiye sahip olmadıkları, görüşmeler sırasında bilgi almak istedikleri saptanmıştır. Aslında çok kültürlü eğitiminin ne olduğunu bildikleri ama adının çok kültürlü eğitim olduğunu bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum aslında anne-babaların bir bilgi karmaşası yaşadığını göstermektedir. Verilen bilgiler doğrultusunda aslında çok gerekli olduğu ve yaşam boyu devam etmesi gereken bir eğitim olduğu anne-babalarca belirtilmiştir. Görüşmeler yapılırken bilgi verilmiş fakat bu çok kesitsel ve durumsal bir bilgilendirme olduğundan, süreklilik ve kalıcılık oluşturması beklenemez. Çalışmanın sonucu ile birlikte anne-babalara bilgilendirme, yazılı doküman hazırlanarak verilecektir.

Kurumda çalışan öğretmenler, çok kültürlü eğitim hakkında herhangi bir eğitim almadıklarını, daha önce Türkiye’de öğretmenlik yapan öğretmenlerin KKTC’ye geldiklerinde bu gerekliliğin daha önemli olduğunu anladıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf atmosferinin sağlıklı bir şekilde oluşturulup, devam ettirilebilmesi için her geçen gün daha da önem kazanan bir kavram olduğunu ve öğretmen adaylarının eğitime daha çok dahil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Akran ilişkileri ile alakalı hem öğretmenlerin hem de anne-babaların çocuklarının akranları ile olan ilişkilerinden memnun olduklarını, nadiren meydana gelen çatışmalarının sebebinin küçük yaş grubu olması sebebiyle anlamamak olduğunu ifade etmişlerdir. Okulda genel olarak verilen çok kültürlülük eğitiminden memnun oldukları ama geliştirilmesi dahilinde daha memnun kalacaklarını belirtmiş, farklı kültürden olan aileler ile sık sık bir araya gelmenin onların farklı kültürlere olan meraklarını gidermelerine yardımcı olacaklarını belirtmişlerdir.

## Bölüm 6

### ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmadan yola çıkarak elde edilen sonuçlar ışığında oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

- Öncelikle öğretmenlerin çok kültürlülük gibi tüm dünyayı etkisi altına almış ve almaya hızla devam eden bir gerçek ile alakalı aldıkları eğitimlerin artırılması ve çeşitlendirilmesi, eğitimde artan çok kültürlülük ortamını idare etmede daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir.

- Çalışmanın sonuçlarına baktığımızda çok kültürlü eğitimi öğrencilere sunmakta en önemli göreve sahip olan öğretmenlerin konu ile alakalı eğitim hayatlarında yeterlilik düzeylerine ulaştırılmadıklarını belirtmişlerdir. Okul idaresi konu ile alakalı öğretmen yeterliliklerini arttırmak için alanında uzman bir eğitimciden hizmet içi eğitim olanağı sağlayabilir.

- Ailelerin çok kültürlü eğitimin ne demek olduğunu bilmedikleri saptanmış, sorular esnasında anne-babalar kısaca aydınlatılmıştır. Okul idaresinin ve öğretmenlerin anne-babaları çok kültürlü eğitim hakkında bilinçlendirmek için eğitimler düzenlenebilir.

- İletişimde tek ölçüt dil değildir. Bireyler kendilerini ifade etmede farklı yollara başvurabilirler. Öğrencilerin başvuracağı bu farklı yolları anlayabilmek için öğretmenlerin alternatif bir eğitim almaları önerilmektedir.

- Öğretmenler çok kültürlü eğitim çerçevesinde aileleri bir araya getirerek uygulamalar yapabilirler.

- Çalışma tek bir özel okul ile sınırlı kalmıştır. Çalışmaların kapsamı genişletilmelidir.

## KAYNAKLAR

Abdullayeva, Shq ve Patrakov, Ev (2017). Göçün Psikolojik Yönleri ve Çok Kültürlü Bir Eğitim Ortamında Öğrenmenin Organizasyonu. *Сибирский Психологический Журнал*, (65).

Acar, Y. B. & Hakan, A. C. A. R. (2002). Sistem Kuramı-Ekolojik Sistem Kuramı ve Sosyal Hizmet: Temel Kavramlar ve Farklılıklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 13(1), 29-35.

Akdemir, A, S, (2013). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. *International Periodical Forthe Languages, Literature and History of Turkis hor Turkic Volume*, 8(12), 15-28.

Akman, B. (Ed.) (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Nobel Yayınları.

Aksarı, M. (1997). Yabancı Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme Sistemi. *Eğitim ve Yaşam Dergisi*, 49-56.

Aksoy, Z. (2012). Uluslararası Göç ve Kültürlerarası İletişim. *Journal of International Social Research*, 5(20).

Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Akyüz, Y. (2016). Eğitimin Kültür ve Uygarlıkları Geliştirme ve Yeni Nesillere Aktarma İşlevi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1).
- Albayrak, F. ve Serin, N. (2012). Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe 1-2 Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi. 5. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı 05-06 Temmuz 2012, Mersin.
- Arslan, A. ve Çalmaşur, H. (2018). Okul Yöneticilerinin Çokkültürlü Eğitim Tutumlarına ve Demokratik Tutumlarına İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 6(12), 163-194.
- Arslan, M. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Van İli Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 729-739.
- Arslan, S. (2016). Çokkültürlü Eğitim ve Türkiye: Mevcut Durum, Beklentiler, Olasılıklar. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(57).
- Arslanoğlu, İ. (2000). Kültür ve Medeniyet Kavramları. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, (15).
- Aslan, S. ve Aybek, B. (2018). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çokkültürlü Eğitime Dayalı Olarak Uygulanan Etkinlikler İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), 58-82.

- Atasoy, A. (2011). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Nüfus Coğrafyası. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15),29-62.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydın, H. (Ed.) (2014). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aylar, E. (2012). Bir Örnek Olay İncelemesi: Sosyo-Kültürel Teori Bağlamında Geleceğe Yönelik Hedefler ve Öz-Düzenleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 767-782.
- Ayra, M. ve Köstereloğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları İle İlişkisi. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 10(1), 1306-3111.
- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul, Okul Geliştirme: Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Banks, J. A. (1979). Shaping The Future of Multicultural Education. *The Journal of Negro Education*, 48(3), 237-252.
- Banks, J. A. (2006). *Race, Culture, and Education: The Selected Works of James A. Banks*. Routledge.



- Banks, JA (1993). Çok Kültürlü Eğitim: Tarihsel Gelişim, Boyutlar ve Uygulama. *Eğitimde Araştırmanın Gözden Geçirilmesi* , 19 , 3-49.
- Baran, M. Yılmaz, A. Yıldırım, M. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Okul Öncesi Eğitim Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44.
- Baş, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Bay, D. N. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Bir Kültür Aktarımı: Millî Oyunlar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 82-104.
- Baykara Acar, Y. ve Acar, H. (2002). Sistem Kuramı-Ekolojik Sistem Kuramı ve Sosyal Hizmet: Temel Kavramlar ve Farklılıklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 13(1), 29-35.
- Belge, C. (Ed.) (2009). *Çokkültürlülük. İstanbul: İletişim Yayınları*.
- Bilici, N., Pehlivanlı, R. ve Demirkılınç, S. (Ed). (2017). *Extended Abstracts Book*. Antalya: In Globe Platform.

Bulut, Y. (2015). *Uluslararası Göç ve Mülteci Uyumu Sorununda Kamu Yönetiminin Rolü*. İstanbul: Umuttepe Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F.(2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Ceylan, Ö. (2017). *Anne Baba Tutumları İle Çocuğun Sosyalleşme Süreci Arasındaki İlişki: Okul öncesi örneği*. İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Colón-Muñiz, A.,Brady, J., &SooHoo, S. (2010). What do graduates say about multicultural teacher education?.

Cömert, D. & Güleç, H. (2004). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen-Aile Çocuk ve Kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1),131-145.

Çelik, H. (2008). Çok Kültürlülük ve Türkiye'deki Görünümü. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 319-332.

Çelikten, M. (2005). Kültür ve Öğretmen Metaforları. Pamukkale Üniversitesi XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale.

Çiçek, Ş. (2018). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Türkçe Bilmeyen 3-6 Yaş Çocuklarının Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.

- Çoban, E. A., Karaman, N. G., Doğan, T. (2012). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1).
- Çubukçu, M. (2018). Örgüt Yapısını Etkileyen Unsurların Örgütsel Ekoloji Kuramı Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (57), 84-91.
- Danış, Z. (2006). Davranış Bilimlerinde Ekolojik Sistem Yaklaşımı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 45-54.
- Dede, Ş. (1996). Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2) 91-94.
- Demir, G. (2016). Halk Kütüphanesi Hizmetlerinde Çok-Kültürlülük ve Gelişmiş Uygulama Örnekleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 14 (54).
- Demir, S. (2012). Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic Volume*, 7(4), 1453-1475.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul Kültürü İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158).
- Devrim, H. (2004). Popüler Kültür ve Dil Soruşturması. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 57, 130-133.

- Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik Sistemler Kurami Çerçevesinde Akran Zorbalığının İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.
- Doğan, E. (2002). Eğitimde Küreselleşme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6, 87-98.
- Dolunay, A. ve Keçeci, G. (2017). Göçmenlerin Kent Dokusuna Etkisi: KKTC Surlariçi Örneği. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(3).
- Ege, G. ve Canalan, E. (2018). Sokakta Çalışan Çocukların Sosyal Dışlanma Sorunlarının Eşitlikçi ve Kapsayıcı Eğitim Odağında Değerlendirilmesi. 1. Atlas Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi.
- Eğitim-sen. (2004). Arşivler Aralık 2004. Retrieved from <http://egitimsen.org.tr/2004/12/>
- Eğitim-sen. (2004). Demokratik Eğitim Kurultayı. Çok Dilli, Çok Kültürlü Toplumlarda Eğitim.
- Ercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1.

- Ercins, G. ve Görüşük, L.(2016). Türkiye’de ve Batı’da Çokkültürlülük Gerçeği. *International Periodicalfor the Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*,11(2), 1308-2140.
- Ereş, F. (2014). Türkiye’de Göçmen Eğitimi Sorunsalı ve Göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 017-030.
- Ergin, D. ve Ermeğen, B. (2011). Çok Kültürlülük ve Sosyal Uyum. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 2.
- Ergün, M. (1985). Karşılaştırmalı Eğitim. *Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü: <http://www.egitim.aku.edu.tr/kegitim.pdf> adresinden*, 8, 2018.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky’nin Yeniden Değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.
- Ertürk, S. (1973). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Esinbay, E. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü (Balıkesir İli Örneği)* (Master'sthesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Eslek, D. ve Irmak, T. Y. (2018). Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Göçmen Çocuklar ve Oyunları Üzerine Bir Derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 347-362.

- García, O. ve Wei, L. (2014). Dil, İki Dillilik ve Eğitim. In *Translanguaging: Dil, İki Dillilik ve Eğitim*. Palgra ve Macmillan, Londra.
- Gay, G. (1994). A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education. *NCREL*.
- Gay, G. (2002). Kültüre duyarlı öğretim için hazırlanıyor. *Öğretmen eğitimi dergisi*, 53(2), 106-116.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54).
- Göçer, A. (2012). Dil Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 729, 50-57.
- Göncü, A. (2019). *Oyunda Büyümek Çocuk Gelişimi ve Eğitimine Sosyokültürel Bakış*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Göncü, A., Gaskins, S. (2011). *Vygotsky's Understandings of Play: Symbolic Play as Individual, Sociocultural, and Educational Interpretation*. Oxford, İngiltere: Oxford University Press.
- Güçlü, N. ve Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi ve Hiçbir Çocuğun Eğitimsiz Kalmaması Reformu. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 51-64.

- Gülay, H. (2009). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Günay, R., Kaya, Y., ve Aydın, H. (2014). Çokkültürlü Eğitim Yaklaşımının Etkililik Düzeyi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 145-166.
- Güven, E. (2005). Eğitim Üzerine Yinelenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler. *Pivolka Dergisi*, 4(17), 6- 8.
- Güvenç, B. (2018). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Boyut Yayınları.
- Güzel, S. (2013). Göçmen Çocuklar ve Denizli’de Yaşam Koşulları. *Sosyolojik Araştırmalar Dergisi*, 1, 1-36.
- Gyaneshwar, P., Kumar, GN, Parekh, LJ ve Poole, PS (2002). Bitkilerin P beslenmesinin iyileştirilmesinde toprak mikroorganizmalarının rolü. *Bitki ve toprak* , 245 (1), 83-93.
- Hazar, N. (2009). *Uluslararası Politikalar ve Uygulamalar*. Ankara: Uşak Yayınları.
- Hoffman, D. M. (1996). Cultureand Self İn Multicultural Education: Reflections On Discourse, Text, andPractice. *American Educational Research Journal*, 33(3), 545-569.

- Ingalls, L., Hammond, H. (2007). The Match Between Apache Indians Culture and Educational Practices Used in Our Schools: From Problems To Solutions. *College Teaching Methods & Styles Journal (CTMS)*, 3(1), 9-18.
- Kahraman, P. B., Şen, T. Alataş, S. ve Tütüncü, B. (2018). Okul Öncesi Dönemde Okula Uyum Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 681-701.
- Kılıçoğlu, G. (2015). Çokkültürlü Eğitim ve Öğretim Yeterliğine İlişkin Teorik Bir Çözümleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 79-102.
- Kula, O. B. (2012). *Almanya'da Türk Kültürü, Çok Kültürlülük ve Kültürlerarası Eğitim*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Leung, C. (2014). *Reflexivity in Language and Intercultural Education*. New York: T aylor & Francis Grup.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., Waldfo gel, J. (2004). Inequality in Preschool Education and School Readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115-157.
- Mahiroğulları, A. (2005). Küreselleşmenin Kültürel Değerler Üzerine Etkisi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (50), 1275-1288.



- Melanlioğlu, D. (2008). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe ğretim Programları. *Eğitim ve Bilim*,33(150).
- Mert, O., Albayrak, F., Serin, N. (2013). Çeviri ocuk Kitaplarının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 58-73.
- Miles, M, B. ve Huberman, A. M. (2015). Nitel Veri Analizi. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, ev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Milner, H. R.,Flowers, L. A., Moore, E., Moore, J. L., Flowers, T. A. (2003). PreserviceTeachers' Awareness of Multiculturalism and Diversity. *The High School Journal*, 87(1), 63-70.
- Moll, L. C. (1990). *Vygotsky and Education*. Cambridge: Cambridge University Pres.
- Murray, E.,McFarland-Piazza, L. ve Harrison, LJ (2015). Anaokulundan Okula Veli-ğretmen İletişimi ve Veli Katılımı Modellerinin Değiştirilmesi *Erken ocuk Gelişimi ve Bakımı* , 185(7), 1031-1052.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Ogletree, Q.,Larke, P. J. (2010, June). Implementing Multicultural Practices in Early Childhood Education. in *National Forum of Multicultural Issues Journal* 7(1) 1-9.

- Oğuz, E. S. (2011). Toplum Bilimlerinde Kültür Kavramı. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2).
- Oktay, A. (1983). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. *Eğitim ve Bilim*, 7(42).
- Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky's Theory of Development.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük Bağlamında Türkiye’nin Suriyeli Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikası. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Özdemir, A. (2017). Bütün Öğrencilerin Okulu Finlandiya Okulları, *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 59-91.
- Özkan, H. H. (2006). Popüler Kültür ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 29-38.
- Özmen, H. ve Ekiz, D. (2013). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Peköz, Ç. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Tutumları ve Kültürel Zekalarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.
- Petrov, G. (1923). *Beyaz Zambaklar Ülkesinde*. İstanbul: Hayat Yayınevi.

- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri. *Yyü Eğitim Fakültesi Dergisi*,3(1), 352-372.
- Polat, S. (2012). Okul Müdürlerinin Çok Kültürlülüğe İlişkin Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Polat, S. ve Akcan, E. (2017). Eğitim Temalı Filmlerin Çokkültürlü Eğitim Açısından Analizi. *International Periodical Forthe Languages, Literature and History of Turkishor Turkic Volume*, 12(8), 475-504.
- Rousseau, J.J. (1762). *Emile veya Eğitim Üzerine*.
- Schaefer, E. ((Ed.) (2013). *Oyun Terapisinin Temelleri*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sleeter, C. (1992). Okulların Çok Kültürlü Eğitim İçin Yeniden Yapılandırılması. *Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 43 (2), 141-148.
- Sözen, H. C. ve Basım, H. (2012). *Koşul Bağımlılık Kuramı, Örgüt Kuramları*, Ankara: Beta Yayınları.
- Sylva, K.,Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. ve Taggart, B. (2004). Okul Öncesi Eğitimin Etkili Bir Şekilde Sağlanması (EPPE) Proje Teknik Belgesi 12: Nihai Rapor Etkili Okul Öncesi Eğitim.

Şahin, M. H. ve Kılıç, E. (2016). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çok Kültürlü Kişilik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,5(1), 2146-9199.

Şahin, Z. (2014). XVIII. Yüzyılın İlk Yarısında Rusya'nın Kültürel Gelişimi ve Batıya Uyum Çabaları. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,5(2), 171-191.

Şirin, A. (2008). Oluşturmacılığın Kuramsal Temelleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 196 – 205.

Takır, A. ve Özerem, A. (2020). Farklı Kültürlerin Bulunduğu Bir Okul Ortamında Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunların Çokkültürlülük Bağlamında İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 406-420.

Tarman, I., Tarman, B. (2011). Developing Effective Multicultural Practices: A Case Study of Exploring A Teacher's Understanding and Practices. *Journal of International Social Research*, 4(17).

Taştekin, E. Yükçü, Ş. İzoğlu, A. Güngör, İ. Uslu, A. Demircioğlu, H. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ve Algılarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1).

TDK (1996: 35), Retrieved from, <https://kelimeler.gen.tr/2015>.

- Tezcan, M. (1994). Ülkemizde Göç ve Eğitim Sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 61-67.
- Tilbe, A. (2015). Göç/Göçer Yazını İncelemelerinde Çatışma ve Göç Kültürü Modeli. In *Turkish Migration Conference 2015 Selected Proceedings* (pp. 458-466). Transnational Press London.
- Uluocak, G. P. (2009). İç Göç Yaşamış ve Yaşamamış Çocukların Okulda Uyumunu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 35-44.
- Uygur, N. (2006). *Kültür Kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları .
- Ültanır, G. (2003). Eğitim ve Kültür İlişkisi-Eğitimde Kültürün Hangi Boyutlarının Genç Kuşaklara Aktarılacağı Kaygısı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 291-309.
- Ünlü, İ. ve Örtün, H.(2013). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Vold, EB (1992). *Erken Çocukluk Sınıflarında Çok Kültürlü Eğitim*. NEA Erken Çocukluk Eğitimi Serisi, NEA Professional Library.
- Yanık, C. (2019). *Dünyada ve Türkiye’de Çokkültürlülük*. Bursa: Sentez Yayıncılık.

- Yayla, Y. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Kültür Aktarımı Üzerine Öğrenci Görüşü Merkezli Bir İnceleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 9(17).
- Yazıcı, F. (2015). *Azınlık Okullarında Tarih Eğitimi ve Çokkültürlülük*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yazıcı, Ş. Başol, G. Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, B. (2000). Çok Kültürlü Toplumlarda Etnik Azınlık Çocuklarının Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 14(4), 451-465.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 9(3), 1641-1651.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., Jens Ludwig, Katherine A. Magnuson, Deborah Phillips, and Zaslow, M. J. (2013). *Investing in ourFuture: The Evidence Base On Preschool Education*.

Zen Danışmanlık (2012). Arşivler Nisan 2012. Retrieved from  
<https://www.zen.com.tr/2004>.

## **EKLER**



## Ek 1: Milli Eğitim Bakanlığı İzni



KUZAY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ  
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI  
TALİM VE TERBİYE DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : TTD.0.00-006-19/E.2101

25 Ekim 2019

Konu : Kerime Tuncer'in Anket Başvurusu  
Hakkında.

Sayın Kerime TUNCER

İlgi : Kerime TUNCER'in 25 Ekim 2019 tarihli başvurusu.

**Kerime Tuncer** tarafından gerçekleştirilecek "**Öğretmenlerin, Anne - Babaların ve Çocukların Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Anlayışları ve Okul Uygulamaları**" konulu çalışmanızdaki gözlem formu incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda çalışmanın; araştırma etiği ilkeleri, katılımcıların gizlilik ve gönüllülük esaslarına bağlı olarak gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür. Ancak uygulanacak okulların bağlı bulunduğu Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Müdürlüğü ile istişarede bulunulup, çalışmanın hangi okulda ve ne zaman uygulanabileceği birlikte saptanmalıdır. Çalışma uygulandıktan sonra sonuçlarının Talim Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.





Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

ŞHT. MEHMET HASAN TUNA SOKAK NO:5 YENİŞEHİR 99010 Lefkoşa  
2281791  
2276073

Bilgi için: Tunç TAĞMAÇ  
Eğitim Öğretim Uzmanı  
(Görevlendirme)

## Ek 2: DAÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği İzni

 <p><b>Doğu Akdeniz Üniversitesi</b> "Erdem, Bilgi, Gelişim"</p>	<p><b>Eastern Mediterranean University</b> "Virtue, Knowledge, Advancement"</p>	<p>99628, Gazimağusa, KUZEY KIBRIS / Famagusta, North Cyprus, via Mersin-10 TURKEY Tel: (+90) 392 630 1995 Faks/Fax: (+90) 392 630 2919 E-mail: bayek@emu.edu.tr</p>
<p>Etik Kurulu / Ethics Committee</p>		
<p><b>Sayı:</b> ETK00-2019-0269</p>	<p>16.12.2019</p>	
<p><b>Konu:</b> Etik Kurulu'na Başvurunuz Hk.</p>		
<p>Sayın Kerime Tuncer (18500300)</p>		
<p>Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Öğrencisi.</p>		
<p>Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun <b>16.12.2019</b> tarih ve <b>2019/29-04</b> sayılı kararı doğrultusunda "<b>Öğretmenlerin Anne Babaların ve Çocukların Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Anlayışları ve Okul Uygulamaları</b>" adlı yüksek lisans tez çalışmanız, Doç. Dr. Eda Yazgın danışmanlığında, Bilimsel ve Araştırma Etiği açısından uygun bulunmuştur.</p>		
<p>Bilgilerinize rica ederim.</p>		
<p> Prof. Dr. Fatma Güven Lisaniler Etik Kurulu Başkanı</p>		
<p>FGL/ns.</p>		
<p>www.emu.edu.tr</p>		

### Ek 3: Turnitin Orjinallik Raporu

kerime tuncer tez			
ORIJINALLIK RAPORU			
%5	%3	%1	%5
BENZERLIK ENDEKSI	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
BİRİNCİL KAYNAKLAR			
1	Submitted to Eastern Mediterranean University Öğrenci Ödevi		%1
2	arastirmax.com İnternet Kaynağı		<%1
3	www.lyricsmania.com İnternet Kaynağı		<%1
4	Submitted to TechKnowledge Turkey Öğrenci Ödevi		<%1
5	www.ices-uebk.org İnternet Kaynağı		<%1
6	www.iconte.org İnternet Kaynağı		<%1
7	Submitted to Trakya University Öğrenci Ödevi		<%1
8	citeseerx.ist.psu.edu İnternet Kaynağı		<%1
9	Submitted to Yeditepe University Öğrenci Ödevi		<%1

## **Ek 4: Anne-Babalar İçin Katılımcı Bilgi Formu ve Bilgilendirilmiş**

### **Onam Formu**

#### **KATILIMCI BİLGİ FORMU**

Değerli Anne-Baba,

Doğu Akdeniz Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü'nde, Okul Öncesi Eğitimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. “Öğretmenlerin Anne Babaların ve Çocukların Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Anlayışları ve Okul Uygulamaları” konulu araştırmayı yürütmekteyim. Yürütmekte olduğum çalışmamda ‘Çok Kültürlülük’ konusu ile alakalı düşüncelerinizi, fikirlerinizi ve uygulamalarınızı paylaşmanız hem çalışma amacına ilişkin önemli bulguların belirlenmesinde hem de çok kültürlü okul öncesi eğitimi çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın bu bölümünde çalışmamıza gönüllü olarak katılan siz ebeveynlerimiz ile görüşme yapılacaktır. Görüşme sırasında sizden cevaplamanızı istediğim 5 adet açık uçlu soru vardır. Görüşme yaklaşık 20 dakika sürecektir. Görüşme esnasında ses kaydı alınacaktır. Ses kaydının alınıp alınmaması sizin vereceğiniz izin doğrultusunda olacaktır. Ses kaydının alınmasına izin verilmeme durumunda, görüşme ayrıntılı not tutma yöntemi ile kaydedilecektir. Görüşme esnasında alınan ses kayıtları daha sonra çözümlenip, bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Araştırmanın veri toplama süreci için Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan ve KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli uygulama izinleri alınmıştır.

Bu araştırma tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılıp katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahipsiniz. 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. Katkılarınız için teşekkür ederim.

**Anne-Baba İçin Bilgilendirilmiş Onam Formu**

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

Katılımcı Adı-Soyadı:.....

İmzası:.....

Tarih:.....

Araştırmacı:

Kerime Tuncer

Doğu Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

e-posta: kerimetuncer07@gmail.com

Telefon: 0533 826 16 06

Tez Yöneticisi :

Doç. Dr. Eda Yazgın

Doğu Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

e-posta: [eda.kargi@emu.edu.tr](mailto:eda.kargi@emu.edu.tr)

Telefon:(0392) 630 40 34

## Ek 5: Anne-Babalar İçin Demografik Bilgi Formu

### ANNE BABALAR İÇİN DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

**Yaşınız:**

**Cinsiyetiniz:**  Kadın  Erkek  Belirtmek istemiyorum

**Mesleğiniz:**

**Medeni Durumunuz:**

**Kaç Tane Çocuğunuz Var:**

**Gelir Düzeyi:**  Düşük  Orta  Yüksek

**Eğitim Durumunuz:**  İlkokul  Ortaokul  Lise

Üniversite  Yüksek lisans  Doktora

## **Ek 6: Anne-Babalar İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

### **ANNE-BABA İÇİN GÖRÜŞME FORMU**

Değerli Anne-Baba,

Bu görüşme ‘‘Öğretmenlerin Anne Babaların ve Çocukların Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Anlayışları ve Okul Uygulamaları’’ konulu yüksek lisans tezini için veri toplamak amacıyla yapılmaktadır. Görüşme siz ebeveynlerimize yöneltilecek 5 sorudan oluşup yaklaşık olarak 20 dakika sürecektir. Görüşme esnasında ses kaydı alınacaktır. Ses kaydının alınıp alınmaması sizin vereceğiniz izin doğrultusunda olacaktır. Ses kaydının alınmasına izin verilmeme durumunda, görüşme ayrıntılı not tutma yöntemi ile kaydedilecektir. Görüşme esnasında alınan ses kayıtları daha sonra çözümlenip, bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Görüşmeden elde edilen veriler tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacak olup, kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Ayrıca görüşmeyi istediğiniz an bırakma hakkına sahiptir. Böyle bir durumda toplanan veriler en yakın zamanda imha edilip, araştırmada kullanılmayacaktır. Görüşme sorularına samimi cevaplar vermeniz önemlidir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Katılımcı Numarası:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Süresi:

### **Anne-Baba Görüşme Soruları**

1. Soru: Uyuşgunuz nedir?
2. Soru: Çocuğunuzun çok kültürlü bir okula devam etmesi, farklı kültürden bireyler ile beraber eğitim alması hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Soru: Size göre çocuğunuzun devam etmekte olduğu okuldaki farklı kültürden olan akranları ile iletişimi nasıldır?
4. Soru: Çocuğunuzun devam etmekte olduğu okulda aldığı eğitimin “Çok Kültürlülük” konusunda yeterince kapsamlı ve uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
5. Soru: Çocuğunuzun devam etmekte olduğu okulda aldığı eğitimin “Çok Kültürlülük” bağlamında anne-babalara verilen görevler, aile katılımı, okul-aile işbirliğı gibi konularda ki uygulamaları konusunda neler düşünüyorsunuz? Sizce bu uygulamalar yeterli midir?
  - Eklemek istediğiniz başka bir düşünceniz var mı?



## **Ek 7: Öğretmenler İçin Katılımcı Bilgi Formu ve Bilgilendirilmiş Onam Formu**

### **KATILIMCI BİLGİ FORMU**

Değerli Öğretmenler,

Doğu Akdeniz Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü'nde, Okul Öncesi Eğitimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. “Öğretmenlerin Anne Babaların ve Çocukların Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Anlayışları ve Okul Uygulamaları” konulu araştırmayı yürütmekteyim. Yürütmekte olduğum çalışmamda ‘Çok Kültürlülük’ konusu ile alakalı düşüncelerinizi, fikirlerinizi ve uygulamalarınızı paylaşmanız hem çalışma amacına ilişkin önemli bulguların belirlenmesinde hem de çok kültürlü okul öncesi eğitimi çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın veri toplama sürecinde ilk olarak seçilen okullarda gönüllü olan siz öğretmenlere “Demografik Bilgi Formu” verilecek daha sonra ise sizlerle görüşme yapılacaktır. Görüşme sırasında siz öğretmenlere 8 adet açık uçlu soru sorulacaktır. Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir. Görüşme esnasında ses kaydı alınacaktır. Ses kaydının alınıp alınmaması sizin vereceğiniz izin doğrultusunda olacaktır. Ses kaydının alınmasına izin verilmeme durumunda, görüşme ayrıntılı not tutma yöntemi ile kaydedilecektir. Görüşme esnasında alınan ses kayıtları daha sonra çözümlenip, bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Araştırmanın veri toplama süreci için Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan ve KKTC Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli uygulama izinleri alınmıştır.

Bu araştırma tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılıp katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahipsiniz. 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. Katkılarınız için teşekkür ederim.

### **Öğretmenler İçin Bilgilendirilmiş Onam Formu**

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

Katılımcı Adı-Soyadı:.....

İmzası:.....

Tarih:.....

Araştırmacı:

Kerime Tuncer

Doğu Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

e-posta: kerimetuncer07@gmail.com

Telefon: 0533 826 16 06

Tez Yöneticisi :

Doç. Dr. Eda Yazgın

Doğu Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

e-posta: [eda.kargi@emu.edu.tr](mailto:eda.kargi@emu.edu.tr)

Telefon:(0392) 630 40 34

## Ek 8: Öğretmenler İçin Demografik Bilgi Formu

### ÖĞRETMENLER İÇİN DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

**Yaşınız:**

**Cinsiyetiniz:**  Kadın  Erkek  Belirtmek istemiyorum

**Eğitim Durumunuz:**  İlkokul  Ortaokul  Lise

Üniversite  Yüksek lisans  Doktora

**Meslekteki Kıdem Yılımız:**  0/5 yıl  5/10 yıl  10/15 yıl

15/20 yıl  20/35 yıl  25/30 yıl  30 ve üzeri

**Şu Anda Öğretmenlik Yaptığınız Yaş Grubu:**  0-2 yaş  3 yaş  4 yaş

5 yaş  6 yaş

## **Ek 9: Öğretmenler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

### **ÖĞRETMEN İÇİN GÖRÜŞME FORMU**

Değerli Öğretmen,

Bu görüşme “Öğretmenlerin Anne Babaların ve Çocukların Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Anlayışları ve Okul Uygulamaları” konulu yüksek lisans tezimi için veri toplamak amacıyla yapılmaktadır. Görüşme 8 adet açık uçlu sorudan oluşup yaklaşık olarak 30 dakika sürecektir. Görüşme esnasında ses kaydı alınacaktır. Ses kaydının alınıp alınmaması sizin vereceğiniz izin doğrultusunda olacaktır. Ses kaydının alınmasına izin verilmeme durumunda, görüşme ayrıntılı not tutma yöntemi ile kaydedilecektir. Görüşme esnasında alınan ses kayıtları daha sonra çözümlenip, bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Görüşmeden elde edilen veriler tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacak olup, kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Ayrıca görüşmeyi istediğiniz an bırakma hakkına sahipsiniz. Böyle bir durumda toplanan veriler en yakın zamanda imha edilip, araştırmada kullanılmayacaktır. Görüşme sorularına samimi cevaplar vermeniz önemlidir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Katılımcı Numarası:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Süresi:

## Öğretmen Görüşme Soruları

1.Soru: Eğitim hayatınız sürecinde çok kültürlülük konusu ile alakalı kapsamlı bir eğitim aldığınızı düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise ne tür eğitimler aldınız?

Örnekler verebilir misiniz?

2.Soru: Şuanda öğretmenlik yapmakta olduğunuz sınıfta farklı kültürden (KKTC vatandaşı olmayan) gelen öğrenci var mı? Varsa hangi kültürden gelmektedir?

3.Soru: Sınıfınızdaki farklı kültürden gelen öğrenciniz okula alışma sürecinde ki uyumları nasıldı?

4.Soru: Sınıfınızda eğitim almaya devam eden öğrenciler farklı kültürden gelen öğrenciyi nasıl karşıladılar?

5.Soru: Sınıfınıza farklı kültürden dahil olan öğrencinizin anne-babalarının öğrencinin sınıfa uyum sürecine dahil oldular mı? Anne-babaların eğitim sürecine dahil olmaları nasıl gerçekleşti?

6.Soru: Farklı kültürden gelen öğrencinizin uyum sürecini daha rahat atlatabilmesi için sınıfta veya okulunuzda ne gibi uygulamalar vardır? Siz herhangi düzenlemeler yaptınız mı? Bu düzenlemeler nelerdir?

7.Soru: Sınıfınıza farklı kültürden dahil olan öğrencinizin şu anda sınıf arkadaşları ile uyumu ve becerileri konusunda ne düşünüyorsunuz?

8.Soru: Farklı kültürden gelen öğrencinizi okula alıştırmaya sürecinde zorlandığınız ve ya rahatlıkla atlattığınız noktalar nelerdir?

- Eklemek istediğiniz başka bir düşünceniz var mı?

## **Ek 10: Çocuklar İçin Katılımcı Bilgi Formu ve Bilgilendirilmiş Onam Formu**

### **ÇOCUKLARIN GÖZLEMLERİ İÇİN ANNE-BABA BİLGİ FORMU**

Değerli Anne-Baba,

Doğu Akdeniz Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü'nde, Okul Öncesi Eğitimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. “Öğretmenlerin Anne Babaların ve Çocukların Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Anlayışları ve Okul Uygulamaları” konulu araştırmayı yürütmekteyim. Yürütmekte olduğum çalışmamda ‘Çok Kültürlülük’ konusu ile alakalı düşüncelerinizi, fikirlerinizi ve uygulamalarınızı paylaşmanız hem çalışma amacına ilişkin önemli bulguların belirlenmesinde hem de çok kültürlü okul öncesi eğitimi çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmada Kırçiçekleri Anaokulu ve Etüt Merkezi'nde eğitimine devam eden çocukların davranışları serbest oyun saatlerinde gözlemlenecektir. Gözlemler 3 ay (12 hafta) devam edecektir. Gözlemler günlük olarak okul saatleri içerisinde serbest oyun saatlerinde 20-30 dakikalık kesitler halinde gerçekleştirilecektir. Öğrenciler eğitim süreçlerine müdahale edilmeden farklı kültürden gelen öğrencinin sınıfa, arkadaşlarına ve okul uygulamalarında nasıl yer aldığı gözlemlenecektir. Gerekli görüldüğü zamanlarda gözlemler esnasında ses kaydı-görüntü kaydı alınacaktır. Ses-görüntü kaydının alınıp alınmaması sizin vereceğiniz izin doğrultusunda olacaktır. Ses-görüntü kaydının alınmasına izin verilmeme durumunda, görüşme ayrıntılı not tutma yöntemi ile kaydedilecektir. Görüşme esnasında alınan ses-görüntü kayıtları daha sonra çözümlenip, bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Araştırmanın veri toplama süreci için Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan ve KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli uygulama izinleri alınmıştır.

Bu araştırma tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çocuğunuzun araştırmaya dahil olup olmama durumu sizin onayınıza bağlıdır. Ayrıca çocuğunuzun gözlenmesinden rahatsız olduğunuzda hangi aşama da olursa olsun çocuğunuzun çalışmanın dışına çıkarabilme hakkına sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen bilimsel araştırma doğrultusunda kullanılacak ve kişisel bilgiler gizli tutulacaktır. Araştırma hakkında ileriki zamanlarda daha detaylı bilgi edinmek isterseniz aşağıda belirtilmiş iletişim adreslerinden bizlerle bağlantı kurabilirsiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

### **Çocukların Gözlemleri İçin Anne-Baba Bilgilendirilmiş Onam Formu**

Katılımcı bilgi formunu okudum, anladım. Çalışma hakkında detaylı bilgiye, araştırma veya danışmanından ulaşabileceğim konusunda bilgilendirildim. Çocuğumun bu araştırmaya dahil edilmesini gönüllü olarak kabul ediyorum.

Gözlenecek Öğrencinin Adı-Soyadı:.....

Anne-Babanın Adı-Soyadı:.....

Anne-Babanın İmzası:.....

Tarih:.....

Araştırmacı:

Kerime Tuncer

Doğu Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

e-posta: kerimetuncer07@gmail.com

Telefon: 0533 826 16 06

Tez Yöneticisi :

Doç. Dr. Eda Yazgın

Doğu Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

e-posta: [eda.kargi@emu.edu.tr](mailto:eda.kargi@emu.edu.tr)

Telefon:(0392) 630 40 34