

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARINDA ÇOKKÜLTÜRLÜ KİŞİLİĞİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ*

Araş. Gör. Merve BULUT** & Yrd. Doç. Dr. Hakan SARIÇAM***

Öz

Bu çalışmanın temel amacı; okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerinin, çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, nicel metot kapsamında betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama tekniği kullanılmıştır. 174 okul öncesi öğretmeni ve 350 öğretmen adayından elde edilen verilerin analizinde, çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumları arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır ve ilişkinin doğrusal pozitif korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veri analizi sonucu elde edilen bulgular ışığında; çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında orta düzeyde ilişki olduğu ve çokkültürlü kişiliğin alt boyutlarının çokkültürlü eğitim tutumlarının % 39'unu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak; okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özelliklerinin ve çokkültürlü eğitim tutumlarının, okul öncesi öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: çokkültürlülük, çokkültürlü kişilik, okul öncesi öğretmenleri, öğretmen tutumu.

An Examination of the Effects of Multicultural Personality of Preschool and Preservice Teachers on Attitudes toward Multicultural Education

Abstract

The aim of this study is to examine the effects of multicultural personality of preschool and preservice teachers on the attitudes of multicultural education. In accordance with these purpose, relational screening model was used. The data, which is obtained from 174 preschool and 350 preservice teachers was analyzed by Pearson Product–Moment Correlation and Multiple Regression methods in order to determine the level and direction of the relation between multicultural personality and multicultural education, and the findings showed a positive linear relation. As a result, a medium level relation between multicultural personality and multicultural education and the sub-dimensions of multicultural personality as a predictor of 39% multicultural education attitudes have been found. Additionally, preschool teachers' level of multicultural personality and multicultural education attitudes have also been found higher than preservice teachers.

Keywords: multicultural, multicultural personality, preschool teachers, attitudes of teachers.

* Bu çalışma 2-5 Eylül 2015 tarihlerinde Hacettepe Üniversitesinde gerçekleştirilen 4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Bu çalışma Dumlupınar Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir.

** Dumlupınar Üniversitesi

*** Dumlupınar Üniversitesi

Giriş

Son beş yılda, özellikle Ortadoğu ülkelerinden göç eden mültecilerin yerleşmesiyle heterojenliğin iyice arttığı Türkiye’de; çokkültürlü eğitime olan ihtiyacın da arttığı görülmektedir. Dil, din, ırk vs. bakımından çok kültürlü kimliklere bürünen ve farklılaşan birçok ülkede kültürel ve toplumsal çatışmalar meydana gelmektedir. Toplamların ayrılmaz bir parçası olan çocukların da bu kültürel çatışmalardan etkilenmeleri, bu sosyal sorunu bir eğitim sorununa dönüştürmektedir. Bununla beraber, günümüzdeki küreselleşme eğiliminin etkilerinden biri de sınıf ve okul ortamında çocukların arkadaşları tarafından etnik veya dinsel köken, hatta farklı görünümlelerinden dolayı “farklı çocuklar” olarak algılanmalarıdır. Bunlara benzer sorunlar öğretmenleri hiç bilmedikleri ve beklemedikleri eğitim güçlükleriyle yüz yüze getirmekte, onları çözüm aramak zorunda bırakmaktadır (Kostova, 2009). Gelişmiş ülkeler eğitimle ilgili sorunlarını belirleyip çözümler üretirken, çok kültürlü eğitim çalışmalarına da yer vermektedirler (Cırık, 2008).

Uluslararası taahhütlere ve yasal düzenlemelere göre ise Türkiye’de eğitim, insanın temel haklarından biridir. Türkiye Cumhuriyeti’i Anayasası’nda, herkesin eğitim ve öğretim hakkının olduğu (Madde 42) açıkça ifade edilmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda; kadın ve erkeklerin eğitimde eşit fırsatlara sahip olduğunu (Madde 8), eğitim kurumlarının dil, din, cinsiyet ve ırk ayrımı gözetilmeksizin herkese açık olmakla birlikte; eğitimde kimseye (kişiyeye, aileye, sınıfa, zümreye vb) ayrıcalık tanınmayacağı (Madde 4) belirtilmektedir. Türkiye’de çokkültürlü eğitim; bir yandan bireyin kendi yaşantısından farklı yaşantılara sahip bireylere hoşgörü göstermesini desteklerken, diğer yandan her öğrencinin kültürel mirasının muhafaza edilmesine odaklanmalıdır (Kymlicka 2012; Aydın, 2013).

Garcia (2009), çokkültürlü eğitimin amaçlarını şöyle sıralamaktadır;

- ❖ Herkes için güvenli, kabullenici ve başarılı bir öğrenme ortamı oluşturmak,
- ❖ Küresel konularla ilgili farkındalığı arttırmak,
- ❖ Kültürel bilinçliliği güçlendirmek,
- ❖ Kültürlerarası farkındalığı güçlendirmek,
- ❖ Öğrencilere birçok tarihi bakış açısı olduğunu öğretmek,
- ❖ Eleştirel düşünmeyi teşvik etmek,
- ❖ Tüm öğrenciler arasında önyargı ve ayrımcılığı önlemek.

Bu amaçlara ek olarak;

- ❖ Birbirlerinden farklı özelliklere sahip bireylerin, birbirleriyle rahat ve empatik bir iletişim kurabilmelerini sağlamak (Hohensee ve Derman-Sparks, 1992) ve aralarındaki iletişimi geliştirmek (Gay, 1994; Bohn ve Sleeter, 2000).

- ❖ Eğitim kurumlarında eşitliği ve çoğulculuğu sağlamak (Bohn ve Sleeter, 2000).
- ❖ Bireylerdeki hoşgörüyü ve saygıyı arttırmak (Gay,1994).
- ❖ Öğrenciler arasında işbirliğini sağlamak (Gay,1994).
- ❖ Kültürel okur-yazarlık becerisi kazandırmak (Gay,1994) da çokkültürlü eğitimin amaçları arasında yer almaktadır.

Ayrıca, öğrencilerin kendi fikirleri doğrultusunda kararlar alabilmeleri ve kendi seçimleri üzerinde düşünebilmeleri, çokkültürlü eğitim için bilgi ve beceriye dayalı amaçlar kadar önemli olmaktadır (Banks, 2013). Bu amaçları kazandırmada ise; öğretmenin çokkültürlü kişilik özelliklerine sahip olması, süreci etkileyen önemli etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çokkültürlü Kişilik

Öğretmenler kendi, güdülerini tatmin etmek için çocukları bir araç olarak kullanmamalı, aksine yansız davranarak sınıflarında eşitliği sağlamalı ve hepsini farklılıklarıyla olduğu gibi kabul edebilmelidir. Pedagoglar da bu konuda, öğretmenlerin kültürel farklılıklardan doğan olaylara karşı duyarsız kalmasının, çocukların ön yargı semalarını ve tutumlarını besleyeceğini düşünmektedir (Dağlıoğlu, 2010). Farklılıkların ön yargılara dönüşmemesi için öğretmenlerin; çocukların bireysel farklılıklarını ve kültürel değerlerini dikkate alarak hareket etmeleri gerekmektedir (MEB, 2012). Ayrıca öğretmenin çocuğa kazandırmak istediği şeyleri sadece anlatmak yerine, kendisinin de yapması şeklinde bir tutum geliştirmesi ve davranışlarıyla uygun model olması gerekmektedir. Çünkü genellikle çocuklar için eylemler, kelimelerden daha fazla etkiye sahip olmaktadır (Bee ve Boyd, 2009; Dağlıoğlu, 2010; MEB, 2012; Tekin İftar, 2013). Bu bağlamda, öğretmenin pedagojik ve alan bilgisinin yanında, kişilik özellikleri açısından da yeterli olması beklenmektedir. Dolayısıyla sosyal girişimci, esnek, açık, duygularını yönetebilen ve empati kurabilen kişiliğe sahip eğitimcilere ihtiyaç duyulmaktadır. İnsan kişiliğinin bu 5 boyutunun, kültürel adaptasyona bağlı olduğu düşünülmektedir (Popescu, vd., 2014). Bu açıdan Van der Zee ve Van Oudenhoven (2002) çokkültürlü kişiliği; kültürel empati, açıklık, sosyal girişim, duygusal denge ve esneklik olmak üzere beş boyutta ele almaktadır: *1-Kültürel empati*: Farklı kültürden insanlarla iletişim kurabilmek için diğer kültürleri okuyabilmek önemli görülmektedir (Ahmadi, vd., 2011). Bu bağlamda kültürel empati; bireyin, kendi kültürel geçmişinden gelen duygu, düşünce ve davranışları ile kendisinden farklı kültürel değerlere sahip insanların düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını anlayabilme ve onlarla empati kurabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Herrera, 2012). Bu özelliğe sahip olmayan bireyler, farklı kültürden bireylerin veya grupların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama konusunda zorluk çekmektedirler (Ahmadi, vd.,

2011). *2-Açıklık*: Açıklık; kendi kültürel değerlerinin yanı sıra farklı kültürden insanların kültürel değerlerini ve normlarını bilmeye ve anlamaya açık olmak anlamına gelmektedir. Açık fikirli insanlar, önyargısız bir tutum ve açık bir iletişim özelliği sergilemekte ve yeni fikirlere karşı meraklı olmaktadır. Açık fikirli olmayan insanlar ise kendilerinden farklı olan bireyleri stereotip tehdide maruz bırakmaya ve onları yargılamaya yatkın olmaktadır (Kashdan ve Rottenberg, 2010). *3-Sosyal girişim*: Bu boyut, sosyal durumlara karşı aktif ve girişimci olma eğilimi olarak ifade edilmektedir (Herrera, 2012). Bu bağlamda sosyal girişim, bireyin farklı kültürden insanlarla arkadaşlık edebilme ve iletişim kurabilme becerisini göstermektedir. Sosyal girişim özelliği olan insanların, çok kültürlü ortamlarda sosyal eylem girişimlerinde bulunma ve sosyal ağlar oluşturma konusunda zorluk yaşamamaktadır. Ancak sosyal girişimi az olan insanlar, kendilerini ortamdaki soyutlamakta ve sosyal ortamda genellikle çekimser kalmaktadırlar (Popescu, vd., 2014). *4-Duygusal denge*: Kişilik modellerinin etkili belirleyicilerinden biri olan duygusal denge, insan yaşamı için de önemli görülmektedir. Çünkü zaman zaman kişinin kendi kültürel ortamında geliştirdiği stratejiler, siyasal sistem, prosedürler, kaynaklar ve engeller vb. nedeniyle farklı kültürel ortamlarda aynı şekilde işlemeyebilir. Bu durum kişide; gerginliğe, korkuya, hayal kırıklığına, mali sorunlara ve sosyal dekolmana sebep olabilmektedir (Tarannum ve Khatoon, 2009). Duygusal dengeye sahip olmayan bireyler, böyle stresli durumlar karşısında güçlü duygusal tepkiler verirken; duygusal dengeye sahip olan bireyler, sakinliklerini koruma eğilimindedirler (Herrera, 2012). Çünkü benzeri bir şanssızlık durumunda, stres yapmak yerine sakinliği koruyabilmenin sorunları çözebildiğine inanmaktadırlar (Popescu, vd., 2014). *5-Esneklik*: Esneklik; bireyin zorluklara, yeni ve bilinmeyen durumlara adapte olabilme becerisini ifade etmektedir (Herrera, 2012). Esnek insanların kişisel olarak deneyimlere ve dış ortamlara açık oldukları bilinmektedir (Kashdan ve Rottenberg, 2010). Ayrıca geleneksel ve güvenilir yolların yeni ortamlar için işe yaramama ihtimalini de göz önünde bulundurarak, gerektiğinde stratejilerini değiştirebilmektedirler. Esnek olmayan insanlar ise, genellikle kısıtlı koşullarla karşılaşmakta ve bu durumlar karşısında güvenilir ve geleneksel davranış kalıplarını kullanmaktadırlar. Dolayısıyla, alışık olmadıkları bir ortamda rahat edemeyebilmektedirler (Richard, 2012).

Bu bilgiler ışığında; özellikle okul öncesi dönemi çocuklarının sözel ifadelerden ziyade eylemlerden etkilenmeleri, okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli davranışlar sergilemelerini gerekli kılmaktadır diyebiliriz. Kültürel farklılıklardan kaynaklanan olaylarda öğretmenlerin duyarsız davranışlar sergilemesi, çocukların farklılıklara karşı ön yargılarını pekiştirebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin çokkültürlü kişilik özelliklerine (kültürel empati, açıklık, sosyal girişim, duygusal denge ve esneklik) sahip olmaları çokkültürlü eğitimin verimliliğini arttırmak için önemli görülmektedir.

Okul Öncesi Dönemde Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü eğitimin; farklılıklara sahip bireylerin farklı özelliklerinden (ırksal, fiziksel, bedensel, cinsel, dilsel, dinsel, kültürel) dolayı yaşadığı olumsuzlukların, ayrımcılıkların ve acı tecrübelerin minimuma inmesini sağlama gayretinde olduğu bilinmektedir (Banks, 2013). Farklılıkların ise, bütün vatandaşlara kendi kültürlerini yaşamak için zengin fırsatlar sunmakta olduğu ve insanların kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayarak milleti zenginleştirmekte olduğu düşünülmektedir (Aydın, 2013). Farklılıkları önemsemenin, kişiliğin nasıl geliştiğiyle yakından ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu konuda Özden (2010), benlik (kişilik) gelişiminin son hedefinin kendini gerçekleştirme olduğunu ve kendini gerçekleştiren insanın, kendisini ve başkalarını farklılıklarıyla kabul ettiğini vurgulamaktadır. Okul ortamları küçük yaş grubu çocukların benlik (kişilik) gelişimlerini önemli derecede etkilemektedir. Çocukların kendilerini değerli bir insan olarak görmeleri ve farklılıklara saygı göstermeleri aile ortamının yanı sıra okulda karşılaştıkları tutum ve davranışlara bağlı olarak şekillenmektedir. Cohen ve Roper (1972) okullarda, öğrencilerin eşit statüde olmalarının gerekliliğini önemsemekte ve eşit statünün kendiliğinden oluşmasını beklemek yerine, eşitliği öğretmenlerin sağlamasına vurgu yapmaktadır. Bu çalışma gösteriyor ki; öğretmenler sınıfın nabzını tutan ve kişiliklerinin yansıması olan tutum ve davranışlarıyla çocuklara rol-model olan öğrenme sürecinin etkili bir rehberidir (Akt: Banks, 2013).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkiye’de son yıllarda farklılıklara özellikle mülteci çocuklara karşı olumsuz davranışlar, ülke içinde bir takım sorunları da beraberinde getirmektedir (Kırabalı, Yıldırım, Yılmaz ve Bayram, 2015; Arslan, Altuncu ve Kaçmaz, 2013). Türk mülteci mevzuatına göre, mülteci çocukların haklarına yönelik özel bir düzenleme olmamasına rağmen, genel hukuk kuralları ve ÇHS (Çocuk Hakları Sözleşmesi) gereğince çocuklara ilköğretim hakkı mutlak olarak tanınmaktadır. İstatistiklere göre ise; 31 Ocak 2015 itibarıyla Türkiye’deki sığınmacı ve mülteci çocuk (0-11 yaş) sayısı 12939 olmuştur. Bu ifade, farklılıkları olan çocukların özellikle ilköğretim kademesinde bir araya geldiğini ispatlarken, öğretmenin tutum ve davranışlarının model alındığı bir yaş aralığını da vurgulamaktadır. Öğrenme ve öğretme sürecinin temel ögesi olan öğretmenler (Koçak, 2012), öğrencilerine farklılıkları olan öğrencilerle etkileşime geçebilme yeterlilikleri kazandırmalıdır. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda sorumlulukları biraz daha fazladır (Bulut, 2015).

Altı yaş çocukları birbirlerinin farklı etnik yapıları hakkında yorum yapabilme ve benzer özelliklere sahip olanlarla bir araya gelip, diğer çocukları dışlayabilme eğilimi gösterebilmektedirler (Bee ve Boyd, 2009). Ayrıca, kendisinininkinden farklı özelliklere veya daha az gelişmiş becerilere sahip çocuklara acımasızca ve bencilce davranma

eğilimine sahip oldukları ifade edilmektedir (Dağlıoğlu, 2010). Bandura'ya göre, çocuklar çoğu yeni davranışı, büyük oranda model alma yoluyla öğrenmektedirler. Model alma yoluyla sadece sergilenen davranışları değil, davranışlarla birlikte yansıyan fikirleri, duyguları, beklentileri ve kişilik kavramlarını da öğrenmektedirler. Söz konusu olan bu öğrenmeler çocuklar tarafından içselleştirildiği için, zamanla çocukların davranışları bu durumdan kalıcı ve tutarlı olarak etkilenmekte ve kişiliğin çekirdeğini oluşturmaktadır (Bandura, vd., 2003; Akt: Bee ve Boyd, 2009) Ayrıca okul öncesi eğitiminin amaçlarından biri de, çocuğun içinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerini tanıyarak benimsemesini ve toplumla uyum içinde olmasını sağlamaktır (Biber, 2010; Turaşlı, 2009). Bu bağlamda okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özellikleri ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğu merak konusu olmaktadır.

Çokkültürlü eğitim, Türkiye'de yaklaşık 7 yıldır çalışılan bir konudur. Alan yazında; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının (Coşkun, 2012), ilköğretim öğretmenlerinin (Gürel, 2013), ortaokul ve lise öğretmenlerinin (Başarır, vd., 2014) çokkültürlü eğitim tutumları üzerine çalışmalara rastlanmıştır. Ancak Türkiye'de, okul öncesi dönemde farklı kültürlerin öğretimine yönelik uygulama çalışması (Aktın, vd., 2015) ve Gürel'in (2013) ilköğretim öğretmenleri kapsamında ele aldığı ana sınıfı öğretmenleriyle ilgili bir çalışma mevcuttur. Bu çalışmalar hariç; okul öncesi dönemle ilgili veya okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarıyla ilgili çalışmaya rastlanmaması, bu araştırmanın yaygın etkisini arttırmaktadır. Bu araştırmanın, Okul Öncesi Öğretmenliği ABD'na, Psikoloji, Sosyoloji, Program Geliştirme ve Öğretmen Yetiştirme alanlarına da önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ek olarak, bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara, bilgi sahibi olmak isteyen öğretmen ve öğretmen adaylarına ufuk olması; eğitim programları ve sonraki çalışmalar için de yol gösterici olması beklenmektedir.

Bu bağlamda bu çalışma, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özellikleri ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında ilişki vardır hipotezi-ne destek ararken;

- ❖ Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeylerinin, çeşitli değişkenlere göre ve
- ❖ Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumlarının, çeşitli değişkenlere göre ortaya atılan alt hipotezlerine de ışık tucacaktır.
- ❖ Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitimin tutumları ile okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırması yapılacaktır.

Yöntem

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan 302 kadın, 48 erkek olmak üzere toplam 350 öğretmen adayı ve Kütahya, Ağrı, Siirt, Erzurum, Gaziantep ve Şanlıurfa ilinde MEB'e bağlı çalışan 159 kadın ve 15 erkek olmak üzere toplam 174 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Ağrı, Siirt, Kütahya, Erzurum, Kilis, Gaziantep ve Şanlıurfa illeri kolay ulaşılabirlik faktörüne bağlı olarak, uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. İllerin, çalışmanın amacını destekleyen nitelikte -çokkültürlü bir yapıya sahip- olması, bu illerin tercih edilmesinin başlıca sebebidir.

Veri toplama araçları

Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ): Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla; Jojeph G. Ponterotto öncülüğünde Baluch, Greig ve Rivera (1998) tarafından geliştirilmiştir ve Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. ÖÇTÖ; 13 pozitif, 7 negatif ifadeli orijinal haliyle toplam 20 maddeden oluşan beşli likert tipi ve tek boyutlu bir ölçektir. Ancak ÖÇTÖ'nin orijinal halinden Yazıcı'nın tavsiyesi üzerine 3. ve 16. maddeler çıkartılarak ölçek, 12 pozitif ve 6 negatif ifadeli olmak üzere toplam 18 madde halinde kullanılmıştır. 3. ve 16. Maddenin çıkarılma sebebi Yazıcı tarafından şöyle ifade edilmiştir; bu maddeler çokkültürlü eğitim politikalarını program ve öğretmen yeterlilikleri açısından olumsuz madde olarak ölçmektedir. Bu maddelerin madde toplam korelasyonlarının düşük olması ABD, Kanada ve diğer ülkelerde olduğunun aksine, çokkültürlü eğitimin Türkiye'de zaten yeterince bilinmiyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Türkiye'de bu yönde eğitim uygulaması, farkındalığı ve deneyimi fazla olmadığı için konuyu negatif maddelerle ölçmek için gerekli koşullar söz konusu değildir. Türkçe formun yapı geçerliği, 280'i erkek 135'i kadın olmak üzere toplam 415 öğretmenden elde edilen verilerle test edilmiş ve Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı .82 bulunmuştur. Bartlett testi anlamlı çıktığı için, uyarlayıcılar tarafından örneklem büyüklüğünün yeterli olduğuna karar verilmiştir. ÖÇTÖ'nün maddelerinin tamamına ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .75 olarak tespit edilmiştir.

Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği-Kısa Formu (ÇKKÖ-40): Çalışmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla; Van der Zee, Van Oudenhoven, Ponterotto ve Fietzer'in (2013) geliştirdiği ve Sarıçam'ın (2014) Türkçe'ye uyarladığı Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği Kısa Formu-40 kullanılmış-

tır. ÇKKÖ, 40 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 200, en düşük puanın ise 40 olduğu ifade edilmiştir. Ölçek çokkültürlü kişiliği; kültürel empati, esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük ve duygusal denge olmak üzere beş alt boyutta ele almaktadır. Türkçe formun yapı geçerliği ise, 407 üniversite öğrencisinden elde edilen verilerle test edilmiş ve RMSEA= .076, GFI= .90, CFI= .90, NFI= .91, RFI= .89, IFI= .88 ve SRMR= .054 olarak bulunmuştur. ÇKKÖ'nin güvenilirliğine ilişkin analizler sonucunda Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .84 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte; düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının ise .24 ile .61 arasında sıralandığı tespit edilmiştir.

İşlem

Araştırmanın amacına uygun olarak Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ), Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği-Kısa Formu (ÇKKÖ-40) ve Kişisel Bilgi Formu bir araya getirilerek bir uygulama formu oluşturulmuş; araştırmanın kısa içeriğiyle beraber YÖK ve MEB'e izin yazıları yazılmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra uygulama yapılacak illere tek tek gidilmiş; öğretmen ve öğretmen adaylarına araştırmanın amacı anlatılarak formu doldurmaları sağlanmıştır. Elde edilen bilgiler bilgisayar ortamına aktarılarak istatistiksel analiz çalışmalarına geçilmiştir.

Bu çalışma bir tarama (survey) çalışması olduğundan bu tür çalışmalar; bir olguyu, durumu, olayı betimleme –etrafıca açıklama- özelliğine sahip oldukları için bu tür çalışmalarda genellikle betimsel istatistikler kullanılmaktadır. Ancak alt gruplar veya ölçümler arasındaki ilişki betimlenmek istendiğinde çıkarımsal ya da ilişkisel istatistik analizleri de kullanılabilir (Özdemir, 2014). Bu bilgi ışığında; öğretmen ve öğretmen adayı katılımcıların Çokkültürlü Kişilik Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği uygulamalarından elde ettikleri puanların parametrik testlere uygunluğu test edilmiştir. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için verilerin normal dağılım sergilemesi gerekmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu, 2012). Yapılan çalışmalar sonucunda basıklık ve çarpıklık değerlerinin alanyazındaki kriterleri sağlamaması ve Kolmogorov-smirnov testi katsayısının anlamlı olmasından ötürü; çalışmanın değişkenler arası karşılaştırma kısmında parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Korelasyon analizi ve regresyon analizinde normal dağılımı bozan veriler çıkarılmış ve parametrik testler kullanılmıştır. Çalışmada önem düzeyi $p < .05$ alınmasına rağmen $p < .01$ önem düzeyi ile ilgili sonuçlar da sunulmuştur.

Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarına ilişkin bulgular

Cinsiyete göre öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumları puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Puanlarının Cinsiyete İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Stralar ortalaması	Stralar toplamı	U	P
Kültürel empati	Kadın	302	182.01	54966.00	5283.00	.00
	Erkek	48	134.56	6459.00		
	Toplam	350				
Esneklik	Kadın	302	172.36	52052.00	6299.00	.14
	Erkek	48	195.27	9373.00		
	Toplam	350				
Sosyal girişkenlik	Kadın	302	177.37	53565.50	6683.50	.38
	Erkek	48	163.74	7859.50		
	Toplam	350				
Açık görüşlülük	Kadın	302	174.59	52726.00	6973.00	.67
	Erkek	48	181.23	8699.00		
	Toplam	350				
Duygusal denge	Kadın	302	171.65	51839.50	6086.50	.07
	Erkek	48	199.70	9585.50		
	Toplam	350				
ÇKK (Çok Kültürlü Kişilik)	Kadın	302	175.27	52931.00	7178.00	.91
	Erkek	48	176.96	8494.00		
	Toplam	350				
ÇKE (Çok Kültürlü Eğitim)	Kadın	302	174.43	52678.00	6925.00	.62
	Erkek	48	182.23	8747.00		
	Toplam	350				

*p < .05

Tablo 1 incelendiğinde kadın ve erkek öğrencilerin puanları çokkültürlü kişiliğin kültürel empati alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşırken çokkültürlü kişiliğin esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük, duygusal denge alt boyutları, çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar görülmemektedir. Örneğin, kadın öğrencilerin kültürel empati sıralar ortalaması ($\bar{X} = 182.01$) erkeklerin kültürel empati sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 134.56$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=5283.00$, $Z=-3.025$). Başka bir ifadeyle kadınların kültürel empati düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının üniversite okuduğu şehre göre çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Üniversite Okuduğu Şehre Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	İl	N	Sıra ortalaması	χ^2	p
Kültürel empati	Kütahya	162	159.97	7.28*	.03
	Kilis	95	191.10		
	Ağrı	93	164.19		
	Toplam	350			
Esneklik	Kütahya	162	143.20	32.13**	.00
	Kilis	95	195.08		
	Ağrı	93	211.76		
	Toplam	350			
Sosyal girişkenlik	Kütahya	162	175.43	.00	.99
	Kilis	95	175.24		
	Ağrı	93	175.90		
	Toplam	350			
Açık görüşlülük	Kütahya	162	172.55	.33	.85
	Kilis	95	176.02		
	Ağrı	93	180.11		
	Toplam	350			

<i>Duygusal denge</i>	Kütahya	162	176.11	3.36	.19
	Kilis	95	188.31		
	Ağrı	93	161.35		
	Toplam	350			
<i>ÇKK (Çok Kültürlü Kişilik)</i>	Kütahya	162	171.56	.46	.79
	Kilis	95	179.43		
	Ağrı	93	178.35		
	Toplam	350			
<i>ÇKE (Çok Kültürlü Eğitim)</i>	Kütahya	162	149.62	22.25**	.00
	Kilis	95	186.28		
	Ağrı	93	209.57		
	Toplam	350			

**p<0.01 *p<0.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının üniversite okuduğu şehre göre kültürel empati ($\chi^2 = 7.28$, $p < .05$), esneklik ($\chi^2 = 32.13$, $p < .05$) ve çokkültürlü eğitim tutum ($\chi^2 = 22.25$, $p < .05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır. Ağrı ilinde üniversite okuyan okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel empati, esneklik ve çokkültürlü eğitim tutum puanları Kilis ve Kütahya illerindekilerden daha yüksektir. En düşük puanlar ise Kütahya ilindeki öğrencilerde bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle Ağrı ilindeki öğretmen adayları daha kültürel empati yapabilen, daha esnek ve çokkültürlü eğitime yönelik daha fazla olumlu tutum içindedirler. Fakat sosyal girişkenlik, açık görüşlülük, duygusal denge ve çokkültürlü kişilik puanları üniversite okunan il ile göre farklılaşmakta olsa da bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Diğer bir ifadeyle, üniversite okunan il çokkültürlü kişiliği etkilememektedir.

Okul öncesi öğretmenlerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin cinsiyete göre çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumları puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Çokkültürlü Kişilik ve Çokkültürlü Eğitim Tutumları Puanlarının Cinsiyete İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Sıralar ortalaması</i>	<i>Sıralar toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>Kültürel empati</i>	Kadın	159	92.77	14750.00	355.00**	.00
	Erkek	15	31.67	475.00		
	Toplam	174				
<i>Esneklik</i>	Kadın	159	91.03	14474.50	630.50**	.00
	Erkek	15	50.03	750.50		
	Toplam	174				
<i>Sosyal girişkenlik</i>	Kadın	159	89.47	14226.50	878.50	.09
	Erkek	15	66.57	998.50		
	Toplam	174				
<i>Açık görüşlülük</i>	Kadın	159	91.94	14618.50	486.50**	.00
	Erkek	15	40.43	606.50		
	Toplam	174				
<i>Duygusal denge</i>	Kadın	159	91.57	14559.50	545.50**	.00
	Erkek	15	44.37	665.50		
	Toplam	174				
<i>ÇKK (Çok Kültürlü Kişilik)</i>	Kadın	159	92.18	14656.00	449.00**	.00
	Erkek	15	37.93	569.00		
	Toplam	174				
<i>ÇKE (Çok Kültürlü Eğitim)</i>	Kadın	159	92.84	14761.50	343.50**	.00
	Erkek	15	30.90	463.50		
	Toplam	174				

**p < .01, *p < .05

Tablo 3 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin çokkültürlü kişiliğin kültürel empati, esneklik, açık görüşlülük, duygusal denge alt boyut puanları, çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar görülürken; çokkültürlü kişiliğin sosyal girişkenlik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Kadın öğretmenlerin kültürel empati sıralar ortalaması ($\bar{X} = 92.77$) erkeklerin kültürel empati sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 31.67$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=355.00$, $Z=-4.50$). Başka bir ifadeyle kadınların kültürel empati düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin esneklik sıralar ortalaması ($\bar{X} = 91.03$) erkeklerin esneklik sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 50.03$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=630.50$, $Z=-3.02$). Başka bir ifadeyle kadınların esneklik düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin açık görüşlülük sıralar ortalaması ($\bar{X} = 91.94$) erkeklerin açık görüşlülük sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 40.43$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=486.50$, $Z=-3.79$). Başka bir ifadeyle kadınların açık görüşlülük düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin duygusal denge sıralar ortalaması ($\bar{X} = 91.57$) erkeklerin duygusal denge sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 44.37$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=545.30$, $Z=-3.48$). Başka bir ifadeyle kadınların duygusal denge düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin çokkültürlü kişilik sıralar ortalaması ($\bar{X} = 92.18$) erkeklerin çokkültürlü kişilik sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 37.93$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=449.00$, $Z=-3.99$). Başka bir ifadeyle kadınların çokkültürlü kişilik düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutum puan sıralar ortalaması ($\bar{X} = 92.84$) erkeklerin çokkültürlü eğitim tutum puan sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 30.90$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=343.50$, $Z=-4.56$). Başka bir ifadeyle kadın öğretmenler erkeklere göre çokkültürlü eğitime daha olumlu bakmaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptığı şehre göre çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Görev Yaptığı Şehre Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Şehir (görev)	N	Sıra ortalaması	χ^2	P
Kültürel empati	Kütahya	67	87.60	17.99	.00
	Şanlıurfa	39	92.10		
	Gaziantep	25	77.32		
	Kilis	23	101.63		
	Ağrı	12	108.38		
	Erzurum	8	24.06		
	Toplam	174			
Esneklik	Kütahya	67	57.37	55.10	.00
	Şanlıurfa	39	124.63		
	Gaziantep	25	93.98		
	Kilis	23	103.30		
	Ağrı	12	114.13		
	Erzurum	8	53.25		
	Toplam	174			
Sosyal girişkenlik	Kütahya	67	87.70	10.47	.07
	Şanlıurfa	39	86.42		
	Gaziantep	25	82.76		
	Kilis	23	96.80		
	Ağrı	12	112.25		
	Erzurum	8	42.00		
	Toplam	174			
Açık görüşlülük	Kütahya	67	86.95	9.70	.08
	Şanlıurfa	39	87.03		
	Gaziantep	25	80.64		
	Kilis	23	98.96		
	Ağrı	12	111.63		
	Erzurum	8	46.75		
	Toplam	174			

*Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarında Çokkültürlü Kişiliğin
Çokkültürlü Eğitim Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*

<i>Duygusal denge</i>	Kütahya	67	87.78		
	Şanlıurfa	39	85.28		
	Gaziantep	25	82.62		
	Kilis	23	102.78	23.78	.00
	Ağrı	12	121.25		
	Erzurum	8	16.63		
	Toplam	174			
<i>ÇKK (Çok Kültürlü Kişilik)</i>	Kütahya	67	78.62		
	Şanlıurfa	39	98.24		
	Gaziantep	25	84.22		
	Kilis	23	104.13	26.79	.00
	Ağrı	12	122.42		
	Erzurum	8	19.56		
	Toplam	174			
<i>ÇKE (Çok Kültürlü Eğitim)</i>	Kütahya	67	70.99		
	Şanlıurfa	39	105.23		
	Gaziantep	25	102.62		
	Kilis	23	98.89	39.11	.00
	Ağrı	12	119.92		
	Erzurum	8	10.75		
	Toplam	174			

**p<0.01 *p<0.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin görev yaptığı şehre göre kültürel empati ($\chi^2 = 17.99$, $p < .05$), esneklik ($\chi^2 = 55.10$, $p < .05$), duygusal denge ($\chi^2 = 23.78$, $p < .05$), çokkültürlü kişilik ($\chi^2 = 26.79$, $p < .05$) ve çokkültürlü eğitim tutum ($\chi^2 = 39.11$, $p < .05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır. Ağrı ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerini kültürel empati, duygusal denge, çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum puanları Kütahya, Şanlıurfa, Gaziantep, Kilis ve Erzurum illerinde görev yapanlardan daha yüksektir. En düşük puanlar ise Erzurum ilindeki öğretmenlerde bulunmaktadır. Fakat sosyal girişkenlik ve açık görüşlülük puanları görev yapılan şehre göre farklılaşmış olsa da, bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumları ile okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumlarını karşılaştırmaya ilişkin bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumları puanlarının karşılaştırmak için Mann Whitney U Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik ve Çokkültürlü Eğitim Tutumları Puanlarına İlişkin Mann Whitney U testi sonuçları

χ	Tür	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Kültürel empati	Öğrenci	350	277.47	97114.50	25210.50**	.00
	Öğretmen	174	232.39	40435.50		
	Toplam	524				
Esneklik	Öğrenci	350	250.16	87556.50	26131.50**	.00
	Öğretmen	174	287.32	49993.50		
	Toplam	524				
Sosyal girişkenlik	Öğrenci	350	252.90	88513.50	27088.50*	.04
	Öğretmen	174	281.82	49036.50		
	Toplam	524				
Açık görüşlülük	Öğrenci	350	260.13	91044.50	29619.50	.61
	Öğretmen	174	267.27	46505.50		
	Toplam	524				
Duyusal denge	Öğrenci	350	246.33	86214.00	24789.00**	.00
	Öğretmen	174	295.03	51336.00		
	Toplam	524				
ÇKK (Çok Kültürlü Kişilik)	Öğrenci	350	252.49	88372.00	26947.00*	.03
	Öğretmen	174	282.63	49178.00		
	Toplam	524				
ÇKE (Çok Kültürlü Eğitim)	Öğrenci	350	251.90	88164.00	26739.00*	.02
	Öğretmen	174	283.83	49386.00		
	Toplam	350				

**p < .01, *p < .05

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adaylarının kültürel empati, esneklik, sosyal girişkenlik, duygusal denge, çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin esneklik sıralar ortalaması ($\bar{X} = 287.32$) öğretmen adaylarının esneklik sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 250.16$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=26131.50$, $Z=-2.65$). Başka bir ifadeyle öğretmenler daha esnektir. Öğretmenlerin sosyal girişkenlik sıralar ortalaması ($\bar{X} = 281.82$) öğretmen adaylarının sosyal girişkenlik sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 252.90$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=27088.50$, $Z=-2.06$). Başka bir ifadeyle öğretmenler daha sosyal girişkendir. Öğretmenlerin duygusal denge sıralar ortalaması ($\bar{X} = 295.03$) öğretmen adaylarının duygusal denge sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 246.33$) daha yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=24789.00$, $Z=-3.47$). Başka bir ifadeyle öğretmenler daha duygusal dengededir. Öğretmenlerin çokkültürlü kişilik sıralar ortalaması ($\bar{X} = 282.63$) öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 252.49$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=26947.000$, $Z=-2.15$). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutum sıralar ortalaması ($\bar{X} = 283.83$) öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 251.90$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=26739.00$, $Z=-2.27$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları daha olumludur.

Çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumu arasındaki ilişki

Okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumları arasındaki ilişki olup olmadığını tespit etmek için verilerden 39 kişi çıkartılıp normal dağılım oluşturulduktan sonra, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Çokkültürlü Kişilik ile Çokkültürlü Eğitim Tutum Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1.Kültürel empati	1	.14**	.55**	.64**	.28**	.72**	.42**
2.Esneklik		1	.19**	.18**	.22**	.50**	.42**
3.Sosyal girişkenlik			1	.70**	.45**	.82**	.47**
4.Açık görüşlülük				1	.38**	.81**	.45**
5. Duygusal denge					1	.67**	.36**
6.ÇKK (Çok Kültürlü Kişilik)						1	.61**
7.ÇKE (Çok Kültürlü Eğitim)							1
\bar{X}	31.17	22.50	29.38	28.75	26.95	138.75	63.53
Ss	4.55	5.17	5.19	4.82	5.14	17.50	8.53

** $p < .01$

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında ($r=.61$) pozitif yönlü ilişki vardır. Başka bir ifadeyle çokkültürlü kişilik düzeyi arttıkça çokkültürlü eğitim tutum puanları da artmaktadır. Ayrıca çokkültürlü kişiliği alt boyutları ile çokkültürlü eğitim tutum arasında sırasıyla ($r= .42, .42, .47, .45, .36$) pozitif ilişkiler vardır.

Regresyon analizi

Çoklu regresyon analizi yapmadan önce Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre bu analizi uygulamak için bazı varsayımların sağlanması gerekmektedir. Bunlar arasında normallik tahmin sonuçlarının güvenilirliği (normality), hatalardan arınık olması (otokorelasyon) ve çoklu eşdoğrusallık (multicollinearity) bu çalışmada kontrol edilmiştir. İlk olarak, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakarak verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış; en yüksek ve en düşük çarpıklık değerlerinin $-.2.14$ ve $.36$ arasında sıralandığı; en yüksek ve en düşük basıklık değerlerinin -2.08 ve $.58$ arasında sıralandığı tespit edilmiştir. Alanda ölçüt alınan basıklık ve çarpıklık değerlerine $-3 < p < +3$ (Kalaycı, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2001) dayanılarak verilerin normallik tahmin sonuçlarının güvenilirliğinin olduğu söylenebilir. Bu sayıları tespit ederken normalliği bozan 39 veri, analizden çıkarılmıştır. İkinci olarak, Durbin Watson testi yapılarak bir regresyon modeli tahmin edildikten sonra artık terimlerin korelasyon halinde olup olmadığını test edilmiştir. Bu sayının iki civarında çıkması, "otokorelasyon" olmadığını gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu çalışmada Durbin Watson katsayısı $d=1.82$ olarak bulunmuştur. Son olarak çoklu eşdoğrusallık olup olmadığına bakılmıştır. En basit tanımıyla çoklu eşdoğrusallık bir değişkeni yordayan (tahmin eden) en az iki değişken arasında çok yüksek ilişkinin olması durumudur. Aralarındaki ilişki çok yüksek olan iki değişken kısmen birbirinin çok benzeri olacağından ikisinden birisinin atılması uygun olacaktır. Bunu tespit etmek için varyans şişkinlik etkeni ile tolerans değeri incelenmiştir. Hair ve diğerlerine (2006) göre varyans şişkinlik faktörü (Variance Inflation Factor-VIF) 10'dan küçük ve tolerans değerinin .10'dan büyük olması gerekmektedir. Bu çalışmada varyans şişkinlik değerleri 1.03 ile 2.39 arasında sıralanmakta ve tolerans değerleri ise .42 ile .94 arasında hesaplanmıştır. Varsayımlar sağlandığından çoklu regresyon analizinin yapılabileceğine karar verilmiştir. Çokkültürlü kişiliği alt boyutlarının çokkültürlü eğitim tutum üzerindeki etkisini tespit etmek için bağımlı değişken olarak çokkültürlü eğitim tutumları, bağımsız değişkenler olarak çokkültürlü kişiliğin alt boyutları alınmıştır. Daha sonra bu boyutlara çoklu regresyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Çokkültürlü Eğitim Tutumlarının Yordanmasında Çokkültürlü Kişiliğin Rolüne İlişkin
Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Alt boyutlar	Standartize edilmemiş ortak etki		Standartize edilmiş ortak etki		R	R ²	F
	B	SE _B	β	t			
Sosyal girişkenlik	.30	.08	.18	3.64**			
Açık görüşlülük	.19	.09	.11	2.07*			
Kültürel empati	.33	.08	.17	3.85**	.62	.39	66.12
Esneklik	.52	.06	.32	8.95**			
Duygusal denge	.20	.06	.12	3.05**			

** p < .01; * p < .05

Tablo 7 incelendiğinde sosyal girişkenlik, açık görüşlülük, kültürel empati, esneklik ve duygusal denge alt boyutları çokkültürlü eğitim tutumları toplam varyansının %39'unu (R²=.39, F=66.12, p=0.000) açıkladığı görülmektedir. Sosyal girişkenlik ve esneklik çokkültürlü eğitim tutumlarının önemli yordayıcıları arasındadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu bölümde; okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişiliklerine ve çokkültürlü eğitim tutumlarına yönelik bulgular, iki farklı başlık altında tartışılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından çokkültürlü kişilik düzeylerine ilişkin tartışma

Çokkültürlü kişiliğin cinsiyet faktörüne göre değişimine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında; okul öncesi öğretmen adaylarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı görülürken; okul öncesi öğretmenlerinde kadınların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu araştırma için kadınların çokkültürlü kişilik toplam puanlarının erkeklerinkinden yüksek çıkması; okul öncesi eğitim kurumlarında erkek öğretmen sayısının az olmasından, dolayısıyla erkek ve kadın öğretmenlerden toplanan verilerin eşit sayıda olmamasından kaynaklanmış olabilir. Polat'ın (2009) çalışması, araştırmanın öğretmen adaylarına yönelik bulgularıyla benzerlik gösterirken; Aleem'in (2005), Almerich, Orellana, Van Oudenhoven ve Carmona'nın (2010) çalışması, araştırmanın öğretmenlere yönelik bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite okudukları illere göre (Ağrı, Kilis, Kütahya) çokkültürlü kişilik özellikleri kıyaslandığında; Ağrı'daki öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ölçeğinin alt boyutlarından kültürel empati ve esneklik ile çokkültürlü eğitim tutum puanları Kilis'teki öğretmen adaylarınınkinden, Kilis'teki öğretmen adaylarınınkinden de Kütahya'daki öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek çıkmıştır. Bu durumda Ağrı'daki okul öncesi öğretmen adaylarının, kültürel empati kurabilme düzeyinin, Kilis'teki ve Kütahya'daki öğretmen adaylarına göre daha gelişmiş olduğu ve daha esnek kişiliğe sahip oldukları söylenebilir. Benzer şekilde, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özellikleri de buldukları illere göre (Ağrı, Şanlıurfa, Gaziantep, Erzurum, Kütahya, Kilis) anlamlı farklılık göstermektedir. En yüksek çokkültürlü kişilik puanına sahip öğretmenlerin Ağrı ilinde olduğu tespit edilirken, en düşük puana sahip olan öğretmenlerin ise Erzurum ilinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, Ağrı ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin farklılıklara karşı saygı duymaya daha müsait olduğu söylenebilir. Erzurum'daki okul öncesi öğretmenlerinin ise, bu konuda diğer illerdeki (Ağrı, Şanlıurfa, Gaziantep, Kilis, Kütahya) öğretmenlere göre daha az duyarlı olduğu söylenebilir.

Erzurum ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik puanlarının, diğer illerdeki öğretmenlere göre düşük çıkması, yani öğretmenlerin farklılıklara daha az duyarlı olması, bu ilin kapalı bir toplum yapısına sahip olduğunu gösterebilir. Çünkü Ülken'e (1936) göre kapalı toplumlar; bir kısım bireyi içine alıp, diğerlerini bu sınırların dışında bırakma özelliğiyle bilinen toplumlardır (Akt: Dede, 1999).

Okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından çokkültürlü eğitim tutumlarına ilişkin tartışma

Okul öncesi öğretmen adaylarında; çokkültürlü eğitim puanları, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Araştırmacılar tarafından çokkültürlü eğitim tutumlarını etkileyen faktör olarak, en çok cinsiyet değişkeni ele alınmasına rağmen; öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermeme nedenleri konusunda bir mutabakata varılamamıştır. Bazı araştırmacılar (Demir ve Başarır, 2013; Demircioğlu ve Özdemir, 2012; Engin ve Genç, 2015) kadın öğretmen adaylarının erkeklere kıyasla çokkültürlü eğitim tutumlarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşırken; bazı araştırmacılar (Coşkun, 2012; Yılmaz ve Göçen, 2013; Tortop, 2014) ise, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık çıkmamasına rağmen, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyet faktörüne göre değişimine ilişkin yapılan analiz sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının kadınların lehine anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Ancak araştırmacılar (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009; Demir, 2012; Polat, 2012; Gürel, 2013; Özdemir ve Dil, 2013) öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığını ifade etmektedir. Bu araştırmada ise; kadınların çokkültürlü eğitim puanlarının erkeklerinkinden daha yüksek olmasının, erkek ve kadın öğretmenlerden toplanan verilerin eşit sayıda olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite okudukları illere göre (Ağrı, Kilis, Kütahya) çokkültürlü eğitim tutumları kıyaslandığında; Ağrı'daki öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum puanları Kilis'teki öğretmen adaylarınınkinden, Kilis'teki öğretmen adaylarınınkinden de Kütahya'daki öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgudan Ağrı'daki okul öncesi öğretmen adaylarının, çokkültürlü eğitime olan tutumlarının, Kilis'teki ve Kütahya'daki öğretmen adaylarının tutumlarından daha iyi olduğu sonucu çıkarılabilir. Benzer şekilde, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları de buldukları illere göre (Ağrı, Şanlıurfa, Gaziantep, Erzurum, Kütahya, Kilis) anlamlı farklılık göstermektedir. En yüksek çokkültürlü eğitim tutum puanına sahip öğretmenlerin Ağrı ilinde olduğu tespit edilirken, en düşük puana sahip olan öğretmenlerin ise Erzurum ilinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim puanları yüksekten alçağa doğru illere göre sırasıyla; Ağrı, Şanlıurfa, Gaziantep, Kilis, Kütahya ve Erzurum şeklindedir. Bu durumda, Ağrı ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime daha yatkın oldukları söylenebilir. Erzurum'daki okul öncesi öğretmenlerinin ise, bu konuda diğer illerdeki (Ağrı, Şanlıurfa, Gaziantep, Kilis, Kütahya) öğretmenlere göre daha az duyarlı olduğu söylenebilir. Erzurum ve Kütahya ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara karşı daha az duyarlı olması, çokkültürlü kişiliğe ilişkin tartışma bölümünde de ifade edildiği gibi bu illerin kapalı bir toplum yapısına sahip olmasından kaynaklı olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ile çalıştıkları okulun mevkisi (merkez ve taşra) arasında ise anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu istatistiksel farklılığın, merkezde çalışan öğretmenlere göre taşrada çalışan öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın taşra öğretmenlerinin lehine olmasının, öğretmenlerin taşrada genelde alışık olmadıkları bir kültürel ortama girmelerinden ve zamanla farklılıklara uyum sağlamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı tutumlarının incelendiği bir çalışmada (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009), ilçede görev yapan öğretmenlerin tutumlarının, ilde görev yapan öğretmenlerin tutumlarına göre anlamlı düzeyde olumlu çıkması çalışmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumları ile okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumlarını karşılaştırmaya ilişkin tartışma

Gibbs (2005) etnik birleşmenin ve okullardaki çeşitliliğin Aotearoa-Yeni Zelanda'daki okul öncesi eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin üzerlerindeki beklentiyi arttırması gerekçesiyle; çalışmasında, öğretmenlerin öz-yeterliliği ve çokkültürlü eğitim kapsamında öğrenme ve öğretmelerini ele almıştır. Öğretmenin eğitim programlarında yalnızca bilgi ve beceriye odaklanmaması, aynı zamanda çocukların kültürel öz-yeterlilik gelişimlerini anlamak ve kolaylaştırmak için çokkültürlülük kapsamında, duyguları aracılığıyla hareket etmelerinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Araştırma verilerine göre; okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özellikleri ve çokkültürlü eğitim tutumları okul öncesi öğretmen adaylarınınkine göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki tecrübelerinden kaynaklanmış olabilir. Tarman ve Tarman'ın (2011) çalışması bu bulguyu ve yorumu desteklemektedir. Locke'a (2005) göre ise, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime bakış açıları, onların; sosyal hayatları, eğitim geçmişleri ve çeşitliliğe olan bakış açıları popüler kültür, haber medya ve film, geleneksel öğretmen eğitim programından etkilenebilmektedir.

Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeyleri ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çokkültürlü kişilik düzeyi arttıkça çokkültürlü eğitime olan tutumun da arttığı, yani bu ilişkinin çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumu arasında pozitif yönde olduğu görülmüştür. Çokkültürlü kişiliğin alt boyutları çokkültürlü eğitim boyutlarının %39'unu yordamaktadır.

Sonuç

Bu çalışma kapsamında; okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumları arasında orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çokkültürlü kişilik özelliklerinin alt boyutlarının, çokkültürlü eğitim tutumlarının %39'unu yordadığı görülmüştür. Ek olarak öğretmenlerin çokkültürlü kişilik özelliklerinin ve çokkültürlü eğitim tutumlarının öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8

Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik Özelliklerinin ve Çokkültürlü Eğitim Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere İlişkin Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Okul Öncesi Öğretmen Adayları</i>		<i>Okul Öncesi Öğretmenleri</i>	
	<i>Çokkültürlü Kişilik Özellikleri</i>	<i>Çokkültürlü Eğitim Tutumları</i>	<i>Çokkültürlü Kişilik Özellikleri</i>	<i>Çokkültürlü Eğitim Tutumları</i>
<i>Cinsiyet</i>	Anlamlı farklılık yoktur.	Anlamlı farklılık yoktur.	Kadınların lehine anlamlı farklılık vardır.	Kadınların lehine anlamlı farklılık vardır.
<i>Okulun Mevkisi</i>	-	-	Esneklik ve sosyal girişkenlik alt boyutunda anlamlı farklılık vardır.	Taşrada çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık vardır.
<i>Üniversite Okunulan Şehre Göre</i>	Anlamlı farklılık vardır.	Anlamlı farklılık vardır.	-	-

Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitime ilişkin yapılan çalışmaların pek çoğu (Aldosemani ve Shepherd, 2014; Phoon, vd., 2013; Murray, 2012; Berthelsen ve Karupiah 2011; Tsigilis, vd., 2006; Locke’un 2005; D’Angelo ve Dixey, 2001; Pettus ve Allain, 1999; Başbay, 2014; Tortop, 2014; Başbay, Kağnıcı ve Sarar, 2013; Polat ve Kılıç, 2013; Demir, 2012; Polat, 2012; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Çoban, vd., 2010; Açıkalin, 2010; Yavuz ve Anıl, 2010; Cırık, 2008; Çelik, 2008), öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmesinin ve konu hakkında bilgi sahibi olmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Çünkü çokkültürlü eğitimde öğretmenlerin rolü oldukça önemli görülmektedir.

Öneriler

- ❖ Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlarını geliştirmek için uygun dersler lisans müfredatına eklenebilir. Bazı çalışmalar (Pettus ve Allain, 1999; Locke, 2005; Çelik, 2008; Başbay ve Bektaş, 2009; Polat, 2009; Berthelsen ve Karupiah, 2011; Phoon, vd., 2013; Başbay, 2014) bu önerinin gerekliliğini desteklemektedir. Aldosemani ve Shepherd’in (2014), Murray’ın (2012), Tsigilis, Tsioumis ve Gregoriadis’in (2006) ve D’Angelo ve Dixey’in (2001) çalışmaları ise, müfredat programı için yol gösterici olabilir.
- ❖ Bu çalışma da okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının, çokkültürlü kişilik özellikleri ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkinin hangi nedenlere bağlı olarak ortaya çıktığını araştırmak için, farklı değişkenler kullanılabilir: örneğin, öğretmenlerin mesleki öz yeterlilik algıları aracı (mediator) olarak kullanılarak aynı çalışma yapısal eşitlik modeliyle yapılabilir.
- ❖ Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları, okul öncesi öğretmen adaylarınınkinden yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda; öğretmenlerin kıdem yılı da değişken olarak kabul edilerek, öğretmenler için yeni bir çalışma yapılabilir. Tarman ve Tarman’ın (2011) yapmış olduğu çalışma bu öneriyi desteklemektedir.
- ❖ Çalışmanın en büyük eksiği yeterli sayıda erkek okul öncesi öğretmenine ulaşamamasıdır. Erkek okul öncesi öğretmenleri, genellikle anaokullarında müdür olmayı tercih ettikleri için, benzer çalışma anaokulların okul müdürleri için yapılabilir.

Kaynakça

- Açıklan, M. (2010). New Approaches For Teaching Social Studies: Multicultural And Global Education. *Elementary Education Online*, 9 (3), 1226-1237.
- Ahmadi, Y., Shahmohamadi, A., & Araghi, M. M. (2011). The Study of Effect of Socio-Cultural Factor on Cultural İntelligence(CQ) (Case study: Sanandaj city). *International Journal of Humanities and Social Science* 1 (1), 161-168.
- Aktın, K., Karakaya, M., Türk, Z., & Aslan, Y. (2015). Okul Öncesi Dönemde Farklı Kültürlerin Öğretimine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 258-277.
- Aldosemani, T. İ. & Shepherd, C. E. (2014). Second Life to Support Multicultural Literacy: Pre-and in-Service Teachers Perceptions And Expectations. *TSchTrends*, 58 (2), 46-58.
- Aleem, S. (2005). Emotional Stability Among College Youth. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 31 (2), 100-102.
- Almerich, G., Orellana, N., Van Oudenhoven, J. P., & Carmona, C. (2010). The Relationship Between Multicultural Orientation And Individualism- Collectivism Dimensions Among University Students. *ECER 2010, Metsätalo*.
- Arslan, Ö., Altuncu, Ö. ve Kaçmaz, Y. (30.06.2013) 21. LGBT onur yürüyüşü, *DHA*, http://www.dha.com.tr/21-lgbt-onur-yuruyusu_492737.html (erişim tarihi: 23 Temmuz 2015).
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yay.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. (Çev. H. Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başarır, F., Sarı, M., & Çetin, A. (2014). Examination of Teachers’ Perceptions of Multicultural Education. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 4 (2), 91-110.
- Başbay, A. (2014). Investigation of Multicultural Education Courses: The Case of Georgia State University. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (2), 602-608.
- Başbay, A. ve Bektaş Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*: 152, (34). 30-43.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 199-212.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi* (s. 487-802). (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Berthelsen, D. & Karupiah, N. (2011). Multicultural Education: The Understandings of Preschool Teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36 (4), 38-42.
- Biber, K. (2010). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı, Önemi ve Temel İlkeleri. S. Tümkaya ve F. Gülaçtı (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bohn, A. P., & Sleeter, C. E. (2000). Multicultural Education And The Standards Movement: A Report From The Field. *Phi Delta Kappan*, 82(2), s.156-161.
- Bredenkamp, S. (2014). *Effective Practices in Early Childhood Education Building a Foundation*. USA: Pearson.
- Bulut, M. (2015). Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarında Çokkültürlü Kişiliğin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Şekercioğlu, G. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Carlson, M., & Rabo, A. (2011). Giriş. M. Carlson, A. Rabo ve F. Gök (Ed.) *Çokkültürlü Toplumlar da Eğitim Türkiye ve İsveç'ten Örnekler*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Coşkun, M. K. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 33-44.
- Çelik, H. (2008). Eğitimde Çokdillilik ve Çokkültürlülük Üzerine Düşünceler. *Die Gaste*, 10.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültüre Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 125-131.
- D'Angelo, A. M. & Dixey, B. P. (2001). Using Multicultural Resources For Teachers To Combat Racial Prejudice In The Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 83-87.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Erken Çocukluk Dönemi Öğretmeninin Özellikleri. İ. H. Diken (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dede, M. (1999). Kapalı Toplum ve İlk İnanışlar. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40(1), 223-254.
- Demir, S. (2012). Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversite Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (4), 1453-1475.
- Demir, S. ve Başarır, F. (2013). Çok Kültürlü Eğitim Çerçevesinde Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. *International Journal Of Social Science*. 6 (1), 609-641.
- Demircioğlu, E. Ve Özdemir, M. (2012). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (15), 211-232.
- Engin, G. ve Genç, S. Z. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği). *Route Educational And Social Science Journal*, 2 (2), 30-39.

- Ergur, A. (2012). *Kültürün Önemi*. A. Ergur Ve E. Gökalp (Ed.) *Kültür Sosyolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Garcia, E. K. (2009). *Multicultural Education In Your Classroom* [Http://Www.Teachhub.Com/Multicultural-Education-Your-Classroom](http://www.teachhub.com/multicultural-education-your-classroom) (erişim tarihi: 6 Temmuz 2015).
- Gay, G. (1994). *A Synthesis Of Scholarship In Multicultural Education*. [Http://Www.Ncrel.Org/Sdrs/ Areas/Issues/Educatrs/Leadrshp/Leogay.Htm#Author](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/leogay.htm#author) (erişim tarihi: 16 Mayıs 2015).
- Gibbs, C. (2005). *Teachers' Cultural Self-Efficacy: Teaching And Learning In Multicultural Settings*. *New Zealand Journal Of Educational Studies*, 40, 101-112.
- Gürel, D. (2013). *İlköğretim Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları İle Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Herrera, J. C. (2012). *Multicultural Personality, Hardiness, Morale, Distress And Cultural Stress In U.S. Service Members*. Doctoral Dissertations. Tennessee Research And Creative Exchange.
- Hohensee, B. J., & Derman-Sparks. L. (1992). *Implementing An Anti-Bias Curriculum In Early Childhood Classrooms*. ERIC Digest. 8 Temmuz 2015, ERIC Database.
- Kashdan, T. B. & Rottenberg, J. (2010). *Psychological Flexibility As A Fundamental Aspect Of Health*. *Positive Clinical Psychology*, 30 (7), 865-878.
- Kırabalı, U., Yıldırım, M., Yılmaz, E, & Bayram, A. (2015). *Mendil Satan Suriyeli Çocuk Esnaftan Şikayetçi Oldu.*, Anadolu Ajansı, [Http://Www.Aa.Com.Tr/Tr/Haberler/560413--Mendil-Satan-Suriyeli-Cocuk- Esnaftan-Sikayetci-Oldu](http://www.aa.com.tr/tr/haberler/560413--mendil-satan-suriyeli-cocuk-esnaftan-sikayetci-oldu) (erişim tarihi: 23 Temmuz 2015).
- Koçak, N. (2012). *Okul Öncesi Öğretmeni*. N. Avcı Ve M. Toran (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Kostova, S. Ç. (2000). *Çokkültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği*. *Kaygı Dergisi*, 12, 217-219.
- Kymlicka, W. (2012). *Multiculturalism: Success, Failure And The Future*. Kingston: Queen's University Migration Policy Institute Rapport.
- Locke, S. (2005). *Institutional Social And Cultural Influences On The Multicultural Perspectives Of Preservice Teachers*. *Multicultural Perspectives*, 7 (2), 20–28.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973), T. C. Resmi Gazete, 14574, 24.06.1973.
- Murray, J. (2012). *Learning To Live Together: An Exploration And Analysis Of Managing Cultural Diversity In Centre-Based Early Childhood Development Programmes*. *Intercultural Education*, 23 (2), 89-103.
- Özdemir, E. (2014). *Tarama Yöntemi*. M. Metin (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Özdemir, M. Ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çankırı İli Örneği. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46 (2), 215-232.
- Özden, Y. (2010). Öğrenme Ve Öğretme. Ankara: Pegem Akademi.
- Pettus, A. M. & Allain, V. (1999). Using A Questionnaire To Assess Prospective Teachers' Attitudes Toward Multicultural Education. Education, 119 (4), 651-657.
- Phoon, H. S., Abdullah, M.L.Y. & Abdullah, A. C. (2013). Multicultural Early Childhood Education: Practices And Challenges İn Malaysia. Australian Educational Researcher, 40 (5), 615-632.
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. International Online Journal Of Educational Sciences, 1 (1), 154-164.
- Polat, S. (2012). Okul Müdürlerinin Çok Kültürlülüğe İlişkin Tutumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42, 334-343.
- Ponterotto, J.G., Baluch, S., Greig T., & Rivera, L. (1998). Development And İntial Score Validation Of The Teacher Multicultural Attitude Survey. Educational And Psychological Measurement, 58 (6), 1002-1016.
- Popescu, A, Borca, C. & Baesu, V. (2014). A Study On Multicultural Personality. Cross-Cultural Management Journal 16 (1), 147-156.
- Richard, L. (2012). Why Leaders Need Empathy And Flexibility? [Http://www.lawyerbrainblog.com/2012/08/why-leaders-need-empathy-and-flexibility/](http://www.lawyerbrainblog.com/2012/08/why-leaders-need-empathy-and-flexibility/) (erişim tarihi: 8 Temmuz 2015).
- Sarıçam, H. (2014). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik Düzeyleri İle Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. 4th International Symposium Of Policies And Issues On Teacher Education- ISPITE2014, 114-116. Ankara.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). Using Multivariate Statistics. Boston: Allyn & Bacon.
- Tarannum, M., & Khatoon N. (2009). Self-Esteem And Emotional Stability Of Visually Challenged Students. Journal Of The Indian Academy Of Applied Psychology, 35 (2), 245-266.
- Tarman, I. & Tarman, B. (2011). Developing Effective Multicultural Practices: A Case Study Of Exploring A Teacher's Understanding And Practices. The Journal Of International Social Research, 4 (17), 578-598.
- Tekin İftar, E. (2013). Gözleyerek Öğrenme Kuramı. G. Can (Ed) Eğitim Psikolojisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tortop, H. S. (2014). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli ve Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Tutumları. Journal Of Gifted Education Research, 2 (2), 16-26.
- Tsigilis, N., Tsioumis, K. & Gregoriadis, A. (2006). Prospective Early Childhood Educators' Attitudes Toward Teaching Multicultural Classes: A Planned Behavior Theory Perspective. Journal Of Early Childhood Teacher Education, 27, 265-273.

- Turaşlı, K. N. (2009). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Önemı. G. Haktanır (Ed.), Okul Öncesi Eğitime Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Van Der Zee, K., Van Oudenhoven, J. P., Ponterotto, J. G., & Fietzer, A. W. (2013). Multicultural Personality Questionnaire: Development Of A Short Form. *Journal Of Personality Assessment*, 95(1), 118-124, DOI:10.1080/00223891.2012.718302
- Van Oudenhoven, , J. P., & Van Der Zee, K. I. (2002). Predicting Multicultural Effectiveness Of International Students: The Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal Of Intercultural Relations*, 26, 679-694.
- Yavuz, G. ve Anıl, D. (2010, Kasım). Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması. *International Conference On New Trends In Education And Their Implications'da Sunulan Bildiri*, Antalya, Türkiye.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik Ve Geçerlilik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Journal Of Education*, 37, 229-242.
- Yılmaz, F. ve Göçen, S. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Hakkındaki Görüşlerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (15), 373-392.