



Çokkültürlü Eğitim İçin Öğretmen Yeterlikleri

Teacher Competencies for Multicultural Education

Seda SARAÇ¹

Hülya GÜLAY OGELMAN²

doi: 10.38089/iperj.2023.148

Geliş Tarihi: 27.03.2023

Kabul Tarihi: 23.05.2023

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2023

Özet: Son yıllarda giderek artış gösteren düzenli ve düzensiz göç hareketleri sonucu Türkiye’de dâhil olmak üzere birçok ülkenin demografisinde değişimler yaşanmaktadır. Sınıflarda farklı kültürlerden gelen çocukların sayısının artması, çokkültürlü eğitim tartışmalarını da beraberinde getirmiştir. Çokkültürlü eğitim dünya genelinde eğitim politikalarında yer almaya ve giderek önem kazanmaya başlamıştır. Bir reform hareketi olan çokkültürlü eğitim, farklı sosyal sınıf, kültür, din, etnik grup ve milliyetten gelen her çocuk için eşit eğitim fırsatı sağlayabilmek amacıyla eğitim programlarını ve eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmayı amaçlamaktadır. Çokkültürlü eğitim, bu konuda yeterliğe sahip öğretmenlerle mümkündür. Buradan hareketle çalışmanın amacı, ulusal ve uluslararası alan yazından çokkültürlü öğretmen yeterliklerini ortaya koymak ve öğretmen yetiştirme alanı için önerilerde bulunmaktır. Farklı kültürlerle karşı tutumlar ve davranışlar erken çocukluk döneminde gelişmeye başladığından, tüm bu yeterliklere sahip çocuklar yetiştirilmesinde okul öncesi eğitim kademesinden itibaren öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Bu noktada öğretmenin yeterlikleri ön plana çıkmaktadır. Çokkültürlü sınıflarda etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi için öğretmenin kendisinin de kültürel bir varlık olduğunu ve doğup büyüdüğü kültürden ne şekilde etkilendiğini fark etmesi, bu doğrultuda kendi davranışlarını düzenlemesi, sınıfındaki çocukların kültürleri hakkında bilgi sahibi olması, bu farklılıklara saygı göstermesi, bu farklılıkları birer fırsata çevirerek öğrenme ortamını zenginleştirilmesi gerekir. Öğretmen eğitiminde çokkültürlü eğitime ilişkin konuların, derslerin, uygulamaların olması öğretmen adaylarının dikkatini konuya çekmek, bilgilerini ve deneyimlerini arttırmak açısından önemli fırsatlar sunacaktır. Öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili algılarının, bilgilerinin ortaya konulması, konu ile ilgili hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasına rehberlik edebilecektir. Öğretmenlerin çokkültürlülüğü, yıl boyunca programın temel unsurlarından görüp, düzenli olarak ele almaları desteklenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlü eğitim, öğretmen yeterlikleri, çokkültürlülük.

Abstract: The demography of many countries, including Türkiye, has changed due to rising regular and irregular migration in recent years. Multicultural education discussions have grown due to the increase in students from other cultures in the classrooms. Globally, multicultural education has begun to be incorporated into educational policies and has grown in significance. Multicultural education is a reform movement to restructure educational programs and systems to give children from various social classes, cultures, faiths, ethnic groups, and nationalities equal educational opportunities. Multicultural education is possible with competent teachers. From this perspective, this study aims to reveal the multicultural teacher competencies from the national and international literature and to make suggestions for the field of teacher training. Since attitudes and behaviors towards different cultures begin to develop in early childhood, teachers play an essential role. At this point, the teacher's competencies become apparent. To create an effective learning environment in multicultural classrooms, it is important for the teacher to recognize themselves as a cultural entity and understand how they have been influenced by the culture they were born and raised in. Along these lines, the teacher should regulate their own behaviors, acquire knowledge about the cultures of the children in their class, show respect for these differences, and transform these diversities into opportunities to enrich the learning environment. Including multicultural issues, practices, and courses in teacher education will present a significant opportunity to bring pre-service teachers' attention to the field and enhance their background knowledge and expertise. The development of in-service training programs on multiculturalism will be guided by disclosing teachers' perspectives and knowledge on the topic. Teachers should be encouraged to regularly address and integrate multiculturalism as a fundamental aspect throughout the curriculum during the academic year.

Key Words: Multicultural education, teacher competencies, multiculturalism

¹ Doç. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye, seda.sarac@es.bau.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4598-4029>

² Prof. Dr., Sinop Üniversitesi, Türkiye, ogelman@sinop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4245-0208>

Giriş

Kültürel çeşitlilik, kişilerin günlük yaşamlarına aktardıkları dil, değer, inanış ve geleneklerle ilgili farklılıkları ifade eder (MacNaughton ve Hughes, 2007). Hem küreselleşme ile seyahat özgürlüğünün ve olanaklarının artması hem de çeşitli bölgelerde yaşanan siyasal karmaşalar tüm dünyada göç hareketliliği artmıştır. Özellikle refah seviyesi düşük olan ülkelere refah seviyesi yüksek, iş olanaklarının daha fazla ve yaşam şartlarının daha iyi olduğu ülkelere yoğun göç hareketleri yaşanmaktadır. Bu küresel göç hareketinden en çok Amerika, Avustralya, Yeni Zelanda, İngiltere gibi refah seviyesi yüksek ülkeler etkilenmiş ve yoğun göç alan bu ülkelerde etnik çeşitlilikte artış yaşanmış ve yaşamaya devam etmektedir (Chan, 2011). Benzer nedenlerden dolayı 1980'lerden sonra Türkiye de göç alan bir ülke haline gelmiştir (T. C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, 2017). Artan göç hareketliliği ile ülkelerde kültürel çeşitlilik artmıştır. Bu artış beraberinde okul çağındaki nüfusta demografik değişiklikler meydana getirmiş, tüm dünyada sınıflardaki çeşitlilik giderek artmıştır (McAuliffe ve Khadria, 2019). Bu kültürel çeşitlilikte yaşanan değişimler doğrultusunda çokkültürlü eğitim, dünya genelinde eğitim politikalarında yer almanın yanı sıra giderek daha da önem kazanmaktadır. Bir reform hareketi olan çokkültürlü eğitim, farklı sosyal sınıf, kültür, din, etnik grup ve milliyetten gelen her bir çocuk için eşit eğitim fırsatı sağlayabilmek amacıyla eğitim programlarını ve eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmayı amaçlar (Banks, 2008). Türkiye de düzenli ve düzensiz göç hareketlerinde artış yaşanan ülkelere biridir. Özellikle Ortadoğu, Kafkasya ve Balkanlarda yaşanan sorunlar Türkiye'yi etkilemiştir. Göç İdaresi Başkanlığı'nın yayınladığı istatistiklere göre 2021 yılı itibari ile ikamet izni olan göçmenlerin sayısı 1.2 milyonu geçerken geçici koruma kapsamındaki sığınmacıların sayısı ise 4 milyona yaklaşmıştır. Bu nedendir ki çokkültürlü eğitim konusu son yıllarda Türkiye'nin gündemine yer almaktadır. Örnek olarak TR Dizin'de 2010-2021 yılları arasında "Çokkültürlülük" anahtar kelimesi ile kayıtlı olan 58 araştırma makalesi, 6 derleme, 5 diğer, 2 çeviri olmak üzere 71 yayın olduğu belirlenmiştir (TR Dizin, 2021). Bu durum, Türkiye'de çokkültürlülük konusunun kuramsal ve uygulama açısından güncel olduğunu göstermektedir.

140

Tüm dünyada yaşanan bu gelişmeler sonucu artık öğretmenlerden, sınıflardaki farklı kültür, ırk/etnik köken, dil, sınıf ve milliyetten çocuklar için duyarlı bir eğitim anlayışına sahip olmaları istenmektedir (den Brok ve Levy, 2005; Santoro ve Kennedy, 2016). Kültürel çeşitliliğin olduğu sınıflarda çalışan öğretmenlerden, göç etmiş çocuklarla verimli bir şekilde çalışabilmeleri, tüm öğrencileri kültürel olarak bilinçli, sorumlu ve kültürel olarak yetkin Dünya vatandaşı olmaya hazırlamaları beklenmektedir (Santoro ve Major, 2012). Öğretmenler, sınıflarındaki kültürel çeşitliliği kabul etmeli, bu çeşitliliğe saygı göstermeli (MacNaughton ve Hughes, 2007) ve öğretim uygulamalarını mümkün olduğunca çocukların etnik kimliklerine, kültürel yönelimlerine ve geçmiş deneyimlerine dayandırmalıdır (Gay, 2002). Ev kültürü ile okuldaki baskın kültürün farklı olduğu durumlarda çocuklar kendilerini başarısız öğrenenler olarak algılamaya başlamakta ve düşük bir benlik algısı geliştirebilmektedirler (Souto-Manning ve Mitchell, 2010).

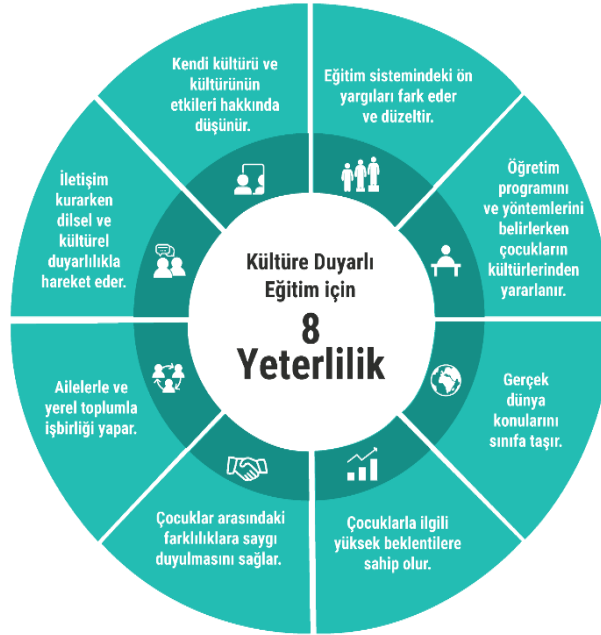
Çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren kültürel farklılıklarla tanışmakta ve çevrelerinden aldıkları mesajlarla kendilerinden farklı olanlara karşı olumlu ve/veya olumsuz önyargılar geliştirmektedirler (Van Ausdale ve Feagin, 2001). Çocukların kendilerine ve diğer kültürel gruplara karşı tutumları yaşamın ilk yıllarında oluşmaya başlamaktadır. Bu nedenle çocukların kültürel kimliklerinin henüz oturmadığı, evde deneyimledikleri kültür ile okuldaki baskın kültür arasında gidip geldikleri okul öncesi yıllardan itibaren öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Souto-Manning ve Mitchell, 2010). Öğretmenler çocukların farklılıklarına uygun, bu farklılıkları kabul edici bir ortam oluşturarak sınıf içerisindeki tüm çocukların gelişimini ve öğrenmelerini destekleyebilir. Çocukların farklı kültürlere karşı olumlu tutumların gelişimini etkileyerek, çocuklarda hoşgörü ve kültürlerarası bir anlayışın gelişmesine katkı sağlanabilir. Çokkültürlülük içerisinde farklılıklara saygı kavramı büyük öneme sahiptir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim sürecinde farklılıklara saygıya yönelik yapılacak her çalışma aynı zamanda çokkültürlülük algısını da destekleyebilecektir.

1. Çokkültürlü Öğretmen Yeterlilikleri

Birçok öğretmen farklı kültürlerden gelen çocukları anlama, onlara karşı ayrımcı olmama ve mümkün olan en etkili ortamı oluşturma konusunda son derece iyi niyetli ve olumlu bir tutum içerisinde (Boydak vd., 2017; Forrest vd., 2016; Gay, 2015). Araştırmalardan elde edilen sonuçlar,

özellikle, yetiştiği ve yaşadığı çevrede farklı kültürlere sahip insanlarla bir arada olan, farklı kültürlerden insanlar ile olumlu deneyimlere sahip ve arkadaşlık ilişkileri güçlü olan öğretmenlerin, çokkültürlü eğitime karşı daha olumlu tutumlar sergilediğini göstermektedir (Ağırdağ vd., 2016; Forrest vd., 2016; McNeal, 2020; Simsar, 2020). Ancak, olumlu tutumun sınıf içerisinde etkili uygulamalar için yeterli olmadığı da bilinmektedir. Kültüre duyarlı bir sınıf ortamı yaratmada olumlu tutumun ötesinde öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi düzeyleri etkili olmaktadır. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin daha olumlu bir bakış açısı geliştirdikleri görülmektedir (Yıldırım ve Tezci, 2020). Birçok çalışma öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili olumlu görüşlere sahip olsalar bile kavramsal algılarından eksiklikler olduğu ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin derin bir anlayışa sahip olmadıkları görülmektedir (Boydak Özan ve Şengür, 2017; Karupiah ve Berthelsen, 2011; Tünkler, 2020). Hatta birçok öğretmenin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili ciddi kavram yanılgıları olduğu (Abdullah ve Abdullah, 2018; Aragona-Young ve Sawyer, 2018) ve sınıf içi uygulamalarının farklı kültürlerin yiyeceklerini, giysilerini, kutlamalarını tanıtmaya ötesine geçemediğini göstermektedir (Karupiah ve Berthelsen, 2011). Öğretmenler bu kültürel çeşitliliği nasıl yönetecekleri konusunda bilgi sahibi olmadıklarından sınıf içi uygulamalarında bu çeşitliliğe etkili bir şekilde cevap verememektedir (MacNaughton ve Hughes, 2007). Öğretmenlerin, bu olumlu bakış açısıyla birlikte çeşitli yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu yeterliklerin hangi yeterlikler olduğu konusunda ilgili alan yazında pek çok farklı sınıflama yer almaktadır (örn; From Rigor to Results, 2015; Leung ve Hue , 2020; Muñiz, 2020; Sue vd., 1982). Bu makalede çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, güncel, çok boyutlu ve kapsamlı olması bakımından Muñiz (2020) tarafından geliştirilmiş olan çerçeve temel alınarak açıklanmıştır.

Muñiz'e (2020) göre çokkültürlü bir sınıfta kültüre duyarlı eğitim yapacak bir öğretmenin sahip olması gereken 8 yeterlik bulunmaktadır (Şekil 1). Birbirleri ile yakın bağlantılı olan bu yeterlikler alan yazındaki birikmiş araştırma ve çalışmaların ortaya koyduğu ortak beceri ve bilgileri içermektedir. Bu yeterlikler sınıf düzeyinden ya da konu alanından bağımsızdır. Diğer bir deyişle, okul öncesi dönemden yetişkin eğitime kadar herhangi bir sınıf seviyesi ve herhangi bir konu alanında öğretmenin etkili bir kültüre duyarlı öğrenme ortamı oluşturabilmesini sağlayacak yeterliklerdir.



Şekil 1. Kültüre Duyarlı Eğitim İçin 8 Öğretmen Yeterliliği (Muñiz, 2020)

1. 1. Kendi kültürü ve kültürünün etkileri hakkında düşünür.

Muñiz (2020) sınıflandırmasında yer alan ilk yeterlik, öğretmenin doğup büyüdüğü ve içinde yaşadığı kültürü ve sahip olduğu bu kültürün öğretmen davranışlarına doğrudan ve dolaylı etkilerini fark etmesidir. Villegas ve Lucas (2007) tarafından sosyokültürel bilinç olarak da adlandırılan bu farkındalığın oluşması için öğretmenin ait olduğu ırk, etnik köken, sosyal sınıf, dil ve toplumsal cinsiyet açısından içerisinde bulunduğu kültürel ve sosyal grupları mercek altına alması ve bu grup aidiyetinin kendisinin ve ailesinin üzerindeki etkilerine ilişkin bir bilinç oluşturması gerekmektedir. Öğretmenin, farklı kültürlerden çocukların yer aldığı sınıflarda çalışırken, kendini kültürel bir varlık olarak tanıması ve çocukların davranışlarına verdiği tepkilerin kendi kültüründen etkilendiğini anlaması çok önemlidir (Han ve Thomas, 2010). Kendi kültürünün kendi dünya görüşüne etkisini kavrayan öğretmen, öğrencilerinin kültürlerinin de onların davranışları ve dünya görüşleri üzerindeki etkisini de anlayabilecektir (McAllister ve Irvine, 2000). Hidalgo'ya (1993) göre bu farkındalığa ulaşmak, bir içebakış gerektirir. Bu içebakış doğrultusunda öğretmen kendisine "Kültürümün düşüncelerim, dünyayı algılayışım ve değer yargılarım üzerindeki etkisi nedir?", "Dünyaya bakış açım, değer yargılarım diğer öğretmenlerden ve öğrencilerimden farklı diğer öğretmenler ve öğrencilerimle etkileşimlerimi nasıl şekillendiriyor?" (Muñiz, 2020) gibi temel sorular yönelmeli ve cevaplarını dikkatle analiz ederek kendi geçmişine, içinde doğduğu, büyüdüğü ve yaşadığı kültüre ve sahip olduğu bu altyapının hem çocukları algılayışına hem de öğretim uygulamalarına yansımalarını fark etmelidirler. Araştırmalar öğretmenlerin çok azının sınıflarına nasıl bir kültürel bilgi, davranış biçimi ve değerler taşıdığını farkında olduğuna işaret etmektedir (Santoro, 2009). Oysaki çokkültürlü bir öğrenme ortamı oluşturmanın ilk şartı kültürün öğretmenin kendi üzerindeki etkisini fark etmesidir. Bu farkındalığın olmadığı durumlarda öğretmen kendi kültürünü bir norm olarak kabul etmeye devam edecek ve öğrenme ortamını kendi kültürü temel alarak tek kültürlü bir şekilde düzenleyecektir (Souto-Manning, 2013).

1. 2. Eğitim sistemindeki önyargıları fark eder ve düzeltir.

Çokkültürlü bir öğretmenin sahip olması gereken diğer yeterlik ise öğretmenin eğitim sistemindeki ön yargıları fark etmesi ve bunları düzeltmek için aksiyon almasıdır. Burada sözü edilen, öğretmenin genelde eğitim sisteminde özelde ise kendi çalıştığı okul düzeyinde farklı kültürlerden gelen çocuklara karşı ön yargıları fark etmesidir. Farklı kültürlerden çocukların bulunduğu okullarda kültürel farklılıklardan kaynaklanan çatışmalar sıklıkla görülmektedir (Özmen ve Aküzüm, 2010). Bu çatışmalar, çocukların okuldan kaçınması ve akademik olarak başarısız olması gibi olumsuz etkilerle sonuçlanmaktadır (Aküzüm ve Özmen, 2013). Ayrıca, okulların tekkültürlü değerleri hem öğretim programlarına hem de öğretim stratejilerine yansımakta, bu da farklı kültürden olan çocukların başarısına doğrudan yansımaktadır (Gay, 2002). Örneğin; kültüre duyarlı olmayan eğitimin yapıldığı sistemlerde hâkim kültürden olmayan çocukların özel yetenekleri keşfedilememekte ve dolayısıyla okullarda yapılan zenginleştirme çalışmalarından faydalanamamaktadır (Ford, 2011). Kültüre duyarlı bir öğretmenin eğitim sistemini ve bulunduğu okuldaki geleneksel politikaları ve uygulamaları sorgulamalıdır (Richards ve diğ, 2007). Bu uygulamaların sınıftaki hem hâkim kültürden hem de farklı kültürden olan çocuklar üzerindeki etkisini, olumsuz sonuçlarını farkında olması ve okul yönetimiyle birlikte çalışarak önyargıya dayalı bu sorunları düzeltme yolunda inisiyatif alması gerekir.

1. 3. Öğretim programını ve yöntemleri belirlerken çocukların kültürlerinden faydalanır.

Çokkültürlü eğitim için öğretmenin öğretim programı ve kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili de yeterliklere sahip olması beklenir. Her ne kadar eğitimde çokkültürlülük vurgusu giderek artıyor olsa da dünya genelinde öğretim programlarında içeriğin, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin ve dilin, söz konusu kültür içerisinde baskın olan kültür ile temellendirilmiş olduğu görülmektedir (Deraman-Sparks, LeeKeenan, ve Nimmo, 2015). Kültüre duyarlı bir öğretmen, sınıfındaki çocukların kültürel davranış kalıplarını dikkatle gözlemleyerek, onların kültürel yeterliliklerini ve becerilerini tanımalı ve bu bilgiyi öğretim kararlarına rehberlik etmek için kullanılmalıdır (Chen, Nimmo, ve Frase, 2009; Sheets, 2009). Çocuklar kendilerine aktarılan bilginin pasif alıcısı değildir. Bilgi, çocuk tarafından aktif olarak yapılandırılır. Çocuklar, yeni bilgiyi anlamlandırmak için önceki yaşantılarında edindikleri bilgi ve inançları kullanır ve yeni bilgiyi bu ön bilgi ve inançları kullanarak inşa eder (von Glasersfeld, 1995). Dolayısıyla, etkili bir öğretim, her çocuğun öğrenme ortamına getirdiği bilgiler, beceriler, düşünceler ve önyargılar üzerinde temellendirilmelidir. Çocuklar öğrenme ortamına sadece bireysel

farklılıklarını değil kültürel farklılıklarını da getirmektedir. Öğretmen, çocukların içerisinde büyüdükleri kültürlerinden kaynaklanan bilgi, tutum ve davranışlarını anlamak için iyi bir gözlemci (Derman-Sparks ve Ramsey, 2011) ve iyi bir dinleyici olmalı, çocukların söylediklerine değer vermelidir (Souto-Manning, 2013). Böylece çocukları tanıyan öğretmen, etkinliklerini planlarken çocukların gündelik yaşamlarını temel alabilecektir. Espinosa (2005) çokkültürlü eğitim için öğretmenin akran etkileşimlerine izin veren küçük grup etkinliklerinin planlanmasına, etkinliklere çocukların ev deneyimlerinin dâhil edilmesine, sınıf içerisinde farklı kültürden olan çocukların kültürlerini yansıtan materyaller kullanılmasına özen göstermesi gerektiğinin altını çizmektedir. Öğretmen, sınıfta kullanılacak tüm materyalleri tüm kültürlere hitap ettiğinde ve stereotipik bir anlayışa sahip olmadığından emin olmalıdır (Muñiz, 2019). Kullanılan kitaplar, öğretim yöntem ve teknikleri çocukların kültürel deneyimleriyle bağdaşmadığında çocukların okuldan, derslerden kopması ile sonuçlanabilir (Irvine, 1992). Çocuklar için tanıdık materyaller ve uygulamalar, bu çocukların katılım hissini artırarak başarılı olma olasılıklarını yükseltecektir (Richards vd., 2007). Aksi durumlar ise bu çocukların okuldan soğumaları, çaba göstermeyi bırakmaları hatta eğitimi tamamen bırakmalarıyla sonuçlanabilir.

1. 4. Gerçek dünya konularını sınıfa taşır.

Öğretmenin görevlerinden biri de sınıf içerisinde öğrenilenlerin, gerçek hayatta çocukların ne işine yarayacağı, tüm bu bilgi ve becerileri nasıl kullanacaklarına dair ilişkileri kurmaktır. Öğretmenin, çocukların karmaşık toplumsal sorunlara çözümler getirmek konusunda, onların ufkunu açacak çalışmalar, projeler ve etkinlikler yoluyla dış dünyayla bağlantılar kurması yani sınıf içi ile dışını birleştirmenin yollarını bulması önemlidir (Muñiz, 2020). Okullar genellikle öğrencileri tartışmalı konular hakkında tartışmaya dâhil etmekten kaçınsa da öğrencilerin okullarında, topluluklarında, şehirlerinde ve ülkelerinde meydana gelen olayları analiz etmenin, onlara ayrımcılığın ve iktidardaki eşitsizliğin uzak, bağlantısız olmadığına farkına varmalarına yardımcı olacaktır. Derslerde ele alınan teorik kavramlar, öğrencilerin kendi yaşamlarında her gün meydana gelen ve sosyal yelpazenin birçok alanında mevcut olan gerçekliğin bir parçasıdır. Öğrenciler bu konularda kendilerini daha rahat hissetmeye başladıklarında, öğretmen tartışmayı kademeli olarak öğrencilerin kendi hayatlarına yönlendirebilir (Pang, 2001). Ayrıca, öğrenciler genellikle okulda öğretilenlerin kendi hayatlarında ve topluluklarında olup bitenlerle ilişkisini çoğu zaman kuramadıkları için, gerçek dünyada olup bitenlerin sınıfta ele alınması, dersi öğrenciler açısından çok daha ilginç hale getirecektir. Güncel olaylar, dersin bir parçası olarak kullanıldığında öğrencilerin okul bilgileri ile gerçek hayat arasında anlamlı bağlantılar kurması sağlanacaktır.

143

Ek olarak öğretmenlerin görevlerinden biri de çocukların topluma anlamlı ve sorumlu bir şekilde katılmaya hazırlamaktır. Bunu sağlayabilmenin yolu, gerçek yaşam problemlerini sınıfa taşıyarak, çocukların bu problemlerin çözümlerine ilişkin politikalar ve uygulamalara eleştirel bir gözle bakmaya ve yaşanan adaletsizlikler için çözüm yolları geliştirmeye teşvik etmektir (Richards vd., 2007). Risk altında bulunan kişilerin, canlıların yaşam koşullarının iyileştirilmesi, çevrenin korunması, güzelleştirilmesi gibi konulara çocukların dikkatinin düzenli olarak çekilmesi, bu konularda çözüm önerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler yapılması, programın temel unsurlarından biri olmalıdır.

1. 5. Çocuklarla ilgili yüksek beklentilere sahip olur.

Öğretmenlerin beklentileri ile çocukların başarısı arasındaki ilişki bulunmaktadır (Wang vd., 2018). Öğretmenlerin çocuklar için oluşturduğu beklentiler, öğretmenin çocuklara davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Çocuklar hakkında oluşturdukları beklentiler öğretmenleri, daha yüksek ve daha düşük beklenti içinde olduğu çocuklara farklı şekilde davranmaya yönlendirmekte ve çocuklar, bu farklı öğretmen muamelesine, öğretmenin beklentilerini doğrulayacak şekilde tepki vermektedirler. Dolayısıyla daha yüksek beklenti çocuklarda daha büyük başarı kazanımlarına, daha düşük beklenti ise daha düşük başarı kazanımlarına yol açabilecektir (Jussim vd., 2009). Kendini gerçekleştiren kehanet olarak da adlandırılan bu etki, öğretmenin yüksek başarı beklediği çocukların başarısının da yüksek olması ile sonuçlanmaktadır (Jussim ve Harber, 2005; Vitiello ve Williford, 2021). Çokkültürlü sınıflarda öğretmen çocukların dil, din, ırk ya da kültürüne bağlı olarak kaçınılmaz olarak düşük performans göstereceklerini varsaymamalı ve sınıftaki her çocuk için yüksek beklentilere sahip olmalıdır (Muniz, 2020). Öğretmenler, sınıftaki ve/veya toplumdaki baskın kültürden farklı bir kültürel

altyapıya sahip çocukların, öğretmenlerin düşük beklentisine karşı daha hassas olduklarını bilerek özellikle bu konuda duyarlı davranmalıdır.

1. 6. Çocuklar arasındaki farklılıklara saygı duyulmasını sağlar.

Çokkültürlü bir öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için öğretmenin sahip olması gereken yeterliliklerden bir diğeri de farklı kültürlerden gelen çocukların birbirlerinin farklılıklarına saygı duymalarını sağlamaktır (Muñiz 2020). Farklı kültürler, diller ve yeteneklerden çocukların bulunduğu bir sınıfta tüm çocukların kendilerine adil davranıldığını ve saygı duyulduğunu hissetmelidir. Öğretmenler, kendileri adil davranmalı ve farklılıkların normal olduğunu davranışlarıyla hissettirmeli ve tüm çocuklara rol model olmalıdırlar. Ayrıca, akranlar arasında kaynaşmanın sağlanması ve herkes için rahat bir uyum sürecinin desteklenmesinden sorumludurlar. Bu nedenle yıl boyunca düzenli olarak öğretmen-çocuk, çocuk-çocuk ilişkisini güçlendirecek etkinlikler planlamalı (Simsar ve Karaoğlan, 2020) ve çocukların kötü muamele, önyargı, adaletsizlik ve zorbalıkla karşılaştıklarında bunu nasıl ele alacakları ilişkin destek sağlamalıdır (Muñiz, 2019). Akran ilişkilerini geliştirerek, çocukların bireysel özelliklerini ve grup dinamiklerini desteklemiş ve güçlendirmiş olacaktırlar. Öğretmenler, farklı kültürden çocukların uyum konusunda hangi dinamiklerden etkilendiklerinin farkında olurlarsa geliştirecekleri stratejiler de başarılı olabilecektir. Örnek olarak Avcı (2019), araştırmasında mülteci çocukların bulunduğu sınıflardaki temel sorunun dil ve kültür farklılığından kaynaklı olarak uyum sürecinde yaşanan aksaklıklar olduğunu belirlemiştir. Bu tür sorunlarda, öğretmenler dil sorununu azaltabilecek stratejiler (çocuğun anadilinde bazı kelimeleri öğrenmek, çocuğa günlük akışta işleyişi kolaylaştıracak birkaç Türkçe kelimeyi öğretmeye öncelik vermek gibi) üzerinde düşünmelidirler.

1. 7. Ailelerle ve yerel toplumla iş birliği yapar.

Bir öğretmenin çokkültürlü bir eğitim ortamı yaratabilmesi için çocukların aileleri ile güçlü bir ilişki geliştirmeleri gerekmektedir (Muñiz, 2020). Öğretmenler, kendilerini okulun içerisinde bulunduğu toplumun bir parçası olarak görmeli ve sınıf içerisinde çokkültürlü bir öğrenme ortamı yaratmayı bu topluma bir borç olarak görmelidir (Muñiz, 2019). Okullar çocuğun sağlıklı gelişimi için uygun bir ortam yaratarak evin tamamlayıcısı olmalıdır. Bu nedenle öğretmenler ve ebeveynler arasında iş birliği olması gerekmektedir. Çocukların eğitimi tümüyle okulların ve öğretmenlerin omuzlarına bırakılmamalıdır. Okulların ve öğretmenlerin, çocukların gelişimini desteklemek için çevreden ve özellikle de çocukların ailelerinden destek almaları gerekir (Pattnaik, 2003). Anne ve babalar, çocuğun yetişmesinden ve gelişmesinden birinci sorumlu kişilerdir. Aileler, çocukların kültürlerini tanımak ve anlamak için en kritik kaynaklardan biridir (Pappamihel 2004). Okul sistemi içinde öğretmen ve veli iş birliği, öğrencilere adil bir destek sistemi sağlamak için gereklidir. Çocuğun sınıf ortamına getirdiği kültür ve değerler çocuğun akademik başarısı üzerinde etkilidir çünkü ebeveynler öğretmenlere kültürleri, değerleri ve beklentileri hakkında fikir ve bilgi verebilir (Nieto ve Bode, 2012)

1. 8. İletişim kurarken dilsel ve kültürel duyarlılıkla hareket eder.

Öğretmenin dilsel ve kültürel olarak duyarlı bir şekilde iletişim kurması, hem çocukların hem de velilerin kendilerini daha rahat hissetmelerini ve daha çok katılım göstermelerini sağlayacaktır (Muniz, 2020). Eğitim sadece müfredatın öğretilmesi ve öğrenilmesi ile sınırlı değildir. Eğitim, kişilerarası iletişimi gerektirir. Öğretmen hem sözel ifadelerinde hem de yüz ifadesi, vücut dili vb. sözsüz ifadelerinde hassasiyet göstermelidir. Farklı kültürlerde farklı anlamlara gelebildiğini bilmeli ve göz önünde bulundurmalıdır (Le Roux, 2002). Ayrıca, öğretmenlerin çocuklarla duyarlı bir iletişim kurması ve güler yüzlü tutumları tüm eğitim sürecini olumlu yönde etkileyerek, farklı kültürlerden çocukların olduğu sınıflarda kaynaşmayı, grubun uyumunu kolaylaştıracak ve çocukların okulu sevmelerini sağlayacaktır (Yanık Özger ve Akansel, 2019).

2. Çokkültürlü Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

Genel olarak bakıldığında, çokkültürlü eğitimle ilgili yeterlilikler, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleriyle de örtüşmektedir. Bu yeterlilikler içerisinde (MEB, 2017) mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler şeklinde üç ana başlık içerisinde on iki yeterlilik alanı belirlenmiştir. Tutum ve Değerler başlığındaki "C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler, C2. Öğrenciye Yaklaşım, C3. İletişim ve İş Birliği, C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim" olmak üzere 4 yeterlilik alanı

çokkültürlü eğitimle doğrudan ve dolaylı olarak ilgilidir. “Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetme”, çokkültürlü eğitimle doğrudan ilişkilidir. Alan yazındaki yeterlilik sınıflandırılmalarında da öğretmenlerin hem kendi kültürlerinin hem de diğer kültürlerin farkında olması, farklı kültürlere saygı duyması vurgulanmaktadır (From Rigor to Results, 2015; Muniz, 2020). “Öğrencilerin gelişimini destekleyen tutumlar”, çokkültürlü eğitim sürecinde farklı kültürlerden gelen çocukların uyumunu kolaylaştıracak sınıf yönetimi stratejilerini, öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamasını içerir. Bu sayede öğretmen çocukların uyum sürecini dolayısıyla da gelişimini destekleyecektir. “Öğrenci, meslekteş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurma”, çokkültürlü eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir. Öğretmen, gerek kültürlerin aktarılması gerekse aile katılımı ve iş birliği süreci ile kültürlere ilişkin bilgilerin sunulması, çocukların kültürlere karşı ilgili ve duyarlı olmasında, farklı kültürlerdeki çocukların uyum sürecinde de avantaj sağlayacaktır. Bununla birlikte okuldaki rehber öğretmen gibi farklı branşlardaki öğretmenlerden destek alınması gibi meslektaşlarla kurulacak iş birliği, çokkültürlü eğitim sürecini etkili hale getirebilir. Öğretmenlerin “özdeğerlendirme yapması ve kişisel gelişimini destekleyecek çalışmalara katılmak”, çokkültürlü eğitim süreci için de geçerlidir. Öğretmen çokkültürlülüğe duyarlı bir sınıf ortamı oluşturmak için kendini değerlendirmeli, konu ile ilgili seminer, eğitim, kurs, proje gibi çalışmalara katılmalıdır.

3. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Desteklenmesi

Öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili algıları, bakış açıları mesleğe başlamadan önceki yaşantı ve deneyimlerine de dayanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin desteklenmesinde hizmet öncesi eğitim sürecinde kültür ve çokkültürlülük gibi konuları içeren dersler almaları, konu ile ilgili eğitim programlarına katılmaları, uygulamaya dönük deneyim kazanmalarının amaçlanması önem taşımaktadır. Hopkins-Gillispie (2008), öğretmen adayları için hazırladığı çokkültürlü eğitim programı ile öğrencilerin meslekte ihtiyaç duyacakları etkinlikleri, materyalleri, ölçme araçlarını hazırlama, sınıf yönetimi becerilerini kazanma, çokkültürlü eğitimi programa dâhil etme, okul personelinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitimdeki rollerini anlamaya yönelik önemli deneyimler kazandırdıklarını ortaya koymuştur. Mesleğe hazırlık aşamasında alınan eğitimin yanı sıra öğretmenlere çokkültürlü eğitimle ilgili yardımcı öğretmen, hizmet içi eğitimler, proje çalışmaları gibi çeşitli desteklerin sunulması gereklidir. Öğretmenler çok kültürlü eğitime yönelik olumlu algılar içinde olsalar da tam olarak ne yapmaları gerektiği ile ilgili bilgiye sahip olamadıklarını ifade etmektedirler (Taştekin vd., 2016). Öğretmenlerin evrensel değerlere sahip, kültürel farklılıklara anlayışla ve ilgiyle yaklaşan bir bakış açısı içinde olması için ulusal ve evrensel kültürlere duyarlı eğitim politikaları geliştirilmesi gerekmektedir (Nayir ve Sarıdaş, 2020). Görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce çokkültürlü eğitime yönelik bilgi ve deneyim elde etmesi oldukça önemlidir. Öğrencilik yıllarındaki böyle bir deneyim süreci, mesleğe başladıktan sonra eğitim almaya göre daha kalıcı etkilere sahip olacaktır. Ancak eğitim hayatında bu fırsata sahip olamayan öğretmenler için de mutlaka hizmet içi eğitimler ve projeler ile gerekli destek sağlanmalıdır.

Öğretmenler, çocuklar arasında sadece kültürel farklılık değil her türlü farklılık karşısında adil, objektif, ilgili, sevecen yaklaşımlarını korumalıdır. Böylesi bir tutum, öğretmen tutumunun mülteci çocukların uyum sürecini kolaylaştırmaktadır (Szente, Hoot ve Taylor. 2006). Dolayısıyla öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi sahibi olmaları ve bu bilgilerin programa nasıl yansıtılacağı ile ilgili desteklenmeleri gereklidir. Alan yazında, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamaları yönünde desteklenmelerine yönelik çeşitli programlar bulunmaktadır. Örnek olarak McNeal (2005), eleştirel pedagojiye, gerçek yaşam uygulamalarına, aktif öğrenmeye, çocuk tercihinine, işbirlikçi grup çalışmalarına, çokkültürlü alan yazına, bireysel farklılıklara, kültürel fiziksel uyuma dayalı çokkültürlü eğitim uygulamalarının öğretmenlerin deneyimleri ile birleşerek çokkültürlü eğitim sürecini destekleyebildiğini ifade etmiştir. Djonko-Moore, Jiang ve Gibson’a (2018) göre öğretmenlerin öz yeterlilik ve memnuniyet gibi bireysel özelliklerin de kültüre duyarlı öğretimle doğrudan ilişkilidir. Haberman ve Post (1998), büyük ölçekli olan çokkültürlü okul programlarının çocuklarda;

- Toplum içinde uyumlu bir şekilde nasıl yaşayabileceğine ilişkin güçlü fikirler oluşturma,
- Dünya ile ilgili işlerde başarıyı sağlayabilecek yararlı beceriler geliştirme,
- Kültürel gruplar arasındaki çeşitliliği anlama,
- Kendi kültürel grubuna katılma ile ilgili kimlik geliştirme,

e) Bireysel ve grup olarak çalışmalarına yönelik öğrenme yollarını deneyimleme becerilerine odaklanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu noktada, büyük ölçekli çokkültürlü okul programlarında, çocukların kendi kültürlerini, sınıfta paylaşılan kültürler başta olmak üzere sınıf içinde yer almayan kültürlerle yönelik de saygı ve hoşgörü çerçevesinde bir bakış açısı oluşturabilmesinin altı çizildiği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlere yönelik hazırlanacak hizmet içi eğitim programlarında da belirtilen becerilerin desteklenmesi önem taşımaktadır.

Görüldüğü üzere öğretmenlerin çokkültürlülük ve ilişkili kavramlara yönelik desteklenme süreçleri, öğrencilik yıllarında başlamalı ve mesleki süreçte de hizmet içi eğitim, proje, seminer gibi çeşitli faaliyetler eşliğinde desteklenmelidir.

Sonuç

Tüm dünyada çeşitli nedenlerle artan iç ve dış göçler sonucunda birçok ülkenin demografik yapısında önemli değişiklikler olmuştur. Bu nedenle günümüz toplumlarından farklı kültürlerle karşı hoşgörülü ve duyarlı olmalarına yönelik beklenti de artmıştır. Çokkültürlü duyarlık, hem farklı etnik veya ırksal geçmişlere sahip insanlara ilişkin bilgi sahibi olmayı, saygı göstermeyi ve etkili bir şekilde etkileşim kurmayı hem de onlara yönelik haksız uygulamaları fark etmeyi ve bu uygulamalara karşı durmayı içermektedir (Kostelnik vd., 2002). Farklı kültürlerle karşı tutumlar ve davranışlar yaşamın ilk yıllarında gelişmeye başladığından, tüm bu yeterliklere sahip çocuklar yetiştirilmesinde okul öncesi eğitim kademesinden itibaren öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Bu noktada, eğitimle ilgili birçok konuda olduğu gibi öğretmenin yeterlikleri ön plana çıkmaktadır. Çokkültürlü sınıflarda etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi için öğretmenin kendisinin de kültürel bir varlık olduğunu ve içerisinde doğup büyüdüğü kültürden ne şekilde etkilendiğini fark etmesi, bu doğrultuda kendi davranışlarını düzenlemesi, sınıfındaki çocukların kültürleri hakkında bilgi sahibi olması, bu farklılıklara saygı göstermesi, bu farklılıkları birer fırsata çevirerek öğrenme ortamını zenginleştirilmesi büyük öneme sahiptir. Bu noktada, öğretmen eğitimi içerisinde çokkültürlü eğitime ilişkin konuların, derslerin, uygulamaların olması öğretmen adaylarının dikkatini konuya çekmek, bilgilerini ve deneyimlerini arttırmak açısından önemli fırsatlar sunacaktır. Örnek olarak, öğretmen adaylarının kendi kültürel kimliklerinin tanınmasını, yaşadığı kültüre yönelik farkındalığını geliştirilmesine yönelik dersler açılabilir. Ayrıca iletişim konulu derslerde, dilsel ve kültürel duyarlılıkla hareket etmeye yönelik farkındalığın geliştirilmesi hedeflenebilir. Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması I ve II gibi uygulamaya dayalı derslerde çokkültürlülük ile ilgili uygulamaların yapılması sağlanabilir. Böylece öğretmen adaylarının konu ile ilgili etkinlik araştırmaları, üretmeleri ve uyarlamalarına fırsat sağlanabilir. Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinde farklı kültürlerden gelen çocukların yer aldığı okullar öncelikli olarak tercih edilebilir. ERASMUS, Mevlâna gibi faaliyetlerin, yurt dışında staj gibi uygulamaların kapsamı ve yaygınlığı arttırılarak, lisans öğrencilerinin farklı kültürlerin yer aldığı ülkelerde eğitim görme şansına sahip olmaları desteklenmelidir. ERASMUS, Mevlâna gibi faaliyetlerin yaygınlaştırılması, farklı ülkelerden ve daha çok sayıda öğrencinin Türkiye'deki üniversiteleri ziyaret etme şansını arttıracaktır. Bu durum, yurt dışına çıkmış ve çıkmamış olan tüm öğretmen adaylarının, farklı kültürden akranlarıyla bir arada bulunma ve kültür alış veriş yapma fırsatlarını destekleyecektir. Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında da öğretmen adaylarının farklı kültürlerden gelen çocuklar ve ailelerin uyumuna yönelik STK'lar ile buluşmaları sağlanarak, çocukları ve ailelerini tanımalarına destek verilebilir. Çeşitli derslerde, çokkültürlü sınıf ortamındaki aile katılımı ve okul-aile iş birliğine dikkat çekilmelidir. Eğitim sisteminin, eğitim politikalarının incelenmesine yönelik dersler ile var olan eğitim sürecinin sorunlar, güçlü/zayıf yönler gibi farklı noktalardan tanınması sağlanmalıdır. Öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili algılarının, bilgilerinin ortaya konulması, konu ile ilgili hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasına rehberlik edebilecektir. Öğretmenlerin, çokkültürlülük ile ilgili okuldaki rehber öğretmenler başta olmak üzere meslektaşlarıyla işbirliği ile öğretim programını ve yöntemlerini belirlerken çocukların kültürlerinden nasıl yararlanılacağına yönelik projeler geliştirilmelidir. Öğretmenlerin çokkültürlülüğü, yıl boyunca programın temel unsurlarından görüp, düzenli olarak ele almaları desteklenmelidir.

Kaynakça

- Abdullah, M. N. L. Y., & Abdullah, A. C. (2018). Preschool teachers' training and attitudes towards multicultural education in Malaysia. *International Journal of Early Childhood Education and Care*, 7, 1-13.
- Agirdag, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48, 556-582.
- Aragona-Young, E. & Sawyer, B. E. (2018) Elementary teachers' beliefs about multicultural education practices, *Teachers and Teaching*, 24(5), 465-486.
- Aslan, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 213-253.
- Avcı, F. (2019). Teachers' opinions on the problems faced by the refugee students in preschool education institutions. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 57-80.
- Aydın, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473.
- Boydak Özcan, M., & Şengür, D. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve anadilde eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 113-121.
- Chan, A. (2011). Critical multiculturalism: Supporting early childhood teachers to work with diverse immigrant families. *International Research in Early Childhood Education*, 2(1), 63-75.
- Chen, D. W., Nimmo, J., & Fraser, H. (2009). Becoming a culturally responsive early childhood educator: A tool to support reflection by teachers embarking on the anti-bias journey. *Multicultural Perspectives*, 11(2), 101-106.
- den Brok, P., & Levy, J. (2005). Teacher-student relationships in multicultural classes: Reviewing the past, preparing the future. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 72-88.
- Derman Sparks, L., & Ramsey, P. G. (2011). *What if all the kids are white?: Anti-bias multicultural education with young children and families*. Teachers College Press.
- Derman-Sparks, L., LeeKeenan, D., & Nimmo, J. (2015). *Leading anti-bias early childhood programs: A guide for change*. Teachers College Press.
- Djonko Moore, C., Jiang, S., & Gibson, K. (2018). Multicultural teacher education and diversity practices in early childhood. *Journal of Multicultural Education*, 12(4), 298-313.
- Duran, E., & Ertan Özen, N. (2021). Kültüre duyarlı öğretmen. (Ed. H. Gülay Ogelman, S. Saraç ve D. Amca Toklu). *Yeni nesil öğretmen* (s. 143-162). Ankara: Vizetek Yayınları.
- Espinosa, L. M. (2005). Curriculum and assessment considerations for young children from culturally, linguistically, and economically diverse backgrounds. *Psychology in the Schools*, 42(8), 837-853.
- Forrest, J., Lean, G., & Dunn, K. (2016). Challenging racism through schools: teacher attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), 618-638.
- Ford, D. (2011). *Multicultural Gifted Education*. Sourcebooks, Inc..UK: Prufrock Press
- From Rigor to Results (2015). *Culturally competent response to intervention*. <https://rigor2results.wordpress.com/2015/03/02/culturally-competent-response-to-intervention/> Erişim Tarihi: 01.06.2021.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gay, G. (2015). The what, why, and how of culturally responsive teaching: International mandates, challenges, and opportunities. *Multicultural Education Review*, 7(3), 123-139.
- Haberman, M., & Post, L. (1998). Teachers for multicultural schools: The power of selection. *Theory into Practice*, 37(2), 96-104.
- Han, H. S., & Thomas, M. S. (2010). No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 469-476.
- Hidalgo, N. (1993). Multicultural teacher introspection. In Perry, T. and J. Fraser, Freedom's Plow. *Teaching in the multicultural classroom*, (pp. 99-106). New York: Routledge.
- Hopkins-Gillispie, D. (2008). *Cultural diversity: development of preservice teachers' learning and understanding of multiculturalism in a teacher education program*. Doctoral dissertation. USA: Purdue University.
- Hsiao, Y. J. (2015). The culturally responsive teacher preparedness scale: An exploratory study. *Contemporary Issues in Education Research*, 8(4), 241-250.

- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.
- Jussim, L., Robustelli, S. L., & Cain, T. R. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In *Handbook of motivation at school* (pp. 363-394). Routledge.
- Karuppiah, N., & Berthelsen, D. (2011). Multicultural education: The understandings of preschool teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 38-42.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., Stein, L. C., & Gregory, K. (2002). *Guiding children's social development: Theory to practice* (4th ed.). New York: Delmar.
- Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13(1), 37-48.
- Leung, C. H., & Hue, M. T. (2020). Factor structure of multicultural teaching competency scale for school-teachers in Hong Kong. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 45(7), 1-14.
- MacNaughton, G., & Hughes, P. (2007). Teaching respect for cultural diversity in Australian early childhood programs: A challenge for professional learning. *Journal of Early Childhood Research*, 5(2), 189-204.
- McAuliffe, M., & Khadria, B. (2019). World migration report 2020. International Organization for Migration. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020>.
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2000). Cross-cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3-24.
- McNeal, K. (2005). The influence of a multicultural teacher education program on teachers' multicultural practices. *Intercultural Education*, 16(4), 405-419.
- MEB, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YE_GENEL_YE_TERLYKLERY.pdf. Erişim tarihi: 02.06.2021.
- Muñiz, J. (2019). *Culturally responsive teaching: A 50-State Survey of Teaching Standards*. New America. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594599.pdf> /Erişim tarihi: 09.07.2021.
- Muñiz, J. (2020). *Culturally responsive teaching: A Reflection Guide*. <https://www.newamerica.org/education-policy/policy-papers/culturally-responsive-teaching-competencies/> Erişim Tarihi: 01.06.2021.
- Nayir, F., & Sarıdaş, G. (2020). Çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 669-779.
- Nieto, S., & Bode, P. (2012). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (6th ed.). New York: Longman.
- Özmen, F., & Aküzüm, C. (2010). Okulların kültürel yapısı içinde çatışmalara bakış açısı ve çatışma çözümünde okul yöneticilerinin liderlik davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 78-83.
- Özmen, F., & Aküzüm, C. (2013). Okul ortamında kültürel farklılıklardan kaynaklanan çatışmalar ve çatışma yönetimi yaklaşımları-Alipaşa İlköğretim Okulu örneği. *Education Sciences*, 8(4), 441-459.
- Pappamihel, N. E. (2004). Hugs and smiles: Demonstrating caring in a multicultural early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, 174(6), 539-548.
- Pattnaik, J. (2003). Multicultural literacy starts at home: Supporting parental involvement in multicultural education. *Childhood Education*, 80(1), 18-24.
- Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, X(1), 352-372.
- Richards, H. V., Brown, A. F., & Forde, T. B. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 64-68.
- Rengi, Ö. & Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(3), 135-156.
- Santoro, N. (2009). Teaching in culturally diverse contexts: What knowledge about 'self' and 'others' do teachers need?. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 33-45.
- Santoro, N., & Kennedy, A. (2016). How is cultural diversity positioned in teacher professional standards? An international analysis. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(3), 208-223.
- Santoro, N., & Major, J. (2012). Learning to be a culturally responsive teacher through international study trips: Transformation or tourism? *Teaching Education*, 23(3), 309-322.
- Sheets, R. H. (2009). What Is Diversity Pedagogy? *Multicultural Education*, 16(3), 11-17.
- Simsar, A. (2020). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik yeterlikleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 184-205.

- Simsar, A. & Karaoğlan, M. (2020). Okul öncesi dönemde mülteci çocuklar. Mehmet Akif Karaman, Zeynel Amaç, Yakup Doğan ve Fatih Bektaş (Ed.) *Panik yok!!! ben mülteciyim hikâyeleriyle mülteci öğrencilere yönelik etkinlik örnekleri* (s.161-190) (1. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Souto-Manning, M. (2013). *Multicultural teaching in the early childhood classroom: Approaches, strategies, and tools, preschool-2nd grade*. Teachers College Press.
- Souto-Manning, M., & Mitchell, C. H. (2010). The role of action research in fostering culturally-responsive practices in a preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 269-277.
- Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, P. P., Neville H. A., Mobley, M., Wright C. V., Dillon, F. R., & Navarro, R. (2011). The Multicultural Teaching Competency Scale: Development and initial validation. *Urban Education*, 46(3), 440-464.
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486.
- Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15-20.
- Taştekin, E., Bozkurt Yükçü, Ş., İzoğlu, A., Güngör, İ., Işık Uslu, A. E., & Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-20.
- T. C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2017). *2016 Türkiye Göç Raporu*. Ankara: T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları.
- TR Dizin (2021). <https://app.trdizin.gov.tr/search/searchResults.xhtml?from=2010&to=2021&database=Fen-Sosyal&query=defaultSearchField-AND-%C3%87ok+k%C3%BCI% C3%BCr1% C3%BC1% C3%BCk&order=score-DESC> Erişim tarihi: 24.12.2021
- Tünkler, V. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel, çokkültürlü eğitime ve küresel vatandaşlık eğitimine yönelik bakış açıları. *Milli Eğitim* 49(226), 255-290.
- van Ausdale, D. & Feagin, J.R. (2001). *The first R: How children learn race and racism*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2007). The culturally responsive teacher. *Educational Leadership*, 64(6), 28.
- Vitiello, V. E., & Williford, A. P. (2021). Alignment of teacher ratings and child direct assessments in preschool: A closer look at teaching strategies GOLD. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 114-123.
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 124-179.
- Westrick, J. M., & Yuen, C. Y. (2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: A comparative study with implications for professional development. *Intercultural Education*, 18(2), 129-145.
- Yanık Özger, B. & Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıftaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız! *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 942-966.
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yıldırım, S. & Tezci, E. (2020). Factors that influence teachers' multicultural teaching practices. *OPUS–International Journal of Society Researches*, 16(27), 13-47.

Extended Abstract

In recent years, there have been increasing regular and irregular migration movements, resulting in demographic changes in many countries, including Türkiye. The rise in the number of children from different cultures in classrooms has brought about discussions on multicultural education. Multicultural education is gaining importance and is being included in education policies worldwide. From a very young age, children are exposed to cultural differences and develop positive and/or negative prejudices towards those who are different from themselves based on messages they receive from their surroundings (Van Ausdale & Feagin, 2001).

Children's attitudes towards themselves and other cultural groups begin to form in the early years of life. Therefore, teachers have important responsibilities starting from the preschool years when children's cultural identities are not yet fully established, and they oscillate between the culture they experience at home and the dominant culture at school (Souto-Manning & Mitchell, 2010). Multicultural education aims to restructure education programs and systems to provide equal educational opportunities for every child from different social classes, cultures, religions, ethnic groups, and nationalities (Banks, 2008). Achieving multicultural education is possible with teachers who are competent in this regard. Accordingly, the purpose of this study is to present multicultural teacher competencies from national and international literature and make recommendations for the field of teacher education.

Multicultural sensitivity involves gaining knowledge about people with different ethnic or racial backgrounds, showing respect, and effectively interacting with them, as well as recognizing and standing against unfair practices towards them (Kostelnik et al., 2002). As attitudes and behaviors towards different cultures start to develop in the early years of life, teachers play significant roles in nurturing children who possess these competencies, starting from preschool education. Many teachers are genuinely well-intentioned and have a positive attitude toward understanding children from different cultures, avoiding discrimination, and creating the most effective learning environment (Boydak et al., 2017; Forrest et al., 2016; Gay, 2015). Research findings indicate that teachers who have positive attitudes towards multicultural education tend to have experiences of being in the presence of people from diverse cultures, having positive interactions with individuals from different cultural backgrounds, and forming strong relationships (Ağırdağ et al., 2016; Forrest et al., 2016; McNeal, 2020; Simsar, 2020). However, having a positive attitude alone may not be sufficient for effective implementation within the classroom. In creating a culturally sensitive classroom environment, teachers' knowledge about the subject also plays a crucial role. Therefore, teachers' competencies are emphasized, as is the case with many aspects of education.

First and foremost, teachers need to reflect on their own culture and the impact of culture. They should make efforts to recognize and correct biases within the education system. Teachers should leverage children's cultures when designing the curriculum and instructional methods. Additionally, real-world issues should be brought into the classroom, and teachers should have high expectations for all children while fostering respect for their differences. Collaboration with families and the local community is also essential in creating a multicultural educational environment. Furthermore, teachers should communicate with children and families with linguistic and cultural sensitivity. To create an effective learning environment in multicultural classrooms, it is of great importance for teachers to recognize themselves as cultural beings and be aware of how their upbringing and culture have influenced them. They should regulate their own behaviors accordingly, acquire knowledge about the cultures of the children in their classroom, show respect for these differences, and leverage these diversities to enrich the learning environment (Kostelnik et al., 2002).

Within teacher education, having topics, lessons, and practices related to multicultural education will draw the attention of teacher candidates and offer significant opportunities to enhance their knowledge and experiences. For example, courses could be designed to promote self-awareness of teacher candidates' cultural identity and develop an awareness of the culture they live in. Communication-related courses can target the development of linguistic and cultural sensitivity. Practical courses such as School Experience, Teaching Practice I and II can include multiculturalism-related activities. This way, teacher candidates can engage in activity research, creation, and adaptation related to the topic. Schools with

students from different cultures should be prioritized for Teaching Practice I and II courses. ERASMUS, Mevlana, and similar programs should be expanded, and the scope and prevalence of internships and programs in foreign countries should be increased, providing undergraduate students with the chance to experience education in countries with diverse cultures. Expanding ERASMUS, Mevlana, and similar activities will also increase the chances for teacher candidates from different countries to visit universities in Türkiye. This will support all teacher candidates, whether they go abroad or not, to have opportunities for cultural exchange with their peers from different cultures. Under the scope of Community Service Practices courses, teacher candidates can meet with NGOs focusing on the adaptation of children and families from different cultures, which can help them get to know the children and families better. Various courses should emphasize family involvement in multicultural classroom environments and school-family collaboration. Courses should examine the education system and education policies, aiming to recognize the existing educational process from different perspectives, such as problems, strengths, and weaknesses. Revealing teachers' perceptions and knowledge about multiculturalism can guide the development of in-service training programs on the subject. Teachers should develop projects in collaboration with school counselors and colleagues, determining how to benefit from children's cultures when designing the curriculum and instructional methods. Teachers should regularly address multiculturalism as a core element throughout the year in their programs.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

