

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN 48-60 AYLIK ÇOCUKLARIN FARKLI
KÜLTÜRLERİ TANIMALARININ, DÜNYADAKİ FARKLI
KÜLTÜRLERE KARŞI BAKIŞ AÇILARINDA YARATACAĞI
FARKLARIN İNCELENMESİ**

**Asiye Burcu ŞENTUNA
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul, 2011

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN 48-60 AYLIK ÇOCUKLARIN FARKLI
KÜLTÜRLERİ TANIMALARININ, DÜNYADAKİ FARKLI
KÜLTÜRLERE KARŞI BAKIŞ AÇILARINDA YARATACAĞI
FARKLARIN İNCELENMESİ**

**Asiye Burcu ŞENTUNA
(Yüksek Lisans Tezi)**

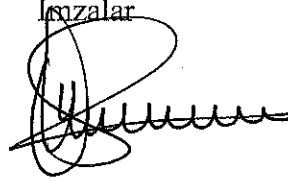
**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Özgül POLAT**

İstanbul, 2011

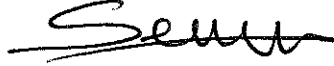
ONAY

Asiye Burcu Şentuna tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Alan 48-60 Aylık Çocukların Farklı Kültürleri Tanımalarının Dünyadaki Farklı Kültürlere Karşı Bakış Açılarında Yaratacağı Farkların İncelenmesi” konulu bu çalışma 23./09/2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

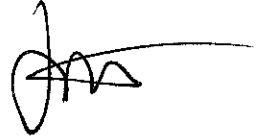
Danışman : Yrd. Doç. Dr. Özgül POLAT

İsizalar


Üye : Yrd. Doç. Dr. Semai TUZCUOĞLU



Üye : Yrd. Doç. Dr. Necla TUZCUOĞLU



TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın, planlanıp hayata geçirilmesinde bana destek olan ve bana güvendiğini her zaman hissettiren danışmanım Sayın Yard. Doç. Dr. Özgül POLAT'a çok teşekkür ederim.

Tezimin istatistik çalışmalarında çok büyük emeği olan, beni her zaman motive eden Sayın Öğrt. Gör. Elif KURTULUŞ KÜÇÜKOĞLU'na teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmalarım süresince bana her konuda yardımcı olan arkadaşlarım Neriman BAŞ, Arş. Gör. Duygu ŞALLI ve Yeliz ÖZEL'e teşekkür ederim.

Ölçeklerimin geçerlilik-güvenirlilik çalışmalarındaki uygulamalarda katkıda bulunan değerli meslektaşlarıma ve değerli velilere teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca beni daima destekleyen ve literatür çalışmalarım da çok yardımı olan canım eşim İlker Şentuna'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak belki de yüksek lisans yapmamı benden çok isteyen ama şu an maalesef ki yanımda olamayan anneciğime, bu günü görmeme vesile olduğu ve benim annem olduğu için çok teşekkür ederim.

ÖZGEÇMİŞ

- 1998 Lüleburgaz Kepirtepe Anadolu Öğretmen Lisesi
- 2001 Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bolu meslek Yüksek Okulu Turizm ve Otelcilik Bölümünden mezun olma
- 2006 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olma
- 2007 Bitlis Kireçtaşı Köyü İlköğretim Okulu'nda okul öncesi öğretmenliği
- 2008 Lüleburgaz Tek Anaokulu'nda okul öncesi öğretmenliği
- 2008 Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş.
- 2010 Lüleburgaz Hürriyet İlköğretim Okulu'nda okul öncesi öğretmenliği

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum : Hürriyet İlköğretim Okulu

E-posta : burcuentuna@hotmail.com

ÖZET

Okul Öncesi Eğitim Alan 48-60 Aylık Çocukların Farklı Kültürleri Tanımalarının, Dünyadaki Farklı Kültürlere Karşı Bakış Açılarında Yaratacağı Farkların İncelenmesi

Farklı kültürleri tanıma eğitimi ilk olarak kendi kültürünü tanımak ile başlar. Çocukların kendi ülkelerinin kültürünü ve bölgesel kültürel farklarını tanımalarını sağlamak eğitim kurumlarının önemli görevlerinden birisidir. Bu önemli görevin yerine getirileceği ilk basamak da okul öncesi eğitimidir.

Son yıllarda küreselleşmenin etkisiyle bütün ülkelerde çok kültürlü eğitime ve beraberinde farklılıklara saygı eğitimine önem verilmektedir. Ülkemizde de yeterli olmamakla birlikte bu konuda çalışmalar yapılmaktadır.

Bu çalışma, 48-60 aylık çocuklar için farklı kültürleri tanıma ile ilgili bir program oluşturarak, okul öncesi dönemde farklı kültürleri tanıma konusunda farkındalık yaratarak bilinç geliştirmek amacıyla yapılmıştır.

Çalışma kapsamında 48-60 aylık çocuklara uygulanmak üzere “Farklı Kültürleri Tanıma Paket Programı” hazırlanmıştır.

Ailelerin ve çocukların farklı kültürleri tanıma ile ilgili görüşlerini konu alan çalışmalar incelenmiş ve gerek Türkiye’de gerek yurt dışındaki literatürde bu araştırmanın ana problemine hizmet edebilecek bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu sebeple öğretmen ve ailelerin 48-72 aylık çocukların farklı kültürleri tanıma ile ilgili görüşlerini tespit etmek üzere aile ve öğretmen olmak üzere iki formdan oluşan “Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği” ve “Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği” geliştirilmiştir.

Araştırma Kırklareli-Lüleburgaz, İstanbul-Kadıköy, İstanbul-Beşiktaş, İstanbul-Ümraniye’deki M.E.B.’na bağlı resmi okullara devam eden 48-72 aylık çocukların öğretmenleri ve aileleri ile gerçekleştirilmiştir. “Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği” ve “Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği”nin geliştirilmesinde aynı 150 çocuğun öğretmeni ve ailesinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: farklı kùltùrleri tanıma, farklı kùltùrleri tanıma paket programı, kùltùrler arası öğrenme, çok kùltürlü eğitim

ABSTRACT

Analysing The Differences In The Viewpoint Of 48-60 Months Old Children, Caused By The Recognition Of Diverse Cultures During Pre-School Education, Towards Diverse Cultures In All Over The World

Education of recognition of diverse cultures begins with acknowledging your own culture. One of the important objectives of the educational institutions is to enable children to recognise the cultures of their own countries and regional cultural differences. Pre-school education is the first step to fulfill this important objective .

As a result of the globalization, multicultural education and education of respect to diverse cultures are prioritized in all over the world. Although they are not conducted sufficiently, such studies are also being carried out in Turkey.

By developing a programme that allows children aged 48-60 months to acknowledge the existence of diverse cultures, this study was carried out with the aim of improving consciousness of the pre-school children by creating awareness of them in early childhood about the existence of the diverse cultures.

Within the context of this study, “ Respect to Diverse Cultures Packaged Programme ” was prepared to apply to children aged between 48-60 months.

Despite the meticulous studies, carried out both on relevant Turkish academic literature and on abroad, on the opinions of the parents’ and their children’s on recognition of the diverse cultures, it was not possible to find a measuring instrument that can serve for the main problem of this study. To fill this gap, two measuring forms named “Measuring Parent’s Perception of Diverse Cultures” and “Measuring Teachers’ Perception on Diverse Culture” were developed to assess the views of teachers, parents and children aged 48-72 months on recognition of diverse cultures.

This study was conducted on the teachers and parents of 48-72 months students attending to public pre-schools in Kırklareli-Lüleburgaz , İstanbul-Kadıköy , İstanbul-

Beşiktaş and İstanbul-Ümraniye. The same data was used in developing “Measuring Parent’s Perception of Diverse Cultures” and “Measuring Teachers’ Perception on Diverse Culture” obtained from the teachers and parents of the same 150 children. Evidences regarding the validity and reliability of the scale were obtained.

Key Vacabularies: Recognition of diverse cultures, Package curriculum for recognition of diverse cultures, inter cultural learning, multicultural education

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZGEÇMİŞ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem	3
1.2. Amaç	4
1.3. Önem	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
2.1 Kültür	7
2.1.1 Kültürün Tanımı	7
2.1.2 Kültürlerarası İletişim	9
2.2 Ayrımcılık, Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim	10
2.2.1 Ayrımcılığın Tanımı	10
2.2.2 Farklı Disiplinlerin Çok Kültürlülüğü Yorumlayışı	11
2.2.3 Çok Kültürlü Eğitim	13
2.2.3.1. Çok Kültürlü Eğitimin Tarihsel Gelişimi	16
2.2.3.2 Çok Kültürlü Eğitimin Amaç ve İlkeleri	17
2.3 Okul Öncesi Dönem ve Farklılıklara Saygı Kavramının	21
2.4 Farklılıklara Saygı Eğitimi / Ön Yargı Karşıtı Müfredat	25
2.4.1 Farklılıklar Saygı Eğitimi ve Ön Yargı Karşıtı Müfredatın Doğuşu	25
2.4.2 Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Farklılıklara Saygı Kavramının Gelişimine Temel Olan Yaklaşımlar	26
2.4.2.1 Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi ve Albert Bandura	26
2.4.2.2 Lev Vygotsky ve Sosyo-Kültürel Gelişim Teorisi	28
2.4.2.3 Abraham Maslow ve İhtiyaçlar Hiyerarşisi	31
2.4.3 Farklılıklara Saygı Eğitiminin Amaçları	32
2.4.4 Farklılıklara Saygı Eğitiminin Özellikleri	35

2.4.5 Farklılıklara Saygı Eğitiminde Öğretmenlerin Dikkat Etmesi Gereken Noktalar	35
2.5 İlgili Araştırmalar	38
BÖLÜM III: YÖNTEM	41
3.1 Araştırma Modeli	41
3.2 Çalışma Grubu	41
3.2.1 Araştırmanın Ölçek Geliştirme Bölümünün Çalışma Grubu.....	41
3.2.2 Geliştirilen “Farklı Kültürleri Tanıma Programı”nın Etkililiğinin İncelendiği Çalışma Grubu	41
3.3 Verilerin Toplanması	42
3.3.1 Veri Toplama Araçları	42
3.3.1.1 Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği.....	42
3.3.1.2 Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği.....	43
3.3.1.3 Farklı Kültürleri Tanıma Çocuk Soru Listesi	43
3.3.1.4 Uygulamalar.....	43
3.4 Verilerin Çözümlemesi	44
BÖLÜM IV: BULGULAR	45
4.1 Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Güvenirlilik ve Geçerlilik Analizleri	45
4.1.1 Cronbach’s Alpha Güvenirliliği ve İki Yarı Test Güvenirliliği	45
4.1.2 Madde Analizi Güvenirliliği.....	45
4.1.3 Kapsam Geçerliliği	48
4.1.4 Görünüş Geçerliliği.....	48
4.1.5 Yapı Geçerliliği.....	49
4.2. Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Güvenirlilik ve Geçerlilik Analizleri 55	
4.2.1. Cronbach’s Alpha Güvenirliliği ve İki Yarı Test Güvenirliliği	55
4.2.2. Madde Analizi Güvenirliliği	56
4.2.3 Kapsam Geçerliliği	60
4.2.4 Görünüş Geçerliliği.....	60
4.2.5 Yapı Geçerliliği.....	60
4.4. Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Deney Grubu Ön Test- Son Test Karşılaştırması	69

4.5. Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test- Son Test Karşılaştırması	69
4.6. Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Deney Grubu ve Kontrol Grubu Son Testleri Karşılaştırması	70
4.7. Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Kontrol Grubu ve Deney Grubu Ön Test Sonuçları	71
4.9. Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test- Son Test Karşılaştırması	73
4.10. Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Deney Grubu ve Kontrol Grubu Son Testleri Karşılaştırması	73
4.11. Deney gruplarında Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği ile Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ön test-son test karşılaştırmaları.....	74
4.12 Kontrol gruplarında Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği ile Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ön test-son test karşılaştırmaları.....	75
4.13 Deney grubu ile kontrol grubunun Farklı Kültürleri Tanıma Çocuk Soru Listesi Ön Test Puan Karşılaştırmaları.....	77
BÖLÜM V:SONUÇ	81
5.1 Yargı	81
5.2 Tartışma	81
5.3 Öneriler	83
KAYNAKÇA	85
EKLER	
EK-1	
EK-2	

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.2.2.1. Örneklem Grubu	42
Tablo 4.1.1.1. Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları.....	45
Tablo 4.1.2.1 Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Genelinde Madde Toplam – Madde Kalan Sonuçları.....	46
Tablo 4.1.2.2 Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Genelinde Ayırtedicilik Sonuçları ..	47
Tablo 4.1.5.1 KMO ve Bartlett Testi (KMO and Bartlett's Test)	49
Tablo 4.1.5.2 Açıklanan Toplam Varyans	49
Tablo 4.1.5.3 Faktör Analizi	50
Tablo 4.1.6.1. Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği'nin Tekrarlanan Genelinde Madde Toplam – Madde Kalan Sonuçları	52
Tablo 4.1.6.2 Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği'nin Tekrarlanan Ayırd Edicilik Sonuçları	54
Tablo 4.2.1.1. Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları.....	56
Tablo 4.2.2.1 Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Genelinde Madde Toplam – Madde Kalan Sonuçları	57
Tablo 4.2.2.2. Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Genelinde Ayırd edicilik Sonuçları	59
Tablo 4.2.5.1 KMO ve Bartlett Testi (KMO and Bartlett's Test)	61
Tablo 4.2.5.2. Açıklanan Toplam Varyans	61
Tablo 4.2.5.3. Faktör Analizi	62
Tablo 4.2.6.1 Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği'nin Tekrarlanan Madde Toplam – Madde Kalan Sonuçları	64
Tablo 4.2.6.2. Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği'nin Tekrarlanan Ayırdedicilik Sonuçları	66
Tablo 4.3.1. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Aritmetik Ortalama Değerleri	68
Tablo 4.3.2. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Ön Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları	68

Tablo 4.4.1. Deney Grubu Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Ön Test – Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	69
Tablo 4.5.1 Kontrol Grubu Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Ön Test – Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	69
Tablo 4.6.1. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.7.1. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Aritmetik Ortalama Değerleri.....	71
Tablo 4.7.2. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Ön Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları	72
Tablo 4.8.1. Deney Grubu Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Ön Test – Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	72
Tablo 4.9.1. Kontrol Grubu Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Ön Test – Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	73
Tablo 4.10.1. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları	73
Tablo 4.11.1. Deney Grubunda Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ve Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Aritmetik Ortalama Değerleri.....	74
Tablo 4.11.2. Deney Grubunun Verilerinin Değerlendirildiği Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ve Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Ön Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.11.3. Deney Grubunun Verilerinin Değerlendirildiği Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ve Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları	75
Tablo 4.12.1. Kontrol Grubunda Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ve Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Aritmetik Ortalama Değerleri.....	75
Tablo 4.12.2. Kontrol Grubunun Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ve Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Ön Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..	76
Tablo 4.12.3. Kontrol Grubunun Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ve Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları .	76
Tablo 4.13.1. Program öncesi deney ve kontrol grubundaki çocukların sorulara verdiği cevapların Mann Whitney-U Testi Sonuçları	77

Tablo 4.14.1. Program sonrası deney ve kontrol grubundaki çocukların sorulara verdiği cevapların Mann Whitney-U Testi Sonuçları	79
---	----

BÖLÜM I: GİRİŞ

Günümüzde yaşanan göçler, ekonomik değişimler ve teknolojik gelişmeler farklı kültürlerden insanların bir arada yaşamalarını gerekli kılmaktadır. Toplumların bu çeşitlilik içinde huzur içinde yaşayabilmeleri için birbirlerine hoşgörü ile yaklaşmaları ve farklılıkları kabul etmeleri gerekmektedir. Bu durum eğitimi de etkilemekte ve çok kültürlü eğitimin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Küreselleşme, olumlu ya da olumsuz yönleriyle bir gerçeklik olarak dünya üzerinde hızla işlemeye devam eden bir süreçtir. Bu zorlu süreçte başarılı olabilmenin ve ayakta kalabilmenin yolu, küreselleşmeyi bir olmazsa olmaz durum gibi görüp ona tamamen sorgulamadan tabi olmak ya da tümüyle onu yok sayarak mevcut gerçekliğini kabul etmemek değil, küreselleşen dünyada rekabet edebilir değerler ve beceriler üretebilmektir. Küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek de, okulların yeni bir vizyon geliştirmesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, bireye önem veren, öğrenciyi merkeze alan, insani ve evrensel değerlere dayalı, küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir eğitim önem kazanmaktadır (Çalık ve Sezgin, 2005). Bu eğitimin temeli de okul öncesi dönemde atılmaktadır.

Çağdaş toplumlarda yetiştirilen bireylerin farklı kültürel gruplarla etkileşim içerisinde olmaları ve etkileşimlerinde olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle, gelişmiş ülkeler eğitimle ilgili sorunlarını belirleyip çözümler üretirken, çok kültürlü eğitim çalışmalarına da yer vermektedirler. Bunun sonucu olarak da günümüz ulusal devletleri vatandaşlık kavramını, evrensel değerler çerçevesinde yeniden tanımlamak ve anlamlandırmak durumunda kalmaktadırlar. Bunun için de öğretmenler, öğrencilerinin, kendi kültürleri dışındaki bireylerin değerlerine saygı duymalarını, farklı kültürlerle ilgili ön yargılarını ortadan kaldırmalarını ve farklılıkların insanlar için bir zenginlik olduğunu benimsemelerini sağlayacak öğrenme ortamları yaratmalıdırlar (Cırık, 2008).

Kültür, sosyal sınıf, din, dil ve etnik köken gibi farklılıklar kişiler arası etkileşimde toplumun temel özellikleridir. Bireylerin bu farklılıklar konusunda erken yaşlarda eğitilmesinin, onların gelecekte küresel toplumun etkili birer üyesi olarak

yetişmelerinde yararlı olacağı düşünülmektedir. Sözü edilen ayrılıklar, toplumların kutuplaşmasına, insanların birbirleriyle etkileşimlerinin kesilmesine ve toplumdan uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Gay, 1994).

Nüfusun çeşitlenmesi özellikle eğitim alanında görev yapanların çok kültürlü ve farklı sosyo-ekonomik geçmişten gelenlerin eğitimi konusunda bilgili ve deneyimli olmalarını gerektirmektedir. Yeni disiplinler arası yaklaşımla dünya tarihi, kültürleri ve coğrafyası küresel bir perspektifle yeniden öğretilecek; bilgi akışı, serbest dolaşım ve öğrenci değişimi arttıkça kişilerin diğer kültürleri öğrenme ve anlama istekleri artacaktır. Eğitim politikaları farklı kültürel ve dinsel altyapıyla gelen öğrencilerin sorunlarına duyarlı olacak şekilde oluşturulmalı, okul yöneticileri ve öğretmenler eğitimde bireyin tercihlerine daha çok saygı duyar hale gelmelidir (Balay, 2004).

Okullar kültürel olarak uygun, saygılı ve kucaklayıcı öğrenme ortamları sunmalı, öğrenciler için farkındalığı, bilgiyi ve becerileri arttıracak eğitimsel müfredatlar geliştirilmelidir. Farklı öğrenciler ve topluluklar yaşadığımız dünyanın eğitimsel sürecine engel teşkil eden değil içinde yaşadığımız dünyanın harika ve heyecanlı elementleri olarak kavramlaştırılmalıdır. (Sanchez ve Others,1995).

Farklı ülkeleri ve kültürleri öğrenmenin, gelecek kuşakları oluşturan çocukların tüm dünyayı kavramaya çalışan daha geniş bir yaşam vizyonu kazanmaları açısından da anlamlı olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bu gelişim ve değişimlere ayak uydurabilmek için, çok kültürlü eğitime ihtiyaç vardır. Bu eğitime erken başlamanın geleceğin kuşaklarının bir yandan kendi kimliğini kazanırken, diğer yandan farklı kimliklere de saygılı bireyler olarak yetişmeleri açısından önemi büyüktür. Bilindiği gibi başkaları ile ilgili ön yargılar bir kez oluştu mu değiştirilmeleri oldukça zordur. Bu nedenle çok kültürlü eğitime okul öncesi dönemden itibaren başlanması gerekir (Polat ve Önder, 2008).

Dünyada gerek ülkelerin kendi içinde gerekse ülkeler arasındaki göçler gibi nedenlerle farklı kültürlerden gelen çocukların bir arada eğitilmeleri söz konusudur. Bu nedenle farklı kültürlerden gelen çocukları eğitecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde farklılıkları tanımayı, farklılıkları kabul etmeyi amaç edinen programların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi önem taşımaktadır (Önder ve Polat; 2007a).

Eğitimcilerin pozitif sosyal tutumları arttırmak, ayrımcılığı ve önyargıların oluşmasını engellemek gibi sorumlulukları vardır. Sadece benzerliklere odaklanmak yerine farklılıklara da değer vererek çocukların empati geliştirmesine, arkadaşlık ve anlayış köprüleri kurmalarına yardımcı olunmalıdır. Bugünün çocukları yarının dünyasını oluşturacak yetişkinler olarak giderek küçülen dünyada barış ve hoşgörü dolu, ön yargılardan uzak bireyler olarak yerlerini almalıdır.

1.1. Problem

Erken çocukluk sihirli, şekillendirici ve hızlı gelişimin olduğu bir zaman dilimi olarak kabul edilir. İlk beş veya altı yıl çocuğun mizaç, huy, sosyal tutumlar gibi karakteristik özelliklerinin oluşacağı önemli dönemlerdendir. Önyargı ve ayrımcılıkta bu yıllarda oluşan sosyal tutumlar arasındadır. Bu tarz tutumlar genelde anlayış eksikliğinin sebep olduğu korkulardan kaynaklanır (Luhman ve Gilmen, 1980).

Araştırmalar, erken çocukluk dönemindeki deneyimlerin, çocukların kültürel anlayışlarını oluşturmalarında oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Çocuklar yaşamlarının ilk üç yılında ırksal kimlikler ve grupların kültürel özellikleriyle ilgili anlayışlarını geliştirmektedirler. Bu anlayışların oluşmasında da, özellikle aileler ve öğretmenler etkili olmaktadır. Araştırmalar ailelerin ve öğretmenlerin, çocuklara ırk, etnik köken ve kültürel özelliklerle ilgili olumlu özellikler kazandırdıklarını göstermektedir. Çocukların çok kültürlülük anlayışı, ailenin çocukla olan etkileşimi ve eğitim ortamının etkisiyle geliştirilebilmektedir (Coşkun, 2006).

Çocukların insanlar arasındaki farklılıkları fark ederek bu konuda bilinç geliştirmesi ve dünyada ki diğer kültürlerle karşı olumlu bir bakış açısıyla yetişmesi biz eğitimcilere önemli bir görev yüklemektedir. Eğitim programları bu önemli görev dikkate alınarak hazırlanmalı ve çocukların bu konudaki farkındalıkları ve bilinçleri geliştirilmelidir. Eğitim programlarında farklı kültürleri tanıma ve çok kültürlü eğitim konusunda paket program çalışmalarına yer verilmesi ve bu paket programların ne kadar etkili olduğunun ölçülmesi son derece önemlidir.

Şu ana kadar farklılıkları genel olarak ele alan ölçekler olmakla birlikte okul öncesi dönemde farklı kültürlerle bakış açısını ölçen bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının farklı kültürleri tanımaları ile ilgili görüşlerini ölçmeye yarayan bir ölçek geliştirmek çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Farklı kültürleri tanıtmaya yönelik olarak okul öncesi eğitim alan 48-60 aylık çocuklar için hazırlanmış olan “Farklı Kültürleri Tanıma Paket Programı”nın, çocukların farklı kültürlere bakış açısına etkisinin incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı çocukların farklı kültürleri tanıyarak farkındalık ve bilinç geliştirmelerini sağlamaktır. Bu temel amaçtan yola çıkılarak çocukların farklı kültürleri tanıma ile ilgili görüşlerini belirleyen bir ölçek geliştirmek, 48-60 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların farklı kültürlere karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmeleri için oluşturulan “Farklı Kültürleri Tanıma Paket Programı”nın etkililiğini tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırma amacı doğrultusunda yanıt aranan sorular şunlar olmuştur:

- 1) Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?
- 2) Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?
- 3) Deney grubu ile kontrol grubunun Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Deney grubunun Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Kontrol grubunun Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 6) Deney grubu ile kontrol grubunun Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği son testleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 7) Deney grubu ile kontrol grubunun Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 8) Deney grubunun Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 9) Kontrol grubunun Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

10) Deney grubu ile kontrol grubunun Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği son testleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

11) Deney gruplarında Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği ile Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

12) Kontrol gruplarında Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği ile Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

13) Deney grubu ile kontrol grubunun Farklı Kültürleri Tanıma Çocuk Soru Listesi ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

14) Deney grubu ile kontrol grubunun Farklı Kültürleri Tanıma Çocuk Soru Listesi son testleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Önem

20. yüzyılın gelişen değerleri ile günümüze taşınan çocuğa ve çocukluğa yeni bakış açısı, onların sadece kendi kültürlerini değil aynı zamanda farklı kültürleri tanımalarının gerekli olduğu gerçeğini ortaya koymuştur. Farklı kültürleri tanıyan çocuklar farklılıklara saygı duyacak ve önyargısız, barışa dayalı ilişkilerin temeli atılacaktır. Böylelikle de çocuklara farklı kültürleri tanımanın erken dönemde yapılmasının sosyal gelişimleri açısından gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu şekilde eğitim alan ve gelişen çocuklar barış içinde yaşamak isteyeceklerdir. Birbirlerine saygı gösterip sevgi ile yaklaşan toplumlarda da her zaman hoşgörü ve barış hakim olacaktır. Bu toplumlar ise ön yargılardan uzak, barış ve hoşgörü dolu bir dünyayı oluşturacaktır.

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sosyal-duygusal gelişim alanında farklı kültürlerin belli başlı özelliklerini söylemek ile ilgili kazanıma yer verilmiştir. Bu çalışmada da amaçlanan, düzenlenen etkinliklerle 48-60 aylık okul öncesi eğitim alan çocuklara farklı kültürlerde farklı dillerin konuşulduğunu açıklamak, farklı kültürlerde yaşayan insanların değişik özelliklere sahip olduğunu gösterip onlara saygı göstermeleri konusunda farkındalık kazanıp bilinç geliştirmelerini sağlamaktır.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada;

1.Farklı Kùltùrlere Bakış Aile Òlçeđi ve Farklı Kùltùrlere Bakış Öğretmen Òlçeđi'nin ailelerin ve öğretmenlerin çocukların farklı kùltürleri tanımaya yönelik görüşlerinin neler olduğunu tespit etmede uygun bir araç olduğu,

2.Farklı Kùltürleri Tanıma Çocuk Soru Listesi'nin, 48-60 aylık çocukların, farklı kùltürleri tanıma konusundaki farkındalıklarını belirlemede uygun bir araç olduğu,

3. Ailelerden ve öğretmenlerden alınan bilgilerin doğru ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma uygulamaları 2009-2010 eğitim - öğretim yılı ile sınırlı olacaktır.

2. Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Tek Anaokulu'na devam etmekte olan 48-60 aylık 32 çocuk, onların aileleri ve öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çok kùltürlülük: Çok kùltürlülük, ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kùltürel boyutların farkına varılmasıdır (APA, 2002).

Çok kùltürlü eğitim: Çok kùltürlü eğitim, okullarda, çoğulculuğu ve eşitliği desteklemek amacıyla yapılan önemli, eleştirel bir tartışma oturumudur. Bu türden bir eğitim, farklı gruplar arasında diyalog geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, çok kùltürlü eğitim, okullardaki iyileştirme çalışmalarında, gruplar arası iş birliği süreci olarak görülebilir. Bu süreç içerisinde, okulların, tüm bireyler için işlemesine gayret edilir (Cırık, 2008).

BÖLÜM II: İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1 Kültür

2.1.1 Kültürün Tanımı

Bugüne kadar kültür ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Yapılan bütün tanımların sonucunda, kültürün milletlerin kimliğini yansıttığı gerçeğine ulaşılmıştır.

Başer (2003) kendi tezinde Sadık Kemal Tural'ın tanımlamasından yararlanarak kültür üzerine şu bilgileri vermektedir: Tarihin derinliklerinden süzülüp gelen; zamanın ve ihtiyaçların doğurduğu, şuurlu tercihlerle, manalı ve zengin bir sentez oluşturan; sistemli ve sistemsiz şekilde nesilden nesile aktarılan; bu suretle her insanda mensubiyet duygusu, kimlik şuru kazanılmasına yol açan; çevreyi ve şartları değiştirme gücü veren; nesillerin yaşadıkları zamana ve geleceğe bakışları sırasında geçmişe ait atıf düşüncesi geliştiren; inanışların, kabullenişlerin, yaşama şekillerinin bütününe “kültür” denir.

Kültür, öğrenilmiş ve paylaşılmış yaşam modelleri, insanoğlunun birinci derecedeki uyum mekanizması (Damen, 1987), bir zümrenin üyelerini diğerlerinden ayıran aklın ortak programlaması (Hofstede, 1984), etkileşim içinde olan insanoğlu topluluğunun öğrenilmiş ve paylaşılmış davranışlarıdır (Useem ve Useem, 1963).

Kültür yaşam için tarihsel olarak oluşturulan doğru-yanlış, mantıklı-mantıksız, insanoğlunun davranışları için rehber olabilecek herhangi bir zamanda var olmuş tüm düzenlemelerdir (Kluckhohn ve Kelly, 1945). Kültür bir grup insan tarafından algılamak, yorumlamak, ifade etmek ve etrafındaki sosyal gerçekliklere cevap verebilmek için paylaşılan bilgi ve şemalardır (Lederach, 1995).

Erden ve Akman (2002) ise bir grubun ortak tutumları, davranışları ve değerleri bir bütün olarak kültürü oluşturur görüşünü ileri sürmektedirler. Kültürü daha çok uygarlık olarak ele alan Taylor, kültürü toplumun bir üyesi olarak insanoğlunun kazandığı bilgi, sanat, ahlak, gelenekler ve benzeri diğer yetenek ve alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir bütün olarak ele alır. (Güvenç, 1985) Vygotsky de, kültür içinde kazanılmış olan deneyimlerin, bireyin gelişimini önemli oranda etkilediğini; dilin, sembollerin ve kavramların, kültürel deneyimlerin kazanımı ile birlikte bireyin zihinsel gelişimini

desteklediğini vurgulamaktadır (Arievitch ve Stetsenko, 2000). Vygotsky, anlam oluşturma sürecinin, bireysel olarak gerçekleşmediğini; bireyler arası karşılıklı iletişim, etkileşim ve öğrenmenin farkında olma öğelerinin bir sonucu olduğunu belirtmektedir (Jonassen, Howland, Moore, ve Marra, 2003; Jonassen ve Rohrer-Murphy, 1999) (Akt. Cırık, 2008).

Kültürü irdelemek, insan-doğa, insan-toplum, insan-insan ilişkilerini, karşılıklı etkileşimlerini sorgulamak ile olanaklıdır. Çok boyutlu bir oluş ve olgu olan kültürü tüm yönleriyle çözümlmek olanaksızdır. Çünkü kültür bir çelişkiler yumağıdır. Uyumu-uyumsuzluğu, özgürlüğü-bağımlılığı, yanlılığı-yansızlığı, güzeli-çirkini, yok olanı-var olanı içine alır. Bu karşıtlıkları yaratan da, çözen de insandır (Kula, 1992). Kültür belirli bir grup içinde yaygın bulunan düşünce, değer ve inançları kapsar. Bu düşünce, değer ve inançlar, yazı dili ve resimler gibi semboller ve şekillerle ifade edilir. Bir grubun kültürü daima diğer grubun kültüründen farklıdır, her biri ayrı bir kültüre sahiptir. Her bir kültür, o gruba dahil insanların etraflarını saran evreni nasıl algıladıkları, ne anlam verdikleri, duygusal ve zihinsel olarak nasıl tepki verdiklerini belirleyen anlamlara sahiptir. Kültür nesilden nesile aktarılır. Kültür doğanın verdiğiinden çok insan faaliyetlerinin bir sonucudur. Kültür, farklı gruplardaki insanların ne düşündüğü ve hissettiğini kapsar. (Demirkan, 2007).

Kağıtçıbaşı (2000) kültür için birçok farklı tanım yapıldığını belirterek “geleneksel fikirler ve bunlara bağlı olan değerler”, “öğrenilmiş davranışların bir bütün olarak nesilden nesile aktarılması”, “paylaşılan semboller ve anlamlar”, “bir grubun davranışlarında önceden tahmin edilebilir ve belirli farklılıklara yol açan deneyimler”, davranışları bir sisteme oturtan fikir, uygulama, norm ve anlamlar bütünü” tanımlarına değinmiştir.

Özetle, bütün insan ve toplumbilimcilerin ortak ilgi alanı tek kelimeyle kültürlerdir. Bu bilgi ve bilim alanlarını birbirlerinden ayıran nitelik ve özellikler sadece kültürel farklılıklardır. Ancak bu temel farklar giderek ortadan kalkmaya başlamış, çağdaş demokrasilerde izlenen demokratik ilkeler; üst, orta, alt sınıf ve zümreleri, sosyo-ekonomik bakımdan birbirine yaklaştırmıştır. Modern, geleneksel ve ilkel kültür farkları orta sınıfın egemen kültürü çevresinde birbirine yaklaşmış, bölgesel ve etnik farklar giderek yok olmaya yüz tutmuş, yeni ulusal kültürler doğmuştur. Globalleşme

sürecinde, bu benzeşme ve yakınlaşma sadece ulusal düzeyde değil, uluslar ve kıtalar arasında da gerçekleşmiş, kültürel farklar tamamen ortadan kalkmamış ancak kültürler birbirlerine yaklaşmıştır (Kula, 1992).

2.1.2 Kültürlerarası İletişim

Kültürler arası iletişim genellikle farklı kültürlerden gelen kişiler arasındaki iletişimi ifade eder. Katrin Fischhaber'e göre (2004), "Başarılı bir kültürlerarası iletişimde önemli olan koşul, kendi kültürünün dışarıdaki kişiler tarafından algılanabilme yeteneğinin var olmasıdır. Bunun yanında farklı bakış açılarının kabulü için ilk adım yabancı bakış açılarına ulaşmakla gerçekleşir; bunun anlamı, diğer bir kültürün algı sürecinde içselleştirilmesidir. Her bir kültürel özdeşlik kişisel algıya ve diğer dünya görüşüne karşı kabul edici bakış açısı şartına dayanmaktadır. Kendi kültürel yapının dışarıdan kabul görmesi ve analiz edilebilmesi, farklı bir kişisel algı için gerekli olan şarta sahip olma yeteneğinden geçmektedir" (Fischhaber, 2004).

Kültürlerarası iletişim, modern dünyamızın en çok gerektirdiği bir ihtiyaç halini almıştır. Sınırların ortadan kalkarak insanların ve toplumların birbirleri ile etkileşim sürecine girmeleri, modern dünyanın ekonomik ve politik gereklerindedir. Farklı kültürlerin birbirleriyle anlaşma sürecinde ortaya çıkan iletişim ağı, bazen çok karmaşık olabilmektedir. Çünkü aynı toplumun bireylerinin aynı gündelik yaşamı paylaşmasından ve kültürel normlarının aynı olmasından dolayı iletişim akıcı olurken, bu bireyler farklı normlara sahip bireylerle iletişime girdiğinde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar çoğu zaman yerel kültürel değerlerin iletişim kurulan hedef toplumda da var olduğu varsayımından kaynaklanmaktadır. Kültürel önyargıları destekleyen tutumlar ve önbilgiler kültürlerarası iletişim sürecinde olumsuz bir etki yaparak toplumların birbirlerini anlamamasına neden olur. Böylelikle karşılıklı etkileşim yoğunluklarının azalarak birbirleri hakkında itici ve yargılayıcı olmalarını destekler. Bu durum küreselleşme sürecinde savaşların ve sömürgeciliğin yeşermesine neden olarak dünya barışını tehdit etmektedir (Han,2008).

Kültürler arası iletişim farklı uluslar, etnik gruplar, ırklar ve kültürel gruplar arasında gerçekleştiği gibi kozmopolit bir toplumda baskın kültüre mensup kişiler ve alt kültürlere mensup kişiler arasında da gerçekleşebilir. Her kültürel topluluk diğerleriyle beraber bulunur ve kaçınılmaz bir şekilde onlardan etkilenir; teknolojilerini alırken

diğer kültürlerin inanç ve adetlerinden bilinçli veya bilinçsiz etkilenir (Demirkan, 2007).

Kültürlerarası önyargıları ortadan kaldırarak hem dünya barışına katkı sağlamak, hem de küresel çağın hedeflediği gibi, aradaki sınırların kalkarak dünyadaki toplumların birbirlerine kültürel ve politik arenalarda entegre olmasını sağlayarak daha yaşanılabilir bir dünya zemini oluşturmak için “amaç, etkileşime katılan farklı kültürlerden bireylerin kültürel farklılıkları tanınması, onlara saygı duyması ve hoşgörüle karşılaşmasını, böylece farklı kültürel ortamlarda etkin iletişim kurabilmesini sağlamaktır.”(Kartarı, 2006). Tıpkı aynı kültürün içinde olduğu gibi, farklı kültürler arasında kurulan iletişim de, insanların birbirlerine duygularını, düşüncelerini, bilgilerini, sembollerini vb. aktardıkları bir alışveriş sürecidir (Demirkan, 2007).

2.2 Ayrımcılık, Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim

2.2.1 Ayrımcılığın Tanımı

Yavuz’a göre (2005) iki tür ayrımcılık vardır. Pozitif ve negatif ayrımcılık! Pozitif ayrımcılık, kişilerin birbirlerinden kültürel ve sosyolojik anlamda farklı olduklarının kabulüne ve bu farkların korunarak, iki topluluğun barış içinde bir arada yaşamaları imkanlarının araştırılmasına dayanır. Negatif ayrımcılık ise ‘ayrılaştırma’dır; bir arada yaşamayı reddetmek için, iki toplum arasındaki kültürel ve sosyolojik farklılıkları meşru gerekçeler olarak öne sürmeyi içerir.

Nestvogel'e göre (1994-27), yabancı ile kendi arasında üç tür ilişki yaşanabilir:

1. Esnek ilişki,

2. Ayrırma ya da sınırlandırma ilişkisi

3) Kendine mal etme, kabul etme ya da benimseme ilişkisi.

Bu üç ilişki biçimi, dış dünya düzeninin algılanması, düşüncenin temeli, duyumsama ve eylemde bulunmanın esasını ortaya koymaktadır (Alver,2005).

Alver'e göre (2005) ise potansiyel ayrımcılık, "pozitif ayrımcılık", "negatif ayrımcılık", ve "anti ayrımcılık" olarak gruplandırılabilir. Pozitif ayrımcılık, bir özelliğin ya da davranış esasının pozitif realize edilmesinin vurgulanması ve negatif düzenlenmiş sosyal kategorilerin yargılanmasının gösterilmesi halinde söz konusudur. Negatif ayrımcılık, karşı grubun açıkça ayırt edici negatif yönünün vurgulanmasını içerir. Anti-ayrımcılık, negatif ayrımcılık gibi yapısal özelliklere sahiptir. Ancak anti-ayrımcılıkta negatif değerlendirme red edilmektedir. Ayrımcılık dört grupta toplanabilen özelliklere dayandırılmaktadır:

1. Reel ya da var sayılan bedensel özellikler (deri ve saç rengi, cinsiyet, fizyonomik özellikler)
2. Zihinsel kültürel özellikler
3. Din,
4. Belirli bir ulus veya etniğe sahip olma
5. Sosyal, toplumsal yapı özellikleri,
6. Sosyo-ekonomik özellikler (ekonomik sistem, ekonomik göçler vb.)
7. Politik sistem

Ayrımcılık yetişkinler arasında olduğu kadar çocuklar arasında da yaşanmaktadır. Çocuğun çevresindeki ayrımcı tutumlardan etkilenmemesi, farklı kültür, grup ve bireylere hoş görüyle yaklaşması için bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu amaçla da okul öncesi eğitimde, aile ile işbirliği içinde, çocukla etkileşim içinde olan tüm yetişkinleri kapsayan farklılıklara saygı ve farklı kültürleri tanıma eğitimine planlı bir biçimde yer verilmelidir (KEDV, 2006).

2.2.2 Farklı Disiplinlerin Çok Kültürlülüğü Yorumlayışı

Literatür tarandığında ve çok kültürlülük konusunda yapılan çalışmalarla, ortaya konan ürünler incelendiğinde; sosyal bilimler alanındaki çok kültürlülük yönelimleri üç başlık altında toplanabilir (Bilgin, 2005).

Filozoflar: Taylor, Walzer, Habermas ve Rawls gibi filozoflar, olan yerine olması gereken temelindeki etik tartışmaları öne çıkarmışlardır. Onların tartışmaları normatif spekülasyonlar üzerine odaklıdır. İyi; doğru ve adil olana üstün müdür? Günümüzde eşitliği, çeşitli farklılıkları uzlaştırarak nasıl düşünebiliriz? Şeklindeki somut gerçekliklerden az çok ayrı sorular, çok kültürlülüğe yönelik görüş bildiren filozofların sorularından bazılarıdır.

Sosyolog ve Tarihçiler: Alain Touraine, Ronald Takaki, Nathan Glazer, Denis Lacorne çağdaş kültürel ve kimliksel türülülüğün jeneolojik (bir kavramın köküne inmek, özünü sorgulamak) yaklaşımıyla, bu türülülüğün hem tarihsel olarak belirlenmiş, coğrafi olarak sınırlı bir sosyal inşa olduğunu; hem de birbiriyle çatışan ve rakip olan, cemaatler halinde ayrılmış sosyal gruplar arasındaki iktidar paylaşımının konusu olduğunu vurgulamaktadırlar.

Hukukçular: Will Kymlicka, John Rex, Norbert Rouland gibi yazarlar sivil toplum ile siyasal iktidarın eklemlenmesine odaklanmakta ve azınlıklara tanınan haklarla, bunların kullanımıyla ilgili hukuksal-siyasal çözümler üstünde durmaktadırlar.

Hemen hemen tüm araştırmacılar, bu ideali farklı ağırlıklarla ve yaklaşımlarla ele alsalar da; ortak referansların paylaşımından vazgeçmeksizin, hem eşit hem de özgür olarak, farklılıklarımızla nasıl bir arada yaşayabiliriz? sorusuna cevap aramaktadırlar (Bilgin, 2005).

Bir toplumu oluşturan bireylerin ve grupların dil, din, ırk, tarih, coğrafya açısından farklı kökenlerden gelmesine dayanan çok kültürlülük, tek bir siyasal birim halinde ve ortak sınırlar içinde yaşayan toplumlarda söz konusudur. Bu farklılıklar, kimi zaman, çöken Sovyetler Birliğinde, ya da bugünkü Amerika Birleşik Devletlerinde olduğu gibi, değişik milletlere mensup insanların bir arada yaşaması biçiminde de görülebilir. Bu iki ülkedeki deneyimler, aslında çok kültürlülük kavramının siyasal sonuçları açısından da oldukça öğretici olmuştur. Toplumdaki çok kültürlülük olayını, bireysel özgürlükler bazında genel toplumsal ve siyasal yapının bir parçası olarak algılayan ABD oldukça başarılı bir uygulama ile, hem siyasal kimliğini hem de özgürlükleri koruyan bir çizgi izlemiştir. Buna karşılık, Sovyetler Birliği, bireysel özgürlükleri hemen hemen yok sayarak giriştiği deneyim çerçevesinde, sistemin karşılaştığı başka tür zorlukların sonunda, dağılıp gitmiştir (www.kongar.org./makaleler).

Bir eğitimci olarak Kostova'ya göre dünyada yaşayan ve farklı medeniyetlerin parçalarını oluşturan post modern toplumlar giderek dil ve din bakımından çok kültürlü kimliklere bürünmekte ve bu farklılaşma birçok ülkede kültürel ve toplumsal çatışmaları tetiklemektedir. Toplumların ayrılmaz bir parçası olan çocuklar da bu kültürel çatışmalardan nasibini almakta ve böylece bu sosyal sorun bir eğitim sorununa dönüşmektedir. Günümüzdeki küreselleşme eğiliminin etkilerinden biri de sınıf ve okul ortamında çocukların arkadaşları tarafından etnik veya dinsel köken, hatta farklı görünümlelerinden dolayı “farklı çocuklar” olarak algılamalarıdır. Bu “farklılık” sorununun üstesinden gelme uğraşında öğretmenlere ve eğitim sistemine büyük rol ve görevler düşmektedir (Kostova, 2009).

Çok kültürlülük, ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır (APA, 2002).

2.2.3 Çok Kültürlü Eğitim

Eğitimin anlamı zaman içinde değişmektedir. Buna bağlı olarak da öğretmen rolleri de değişmektedir. Eskiden daimici ve esasici eğitim felsefelerinin etkisi ile öğretmenin önceden belirlenen davranış kalıplarının öğrencilere aktarması ve öğrenciden bu davranışları göstermesi beklenirken; günümüzde ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerinin etkisiyle öğretmenden beklenen öğrencinin kendisini tanımasını sağlamak ve var olan potansiyelini daha üst düzeylere taşıması için eğitim ortamları hazırlanması beklenmektedir. Eski anlayışta öğretmen sınıftaki öğrencilerin hepsini benzer olarak tek bir birey gibi düşünerek, onların geçmişlerini beklentilerini dikkate almamakta ve onlardan kesin olarak doğru kabul ederek sunduğu bilgilere dayalı davranışları beklemektedir. Oysa yeni anlayışta öğretmen, öğrencilerin her birinin geçmişini ve özelliklerini önemsemekte ve onları biricik olarak kabul etmektedir. Bu anlayışta farklılıklar doğal kabul ettiği için, öğretim çeşitlendirilmekte, buna bağlı olarak da öğrencilerden beklentiler de çeşitlenmektedir. Bu nedenle günümüz öğretmenlerinin bu anlayışa uygun yetiştirilmesi gerekmektedir. Eğitim alan yazınında bu anlayış “çok kültürlü eğitim” ya da “kültürlerarası eğitim” olarak adlandırılmaktadır (Polat, 2009).

Çok kültürlü eğitim bir fikir veya konsept , bir eğitim reform hareketi ve bir süreçtir. (Banks, Banks ve McGee, 1997).

Amerikada çok kültürlü eğitim demokratik değerlere ve inançlara dayalı, bağımsız bir dünyanın ve kültürel olarak farklı toplumların içindeki kültürel çoğulculuğu kabul eden öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır (Bennett, 1999).

Çok kültürlü eğitim, tüm öğrencilerin güçlü bir özgüven hissi geliştirmeleri, farklı kültürel geçmişlerden olan insanlar için empati kurmayı keşfetmeleri ve en üst potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için için adaletli fırsatlar sağlamayan kapsayıcı öğretme/öğrenme sürecidir (Tiedt ve Iris 1999).

Çok kültürlü eğitim ırkçılığa karşı, yaygın, sosyal adaletin yanında, eleştirel bir eğitim bilimi ve kapsayıcı olan bir okul reformu sürecidir (Nieto,1996). Çok kültürlü eğitim, eğitim sisteminde çok farklı ırkların kültürleri için hazırlanmış eğitim ve yönergelerle ilgilidir. Bu öğretme ve öğrenmeye dayalı yaklaşım; temel görüş birliği oluşturma, saygı, ırksal toplumlar içindeki çoğulculuğu teşvik etmeyi temel alır (Wilson, 1996).

Cırık'a (2008) göre çok kültürlü eğitim, okullarda, çoğulculuğu ve eşitliği desteklemek amacıyla yapılan önemli, eleştirel bir tartışma oturumudur. Bu türden bir eğitim, farklı gruplar arasında diyalog geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, çok kültürlü eğitim, okullardaki iyileştirme çalışmalarında, gruplar arası iş birliği süreci olarak görülebilir. Bu süreç içerisinde, okulların, tüm bireyler için işlemesine gayret edilir.

Coşkun (2006) ise çok kültürlü eğitimin toplumsal bir süreç olduğunu vurgulayarak, ulusallaşma sürecinde tek dil, tek kültür ve tek dinin ön plana çıktığını, toplumun eğitim ve refah düzeyi yükseldikçe, bireyin diğer dillere, kültürlere ve dinlere ilgi ve saygı duymaya başladığını belirtmektedir.

Çok kültürlü eğitimi bir araya gelmiş tüm öğrenciler için eğitim eşitliğini arttırmak amacıyla dizayn edilmiş bir çalışma sahası olarak tanımlayabiliriz. Bu çalışma sahasını içerik , fikirler, prensipler, teoriler ve tarihten gelen paradigmlar, sosyal ve davranış bilimleri ve özellikle de etnik çalışmalardan gelenler diye sıralayabiliriz (Banks ve Banks, 1995).

Merryfield (1995) küresel eğitimi “kültürel çoğulluk, uluslararası bağımlılık ve uluslararası ekonomik rekabet ile şekillenen bir dünyada yer alabilmek için temel oluşturan bilgiyi, yetenekleri ve davranışları geliştirir” şeklinde tanımlamaktadır. Merryfield uluslararası eğitimi ve küresel eğitimi karşılaştırmakta ve şunları

savunmaktadır: Uluslararası çalışmalar; uluslararası ilişkiler, yerel, dünya tarihi, dünya bilimi ve kültürel, etnik çalışmalar gibi alanlardan kaynaklanırken, küresel eğitim alanı ise öğrencilerin, şayet öğrenciler çoğulcu ve uluslararası bağımlı dünyada etkili vatandaşlar haline geleceklerse, küresel dünyanın karmaşıklığını anlamaları gerektiğinin ve kültürler arası etkileşim için yetenekler geliştirmeleri gerektiğinin farkına varmalarını sağlamaktadır. Bu uluslararası bağımlılık nedeniyle, küresel eğitim karar vermede, katılımda, yerel toplumda ve sınırlarımız ötesinde olan dünyada uzun dönemli yer almada bilgi ve yetenekleri kapsamaktadır (Akt. Özkan, 2006).

Çok kültürlü eğitimle ilgili tanımlamalar bütünsel anlamda değerlendirildiğinde, insan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıkları hoş karşılama, eğitimde fırsat eşitliği, kültürel çeşitliliği yansıtıcı eğitim ortamları düzenleme, farklı bakış açılarını ve fikirleri analiz etme öğelerinin ortak paydaşlar olduğu görülmektedir (Cırık, 2008).

Araştırmalar, erken çocukluk dönemindeki deneyimlerin, çocukların kültürel anlayışlarını oluşturmalarında oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Çocuklar yaşamlarının ilk üç yılında ırksal kimlikler ve grupların kültürel özellikleriyle ilgili anlayışlarını geliştirmektedirler. Bu anlayışların oluşmasında da, özellikle aileler ve öğretmenler etkili olmaktadır. Araştırmalar ailelerin ve öğretmenlerin, çocuklara ırk, etnik köken ve kültürel özelliklerle ilgili olumlu özellikler kazandırdıklarını göstermektedir. Çocukların çok kültürlülük anlayışı, ailenin çocukla olan etkileşimi ve eğitim ortamının etkisiyle geliştirilebilmektedir (Coşkun, 2006).

Çok kültürlü eğitim bir eğitim sisteminde bir çok farklı ırkın kültürleri için dizayn edilmiş eğitim ve öğretim faaliyetlerini içerir. Öğretim ve öğrenme ile ilgili bu yaklaşım konsensus inşa etmeye, saygıya ve ırksal toplumlar içindeki kültürel çoğulculuğu teşvik etmeye dayanmaktadır. Çok kültürlü eğitim sınıf atmosferi içindeki pozitif ırksal tutum ve davranışları hoş görür ve kapsar (Wilson, 2006).

Kültürler arası farkındalığın gelişimini körükleyen bir diğer gelişme olarak, ülkeler arasındaki nüfus hareketlerini ve ekonomik gelişmeler arasında turizmi -giderek, tatil için gidilen yerlere daha sürekli yaşamak üzere göç eden insan sayısının artırılması- ve giderek uluslararası hale gelen bir çok şirkette, giderek artan sayıca farklı kültürlerden insanların yan yana çalışmaları sayılabilir. Bu gelişmeler, toplumların kendilerini sürdürebilmeleri için insan yetiştirmelerini amaç edinen eğitim sistemlerine de ister

istememez yansıma durumundadır. Farklı kültürden insanlarla çalışmak ve bir arada yaşamak durumunda olan günümüz çocuklarının eğitilme sürecinin, kültürler arası farkındalık ve yaşam biçimini de kapsamaması gerekir. Bu kültürel kapsamın gerekliliğinin bir nedeni de, kendi kültürünün, yaşam biçiminin farkına varmanın yolunun diğer kültürlerin de farkına varmalarından geçtiği gerçeğidir. Farklı ülkeleri ve kültürleri öğrenmek, gelecek kuşakları oluşturan çocukların tüm dünyayı kavramaya çalışan daha geniş bir yaşam vizyonu kazanmaları açısından da önem taşımaktadır (Polat; Önder, 2008)

Her ülkenin kendine özgü tarihsel, sosyolojik ve siyasal yapısı vardır ve çok kültürlü eğitim gibi kuramı ve uygulaması Batı kaynaklı bir yaklaşım veya modelin tüm ülkelerde aynı biçimde uygulanması mümkün değildir. Ancak yine de her demokratik eğitimin çok kültürlü eğitime duyarlılık göstermesi gerekmektedir. Çünkü, ülkelerin sosyo-kültürel yapılarına uygun modeller geliştirildiğinde çok kültürlü eğitim, eğitimi etnikleştirmek yerine kültürleri ortak bir insanlık sermayesi haline getirmek; insanlara ve kültürlere saygıyı artırmak; eğitimde eşitlik sağlamak, sosyal ve kültürel anlamayı artırmak; eleştirel düşünme becerisi geliştirmek; önyargıları azaltmak gibi önemli eğitimsel işlevleri dolayısıyla ulusal birliğe, toplumsal barışa ve demokrasi kültürüne önemli katkı sağlar (Yazıcı; Başol; Toprak, 2009).

Yukarıdaki tanımlamalara baktığımızda çok kültürlü eğitim anlayışı eğitime dünya vatandaşlığı olgusu açısından yeni bir görev yüklemektedir. Farklılıkları kabul eden ve buna göre davranış ve beceri geliştiren bireyler yetiştirmek eğitimin temel hedeflerinden biri haline almaktadır. Bunu da gerçekleştirecek olan küresel bir dünya görüşüne sahip olan öğretmenlerdir.

2.2.3.1. Çok Kültürlü Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Eğitimin, bireylerin sosyalleşmesinin sağlanması için bir araç olarak görülmesinden bu yana, çok kültürlü eğitim ve kültürel paradigmlar tartışılmaya gelmektedir. Çok kültürlü eğitimin bazı biçimlerine 19.yy.da dahi rastlanmaktadır. Ancak çok kültürlü eğitim ulusal bir hareket olarak altmışlarda, vatandaşlık haklarını takiben gelişmeye başlamıştır. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, İngiltere, Fransa, Almanya ve Hollanda gibi ülkelerde, etnik ve kültürel farklılaşma büyük bir oranda artış göstermiştir. Bu devletlerin, Asya, Afrika ve Hindistan'da bulunan kolonileri, işçi

ihtiyacını karşılamak ve ekonomik statülerini yükseltmek amacıyla Avrupa'ya göç etmişlerdir. Amerika'da da durum benzerdir, çünkü Amerika'nın kuruluşunda farklı gruplar yer almıştır ve bu da doğal olarak kültürel çeşitliliği artırmıştır. Bu durum, Avrupa ve Amerika'da, etkili vatandaşlık için öğrencilerin nasıl eğitilmesi gerektiğinin sorgulanmasını gündeme getirmiştir (Banks ve Lynch, 1986) (Akt.Cırık, 2008).

Çok kültürlü eğitim yaklaşımı ilk olarak Amerika'da 1980'li yıllarda "Multicultural Education" olarak geliştirilmiştir. Patt Ramsey Çok Kültürlü Eğitim'i, "Teaching and Learning in a Diverse World- Multicultural Education for Young Children (1987)" isimli kitabında tanıtmıştır. Ramsey (1987)'e göre bu yaklaşımın ana perspektifleri şöyle özetlenebilir: (Levy, 1996) (Akt. Divrenge ve Aktan, 2010).

1. Çok kültürlü Eğitim, insan kültürünün farklılıklarına dayalı olan bir çok boyut ile çevrenmiştir. Bu boyuta ırk, meslek, sosyo-ekonomik statü, yaş, cinsiyet, cinsel tercih ve çeşitli fiziksel özellikler ve ihtiyaçlar da dahil olmaktadır.
2. Aynı yerlerde yaşayan bütün çocukları kapsar.
3. Uygulandığı ülkede yaşayan bütün insanların tutumları ve inançlarından hareket ederek, dünya üzerindeki bütün insanların tutum ve inançlarına doğru yol alır.

Çok kültürlü eğitim programları ABD, Kanada, Avustralya, Almanya, İngiltere gibi çok uluslu ve çok kültürlü ülkelerde okul öncesi sınıflardan başlayarak uygulamaya konulmaktadır (Güven, 2005).

Son 20 yıla gelindiğinde, çok kültürlü eğitimle ilgili hareketlerde artış gözlenmektedir. Birçok eğitimci, farklı kültürlere ait konuları, eğitim programının içerisine yerleştirerek çok kültürlü eğitime destek olmaktadır. Bununla birlikte, 20-25 yıl önce yapılan, toplumdan dışlanmış farklı insanların fark edilmesi çalışmaları artık gereksiz görülmektedir. Çünkü bu insanlar, artık toplum içerisinde belirli bir yere sahiptirler. Bu nedenle bundan sonra yapılacak çalışmalarda amaç toplum inşa etmek olmalıdır. Burada, farklı kültürlerden gelen bireylerden oluşan demokratik toplum üzerinde durulmalı ve demokratik vatandaşlık eğitimine önem verilmelidir (Cırık, 2008).

2.2.3.2 Çok Kültürlü Eğitimin Amaç ve İlkeleri

Çok kültürlü eğitimin amacı çocuklara sadece diğer grupları ve ülkeleri öğretmek değil, çocukları farklı dillerin, yaşam şekillerinin, kültürlerin ve bakış açılarının olduğu fikrine alıştırmaktır. Çok kültürlü müfredatın amacı ise çok kültürlü tecrübelerle olumlu

duygular eklemektir. Böylece çocuk kendini diğer etnik ve kültürel gruplardan gelen çocuklara karşı değerli , kabul edilmiş, içten ve saygıdeğer hissedecektir (Dimidjian, 1989) Çocuklara birer dünya vatandaşı oldukları hissini geliştirmeye yardımcı olmak okul öncesi öğretmenlerimize düşen bir görevdir. Öğretmenlerimiz tarafından herkesin kültürünü arttırmaya yönelik sergilenen bu eğilim çocuğun çok kültürlü bakış açısı geliştirmesinde önemli bir faktör olacaktır (Gomez, 1991)

Banks ve Banks'a (1995) göre çok kültürlü eğitimin asıl amacı farklı ırklardan, farklı etnik kimliklerden, sosyal sınıflardan ve kültürel gruplardan gelen öğrenciler için eşit eğitim olanakları yaratmak olan bir çalışma sahası oluşturmaktır. Önemli bir diğer amacı da tüm öğrencilere çoğulcu demokratik toplumda işlevini yerine getirebilmek için ihtiyaçları olan bilgi , tutum ve becerileri edinmelerine ve etkileşim kurmalarına, müzakere etmelerine ve farklı gruplardan insanlarla kamu yararına çalışan ahlaklı ve yurtsever topluluk oluşturmak için iletişim kurmalarına yardım etmektir.

Gay (1994) çok kültürlü eğitimin temel amaçlarını aşağıdaki gibi belirtmektedir:

- Bireysel gelişim: Bireyin kendisini anlamasını, olumlu benlik geliştirmesini ve kimliğiyle barışık olmasını sağlamak.
- Değerleri ve tutumları açıklama: Farklı kültürlerle ait olan bireylerin değerlerini ve tutumlarını açıklayarak diğer bireylerin bu kültürleri tanımalarını ve saygı duymalarını sağlamak.
- Çok kültürlü sosyal yeterlilik: Bireylerin, kültürler arası iletişimi, farklı kültürlerin yapılarını, alternatif bakış açılarını görmelerini desteklemek.
- Temel yetenek kazanımı: Farklı etnik kökenlerden olan öğrencilerin temel yetenekleri (okuma-yazma, matematik, problem çözme, eleştirel düşünme vb.) kazanmalarına yardımcı olmak.
- Kültürel ve etnik okuryazarlığı geliştirmek: Bireylerin, kendi kültürleri yanında, toplumda var olan kültürel ve etnik farklılıkları fark etmelerini ve bunlara saygı duymalarını sağlamak.

Çok kültürlü eğitimin evrensel bakışlı amaçları şu şekilde sıralanabilir (<http://www.nationalforum.com/Electronic Journal Volumes/Ameny-Dixon, GloriaM. Why Multicultural Educations More Importantin Higher Education Nowthan Ever.pdf>):

- Dünya toplumuna karşı sorumluluk duymak, dünyayı yüceltmek ve dünyaya saygı duymak, farklı kültürlerin kabul etmek ve takdir etmek, insanlık onuruna saygı duymak
- Çoklu tarihsel bakış açısı geliştirmek
- Kültürel bilinci ve kültürler arası yeterliliği güçlendirmek.
- Irkçılıkla, önyargıyla ve ayrımcılıkla mücadele etmek ve sosyal eylem becerileri inşa etmek
- Dünya ve evrensel dinamiklerin farkındalığını arttırmak.

Çok kültürlü eğitimin amacına ulaşması için şu karakteristik özellikleri taşıması gerekmektedir (Bennett, 1995):

- Irklar arası ilişkiyi destekleyen bir öğrenme ortamının olması
- Çok kültürlü müfredat
- Olumlu öğretmen beklentileri
- İdari destek
- Öğretmen eğitim seminerleri.

Aşağıda, Banks ve diğerleri (2001), Bennett (2001) ve Gay (1994) tarafından belirlenen çok kültürlü eğitimde öğrenme ve öğretmenin temel ilkeleri belirtilmiştir (Akt. Cırık, 2008).

- Irkçılık, ön yargı, cinsiyet ayrımı ve diğer ayrımcılıkların son bulması.
- Öğrenme ortamında farklı kültürlere yer verilmesi.
- Farklı kültürlerin miraslarının, deneyimlerinin, bakış açılarının birleştirilmesi; kültürel olarak farklı öğrenciler için okulda öğrenilenler ile gerçek yaşam deneyimleri arasında bağlantılar kurulması.
- Tüm bireyler için eğitim eşitliği sağlanması.
- Farklı kültürlerin birleşimi için bilimsel araştırmaların yapılması.

- Farklı kültürleri anlamak ve değer vermek için hümanistik girişimlerde bulunulması.
- İçerik ve sürecin, yapı ve özün, eylem ve yansıtmanın, bilgi ve değerlerin, felsefe ve metodolojinin, eğitimsel anlamlar ve sonucun, birlikte ele alınması.
- Sistemik değişimin, gelişimsel bir süreç olduğunun kabul edilmesi.
- Farklılıkların eğitimin içeriğini zenginleştirdiğinin farkında olunması.
- Öğretmenlerin, etnik grupların özelliklerinin, öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini anlamalarına yardım eden programların düzenlenmesi.
- Öğrencilerin, bilginin sosyal olarak yapılandırıldığını anlamalarına yardım eden eğitim programları geliştirilmesi.
- Öğrencilerin, akademik başarılarını ve birbirleri ile ilişkilerini etkileyen bilgi, yetenek ve tutum gelişimine katkı sağlayan gizli programlara katılmalarının desteklenmesi.
- Öğrencilerin, ırk ve etnik ilişkiler üzerindeki ön yargıları öğrenmelerinin sağlanması.
- Öğrencilerin, ortak değerleri öğrenmelerinin sağlanması.
- Eğitim yöneticilerinin, okulları ekonomik olarak eşit oranda desteklemesi.
- Öğretmenlerin karmaşık bilişsel ve sosyal becerileri değerlendirmek için çok yönlü, kültürel duyarlılığa sahip olan öğretim ve değerlendirme tekniklerini kullanmalarının sağlanması.

Olumlu çok kültürlü eğitimin uygulandığı ortamlarda öğrenci toplulukları arasındaki ayrımın azaldığı, okullarda daha az ırksal gerilimlerin olduğu, sınıf içi performansın arttığı görülür. Evrensel perspektifli çok kültürlü eğitimin uzun vadeli faydaları şunlardır (<http://www.nationalforum.com/Electronic Journal Volumes/Ameny-Dixon, GloriaM. Why Multicultural Educations More Importantin Higher Education Nowthan Ever.pdf>) :

- Çok kültürlü eğitim üretkenliği artırır. Çünkü aynı görevi tamamlamak için çok çeşitli zihinsel kaynaklar kullanılır ve insanlar arasında bilişsel ve ahlaki gelişimi artırır.
- Çok kültürlü eğitim sonuca ulaşmak için aynı problemde başvuru farklı bakış açıları aracılığı ile yaratıcı problem çözme yeteneğini güçlendirir.
- Çok kültürlü eğitim ortak amaçların, saygının, takdirin ve eşitliğe ortak adanmışlığın başarılmasıyla pozitif ilişkileri artırır.
- Çok kültürlü eğitim farklı bireyler arasındaki etkileşim ve direkt temas ile tek tipliliği ve önyargıyı azaltır.
- Çok kültürlü eğitim üyelerinin farklı kültürlerinin zenginliği ile toplumun canlılığını yeniler ve daha geniş ve daha sofistike dünya görüşünü destekler.

2.3 Okul Öncesi Dönem ve Farklılıklara Saygı Kavramının

Yaşamın ilk altı yılını kapsayan okul öncesi dönem, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişiminin hızlı olduğu, karakter ve kişilik yapısının şekillenmeye başladığı bir dönemdir. Bu nedenle okul öncesi dönemde, çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenmesi büyük önem taşımaktadır (Kağıtçıbaşı, 1989).

Oktay (2002)'in okulöncesi eğitimin temel ilkelerinde belirttiği gibi okulöncesi dönem, insan hayatının diğer dönemlerinin temelini oluşturan bir dönemdir. Ancak bu dönem yalnızca gençlik ve olgunluğa hazırlık olarak değil kendi başına da önemlidir. “Çocukluk, sadece yaşamın yetişkinliğe hazırlayan bir dönemi olarak değil, kendi başına önemli bir dönem olarak algılanmalıdır. Bu bakış açısı ile eğitim, sadece gelecek için bir hazırlık olmaktan öte şimdiki zaman için de gerçekleştirilen bir süreçtir. Zira yaşamın her döneminde, insanın o dönemde yerine getirmesi gereken görev ve sorumlulukları vardır. Her yaşta insanın kendi yanlış ve doğrularını bizzat yaşayarak öğrenmesi son derece önemlidir. Zamanında yaşanmayanların en az yaşanmışlar kadar sonraki dönemde problemler halinde ortaya çıkması çok büyük olasılıktır. Adalet, umut, nezaket, sevinç barış gibi temel ruhsal özellikler çocukların da en az yetişkinler kadar sahip olması gereken özelliklerdir. Öyleyse, insan hayatının her döneminin olduğu kadar okulöncesi dönemin de en iyi şekilde ve uygun yaşantılarla geçirilmesi son derece önemlidir. Bu dönemde çocuğa sağlanacak yaşantıların türü ve kalitesi yetişkinin ona verebileceği imkanların zenginliğine bağlıdır.

Yine Oktay (2002)'a göre küçük çocuklar, yaşadıklarından ve etraflarında olan her şeyden öğrenirler. Farklı yaşantılar arasında ilişki kurmayı becerebilmek bir yönü ile zihinsel olgunlaşmaya, bir yönüyle de verilecek eğitime bağlıdır. Bu dönemde çocuğa sağlanabilecek belirgin yaşantılar, dil ve davranış örnekleri onun gelişmesini olumlu yönde etliler. Geziler, hikaye ve masallar, gözlem yapabileceği, soru sorabileceği ortamlar, yetişkinler ve oyun arkadaşları gelişim için son derece değerlidir.

Erken çocukluk sihirli, şekillendirici ve hızlı gelişimin olduğu bir zaman dilimi olarak kabul edilir. İlk beş veya altı yıl çocuğun mizaç, huy, sosyal tutumlar gibi karakteristik özelliklerinin oluşacağı önemli dönemlerdendir. Önyargı ve ayrımcılıkta bu yıllarda oluşan sosyal tutumlar arasındadır. Bu tarz tutumlar genelde anlayış eksikliğinin sebep olduğu korkulardan kaynaklanır (LuhmanveGilmen, 1980).

Ayrımcılık kalıtsal değildir. Bütün ayrımcılıklar, önyargılar ve tutumlar öğrenilir. Küçük çocuklar küçük bir grupla iletişimlerinden değil ama diğerinin olumsuz tutumlarından negatif tutumlar geliştirebilirler (Davey, 1983).

İrksal ve etnik ayrımcılık çok erken yaşta başlayabilir. Altı aylık çocuklar bile ırksal farklılıklara sürekli olarak tepki gösterebilir (Katz, 2003).

Erken çocukluğun ortak amacı sosyal gelişimi kolaylaştırmaktır. Erken kazanılan beceriler sonraki sosyal yeterliliğe, beceriye öncülük eder. Dahası sosyal beceri yeterlilikte başarılı okul performansına, gelişmiş iş olanaklarına ve diğerleriyle daha gelişmiş etkileşime öncelik eder. (Rimm-Kaufmen, Pianta ve Cox, 2000). Bu hedef sınıfta çocuklar arasında mevcut olan herhangi bir negatif bir tutumla engellenebilir.

Çocuklar çok erken yaşta renk, dil, cinsiyet ve fiziksel kabiliyetteki farklılıkların farkına varırlar. Benlik ve tutum gelişimi süreci konusunda yapılan sayısız araştırma şunu gösteriyor: çocuklar insanlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları gözlemleyerek ve bu farklar konusunda ki sözlü veya sözsüz mesajları alarak öğrenirler. Toplumumuzda yaygın olan insani farklılıkların çeşitli özellikleri hakkındaki ayrımcılık ve negatif klişeler çocukların sağlıklı gelişimini baltalıyor ve dünyadaki birçok insanla etkili şekilde iletişim kurma noktasında yanlış donatıyor veya hazırlıyor. Sonuç olarak önyargı karşıtı eğitim sınıfta aktif olarak farklılık ve eşitlik konularına yönlendirerek her çocuğun en üst potansiyelinin gelişimini beslemeyi amaçlıyor. Önyargı karşıtı eğitimin müfredat amaçları her çocuğun aşağıdaki durumlarını destekler:

- Bilgili güvenli benlik
- Farklı kökenlerden gelen insanlarla rahat empatik etkileşim
- Yanlılık ve ayrımcılık konusunda eleştirel düşünme
- Ayrımcılık veya yanlılık durumunda kendi çıkarını korumak veya başkalarını desteklemek

İnsan farklılığını önemsemek ve tüm insanlara adil davranma ayrımcılığa karşı yapılan işin ön koşuludur (Dermen-Sparks ve Hohensee,1992)

Çocuklar farklılıkları ve sınıflamayı yaygın kanının tersine çok erken yaşlarda öğrenmeye başlarlar. Ayrıca, toplumsal genellemeler, kalıplaşmış tutumlar ve önyargı çocukların benlik algılarını ve diğer kişilere yönelik tutumlarını etkiler.

Bu alanda yapılan araştırma bulgularına göre çocuklar (KEDV, 2006):

- 3-4 aylıkken kendilerini başkalarından ayırmaya başlar. Yüz ifadelerini taklit edebilir ve başkalarının hislerine karşı duyarlıdır. Başkalarıyla özdeşleşebilir ve empati yapabilir.
- 12 aylıkken ebeveynlerinden farklı bir zihinsel dünyada yaşadığını ancak yine de bazı düşünceleri paylaşabildiklerini keşfeder. Kişiler arası öznelliği keşfeder. Cinsiyete, ten rengine, saç dokusuna, görülebilir fiziksel özörlere ve dile dair farklılıkları fark etmeye başlar ve bu konuda meraklıdır.
- 18 aylıkken sözcükler, semboller ve kendi başına düşünme dünyasına atılır. Kendi iç sahnesinde geçmişten, şimdiden ve gelecekte türlü türlü olayı oynamaya başlar. Başkalarının gözünde "biri" olduğunu bu yaşta fark eder. Sözcükler sadece özgürlük ve bağımsızlıklarını kazanma yolunda kaydettiği yeni aşamaların aracı değil, ayrıca başkalarına ve insan kültürünün geneline bağlanma aracıdır.
- 2-3 yaşındayken, farklılıkları görmeye ve bunlara kendi düşüncelerini ve değerlerini eklemeye başlar. 3 yaşında eksik ve haksız stereotipler oluşturmaya, sözel saldırganlıklar yapmaya (alay etme ve isim takma) ve ayrımcılık yapmaya başlar. Teşhis etme/tanıma yetisi de gelişmiştir. Soruları ve yorumlarıyla toplumdaki kimliğe dair göze çarpan özelliklerin farkında olduğunu belli eder.

- 2,5-4 yaş arasındaki çocuklar kendi yaşamlarından öyküler uydurmaya başlar. 3 yaşındayken, otobiyografik olayları yeniden anlatabilir. 4 yaşındayken, konuşabilir, kendi deneyimlerini yorumlayabilir ve bunları başkalarına anlatabilir. Kendi yaşamını değerlendirmek, oluşturmak ve yaratmak için gereken araçlara sahiptir. Kendi geçmişi üzerinde kontrol sağlayarak şimdi ve gelecek üzerinde güç sahibi olur.
- 3-5 yaş arasında, insan çeşitliliğine dair, kendi yaşantılarını ve dünyayı organize ederken yararlandığı bilişsel stratejilerini yansıtan kendine özgü teorilere sahiptir. 3-4 yaş arasında stereotipleri, yanlış bilgileri, kendilerinden ve ailelerinden farklı insanlara karşı olumsuz tutum ve korkuları etrafından almaya başlamıştır. Bu ilk önyargılarını, kişilerle doğrudan bağlantı sonucu edinmesi gerekmez, ailesinde, topluluğunda ve toplum genelinde değişik gruplardan insanlara dair yaygın fikirlere maruz kalması yeterlidir, çünkü erken yaştaki bir çocuğun filtresi yoktur. Gördüklerinin sadece bir karikatür ya da film olduğunu bilmez. Hepsi gerçek gibi görünür. Ayrıca hayatındaki önemli kişilerden de çeşitliliğin değişik yönlerine dair duygusal dersleri hızla alır. Bu durum, çocukların sadece doğrudan deneyimledikleri olaylardan öğrendiğine dair genel inancın tersidir.

Goodman (1952)'a göre ırksal ve etnik önyargı ve ayrımcılığın gelişiminin çerçevesi: farkındalık, oryantasyon ve doğru tutum.

- **FARKINDALIK:** Farkındalık safhasında çocuk benzerlikleri ve farklılıkları fark etmeye başlar. Bu zamanda çocuk insanların objektif, nesnel özelliklerini algılar ve onların algılamalarını temel alarak sınıflandırmalar yapar. İki buçuk üç yaşlarında çocuk ırksal farklılıkların farkında olur. Bu yaştaki çocuklar ilk fiziksel özellikler ile belirlenen farklılık bilince de sahip olurlar. Gelecek birkaç yıl içinde de bir çocuk farklı grupları dil ve kıyafet farklılıkları ile de kategorize etmeyi öğrenecektir.
- **ORYANTASYON:** Çocuk oryantasyon aşamasına ulaştığında aşağılayıcı sınıflamalar ve küçük düşürücü sözlerde içeren ayrımcılığa maruz kalır. Tek tipler genellikle pekiştirilir. Televizyon, kitaplar ve dergiler hala tek tip imgelerin ve rollerin olduğu çeşitli grupları gösteren imgeler içerirler.

- DOĞRU TUTUM: Çocuğun tutumlarının ve önyargının yerleştiği, daha katı ve değişmez olduğu zamandır. Örneğin, önceden okula başlayan çocukların kendi ile aynı renkte olan çocuklarla oynama tercihi vardır

2.4 Farklılıklara Saygı Eğitimi / Ön Yargı Karşısı Müfredat

2.4.1 Farklılıklar Saygı Eğitimi ve Ön Yargı Karşısı Müfredatın Doğuşu

Anti-Ayrımcılık-Çok Kültürlü eğitim hareketi ilk kez 1950'lerde görülmeye başlasa da; bu eğitim hareketinin gelişimi, farklı ırklara, etnik gruplara karşı daha duyarlı davranmaya odaklanılan 1970'lere rastlamaktadır (Güven, 2005). Patt Ramsey'in yaptığı çalışmalara dayanılarak Amerika'da Önyargı Karşısı Eğitim Müfredatı'nın (Anti-Bias Curriculum) temelleri atılmıştır. Küçük çocukların (2-8) eğitiminde farklılığın fark edilmesi, ön yargı ve ayrımcılığı ele alan bir yaklaşım, ilk kez 1980'li yıllarda California/ABD'de Louise Derman-Sparks ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (KEDV, 2006). Louse Derman Sparks ve Abctaskforce 1984 yılında bu yaklaşımı bir el kitabı olarak hazırlamıştır.

Bu yaklaşımın bir eğitim programı olarak yazılı hale getirilmesi ise, 1989'da Derman-Sparks ve ABC Task Force ile olmuştur. Derman-Sparks ve ABC Task Force'un (1998) tanımına göre Anti-Ayrımcılık-Çok Kültürlü Eğitim Programı: Önyargıları, stereotipleşmiş ayrımcılıkları ve bütün "ism" leri hedef alan aktif ve/veya aktivist bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre her bireyin baskıyı sürdüren kurumsal davranışlara (ırkçılık, cinsel ayrımcılık, sosyo-kültürel ayrımcılık vb.) karşı bir duruş sergilemesi gerekmektedir (Derman-Sparks ve ABC Task Force, 1998). Programın amaçları arasında çocuklarda bilgili, kendine güvenen bir kimlik yapılandırmak, çocukların farklılıkları olan bireylerle rahat, empatik bir etkileşim kurmalarını sağlamak, çocuklarda önyargılara ilişkin eleştirel düşünebilmeyi sağlamak ve çocuklara kendisine ya da bir başkasına ilişkin önyargılara, ayrımcılıklara karşı ayakta durabilme kabiliyeti kazandırmak (Derman-Sparks ve Hohensee 1992) bulunmaktadır.

Bu program özellikle toplumsal sorumluluk bilincini aşlamayı ve pasif alıcı bireyler yerine aktif, katılımcı bireyler yaratmayı hedeflemektedir. Toplumsal etkileşime verilen önem nedeniyle, eğitim sürecinde öğrenci-öğretmen ve aile işbirliğinin yanı sıra çocuğun etkileşimde bulunduğu diğer toplumsal birimler de eğitimin önemli bir parçasını teşkil etmektedir. Anti-ayrımcılık eğitim programı ABD, Kanada, Avustralya,

Almanya, İngiltere gibi çok uluslu ve çok kültürlü ülkelerde okul öncesi sınıflarında uygulanmakta ve 21. yy'ın programı olarak adlandırılmaktadır. Kültürel, sosyo-ekonomik, fiziksel yeterlilik farklılıklarının belirginleştiği son dönemde, farklılıklara duyarlılık ve hoşgörülülük felsefesi daha da önem kazanmıştır. Toplumsal dinamiklerin bir arada barış içinde varlığını sürdürmesinin ve insanların huzur içinde yaşamasının anahtarı okul öncesi dönemden itibaren bu bilincin oluşturulmasında saklıdır. Ülkemizde ise böyle bir programın uygulanıp uygulanmadığına dair hiçbir bilgi bulunmamaktadır. Mevcut programa dâhil edilmesi bile beraberinde farklılıklara duyarlı, sosyal adaletsizliklere karşı tepkilerini ifade edebilen, kendi haklarını koruyan, başkalarının haklarına saygılı, toplumsal dinamiklere karşı daha sorumluluk sahibi ve vatandaşlık bilincine sahip bireyleri getirecektir (Güven, 2005).

2.4.2 Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Farklılıklara Saygı Kavramının Gelişimine Temel Olan Yaklaşımlar

Çocuklarla farklılıklara saygı yaklaşımının kullanımı, Bandura ve Vygotsky'nin teorilerine ve Abraham Maslow tarafından oluşturulan "İhtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidi" ile desteklenmektedir (Divrenge, Aktan, 2010).

2.4.2.1 Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi ve Albert Bandura

Gözlem yoluyla öğrenme şeklinde de ifade edilen sosyal-bilişsel öğrenme kuramı Albert Bandura tarafından geliştirilmiştir. Sosyal bilişsel öğrenme kuramı davranışçıların ortaya koydukları birçok kavramı kabul etmekle birlikte, bilişsel kuramların üzerinde durdukları zihinsel süreçlere önem vermektedir (Koç vd, 2001). Bu kuram kişisel ve çevresel etkenlerin hepsinin birbiri içine girmiş belirleyiciler olarak etkide bulunduğunu savunur. Davranışın çevreden etkilendiği doğrudur, fakat çevre de kısmen bizim tarafımızdan yaratılır (Onur, 2000).

Bandura'ya göre öğrenme gözlemleyerek, yönergeleri dinleyerek ve hatırlayarak gerçekleşir. Belirgin bir davranış için diğerlerinin ödüllendirilmesinin gözlemlenmesi çocuğa şu fikri verebilir ; bu durumdaki davranış arzu edilen bir davranıştır ve çocukları bu davranışı taklit etmede cesaretlendirebilir. Diğerlerinin cezalandırıldığını gören çocuklarda da tam tersi durum olur. Şu da unutulmamalı ki; Bandura modele veya çocuğa verilen ödül veya cezanın gözlemlenmesi öğrenmenin oluşması için gerekli

olmadığını söylüyor. Gözlemle öğrenme kapasitesinin tam olarak gelişmesinden sonra hiç kimse insanları gördüğünü öğrenmeden alıkoymaz.(Bandura, 1977).

Bandura'ya göre gözlem yoluyla öğrenmede dört süreç bulunmaktadır (Arı, 2005):

- Dikkat: Bir davranışı tam olarak öğrenmek için birey dikkatini modele ve modelin ortaya koyduğu davranışa yoğunlaştırmalıdır. Model alınacak davranışın önemli ayrıntılarına dikkat etmelidir.
- Hatırlama-Akılda Tutma: Modelin davranışını tekrar edebilmek için kişi modelin davranışını hatırlayabilmelidir. Bunun için gözlemden elde edilen semboller kodlanarak hafızaya aktarılmalıdır. Ancak bir davranışı hatırlamak onun tekrarlanabileceği anlamına gelmez.
- Gözlenen Davranışın Yeniden Tekrarı: Akılda tutulan veya kodlanan daha önce gözlenmiş bir davranışın bir beceri olarak aynen tekrarlanabilmesidir.
- Motivasyon: Öğrenilmiş bir davranışı ortaya koyma isteğidir. Model olanın başarıları takdir edilir ve teşvik edilirse; doğru davranışların tekrar edilme ihtimali artar ve gözleyerek öğrenilen bilgilerin kalıcılığı sağlanır.

Sosyal öğrenme kuramında öğrenme ortamında olan kişi yani öğrenen gözlemci, öğrenilecek olan ise model olarak isimlendirilebilir. Gözlemci başkalarının davranışlarını gözleyip bu davranışları tekrar etme ya da yapmama eğiliminde olacağından da etkinliği doğrudan kendisi yapmayıp dolaylı yoldan etkilenecektir. Bu nedenle Sosyal öğrenme kuramında öğrenmeyi sağlayan dolaylı yaşantılar bulunmaktadır.

Bandura'ya göre öğrenmeyi etkileyen ve modelden edinilen dolaylı yaşantılar şunlardır (Senemoğlu, 1997);

- Dolaylı pekiştirme: Davranışı pekiştirilen modeli izleyen birey, modelin davranışını sıklıkla taklit eder.
- Dolaylı ceza: Modelin olumsuz davranışının cezalandırılması, gözleyenlerin benzer davranışlarda bulunmasını engeller.
- Dolaylı güdülenme: Gözlenen davranış değer verilen bir ürünle sonuçlanırsa kişi o davranışı yapmak için istek duyar. Arkadaşının sabırla çalışıp başarılı olmasını gözleyen öğrenci, başarılı olmak için çalışmak gerektiğini anlar.

- Dolaylı duygu: İnsanlar doğrudan zarar görmedikleri halde bazı nesne ,kişi,yada olaylardan korkarlar. Bunun sebebi gözleyen kişinin modelin mimik,ses, bağırma yada ağlamalarından etkilenerek dolaylı yaşantı kazanması ve aynı korkulara sahip olmasıdır.
- Model özellikleri: Modelin özellikleri ne kadar gözlemcinin özelliklerine benzerse, gözlemci o kadar modelin davranışına benzer davranış gösterir. Ayrıca, model ne kadar güçlü ve yüksek statüde ise gözlemcinin üzerindeki etkisi o kadar fazladır.

2.4.2.2 Lev Vygotsky ve Sosyo-Kültürel Gelişim Teorisi

Vygotsky'nin teorisi sosyo-kültürel bir yaklaşımdır. Amacı sosyal ve kültürel etkilerin çocuğun gelişimini nasıl etkilediğini anlamaktır. Teorisini sonraları sosyo-tarihsel ve kültürel-tarihsel olarak sınıflandırmıştır. Çünkü çocuk gelişimine ek olarak insan türlerinin tarihsel gelişimine de dikkat çekmiştir.

Vygotsky bilişsel gelişimin çevre ve kültür içinde bireyin sosyal etkileşimleri üzerine temellendirildiğini savunmuştur. Sosyalleşme çocuk gelişiminde en önemli süreçlerden birisidir. (Çimen, 2000).

Çocuk sosyalleşme döneminde en yakın çevresi olan anne-babaları, öğretmenleri, akrabaları ve akranları ile sürekli etkileşim halindedir. Sosyalleşme öğrenme yoluyla gerçekleşir. Öğrenme, doğumdan yaşamın sonuna kadar devam eder. Bu süre içinde çocuğun anne-babasıyla etkileşimi, onun sosyalleşmesinde önemli rol oynar. Özellikle küçük çocuklarda taklit yoluyla öğrenme oldukça yaygındır. Bu nedenle anne-babaların davranışlarıyla çocuklarına iyi birer model olmaları gerekir. Araştırma bulguları, sosyalleşme sürecinin gerçekte doğumdan hemen sonra başlayıp, bireyi yaşamı boyunca etkilediğini ve davranış kalıplarının çocuğun ilk çocukluk döneminde belirgin hale geldiği yönündedir. Öncelikle aile ve daha sonra okul, çocuğun yaşamı algılama ortamıdır. Birey tüm yaşamı boyunca çevresini algılama ve uyum gösterme çabası içerisindedir. Bu nedenle çocukla ilgili tüm yetişkinlerin bu bilinçle çevreyi düzenlemeleri gerekmektedir (Çağdaş, 1997).

Vygotsky'nin teorisinde yakınsak gelişim alanı ifadesi önemli bir yer almaktadır. Leontev'in (Akt. Wertsch, 1997) ifadesi ile yakınsak gelişim alanı, çocuğun henüz ulaşmadığı bir gelişim düzeyine "nasıl ulaşabileceğini" göstermektedir. Bununla birlikte

yakınsak gelişim alanı, Vygotsky'nin çocuğun gelişimini açıklamaya yönelik kuramının temel veya ana kavramlarından biri değildir. Bu kavram daha çok, çocuğun gelişimindeki özel bir anı ve zamanı vurgulamak için kullanılmaktadır (Cole, 1989). Kuramda yakınsak gelişim alanı, "...çocuğun bağımsız problem çözme becerisi olarak tanımlanan varolan gelişim düzeyi ile problemi yetişkin rehberliği ya da daha yetkin akranlarla işbirliği yaparak çözebilmesi anlamına gelen potansiyel gelişimin ileri düzeyi arasındaki uzaklık" olarak tanımlanmaktadır (Vygotsky, 1978).

Erken çocukluk eğitiminin en esaslı amacı yakınsal alan gelişimi ile çocuğun gelişimini desteklemektir. Öğretmenler bunu; çocuğa gelişimsel olarak uygun arkadaşları ile birlikte ve bireysel aktiviteler seçmesine yardım ederek, yetişkin yardımının derecesini ve aktiviteyi çocuğun seviyesine uygun zorluk derecesine göre değiştirerek, çocuğun ortaya çıkan bilişsel ve sosyal kapasitesiyle uyumlu olarak sınıf davranışı için beklentiler koyarak yapabilirler. Vygotsky temelli eğitim, yani yetişkinlerin çocuklar için onları daha yüksek, ileri bir yeterliliğe, seviyeye taşıyacak hedefler koymaları gerektiği, erken çocukluğun psikolojik gelişimleri şansa bırakılmayacak kadar önemlidir fikrine dayanır. Aynı zamanda çocukların yakınsal alan gelişiminden başarılı şekilde geçmeleri için konan amaçlar ve önerilen aktiviteler çocuğun geçici gelişimsel sürecine göre hassas şekilde ayarlanmalıdır (Berk ve Winsler, 1995).

Vygotsky temelli eğitim alanı çocuğun bütün gün öğretmen tarafından belirlenmiş amaçlara dayalı aktivitelerden oluşmuş bir ortam değildir. Vygotsky gelişimde oyuna merkezi bir rol vermiştir. Vygotsky oyunu okul öncesi yıllarının en yüce eğitici aktivitesi olarak kabul etmiştir (Berk ve Winsler, 1995).

Vygotsky'ye göre, gerçek oyun 3 yaş dolaylarında, sosyodramatik oyundan ayrı tutmadığı -miş gibi oyunla başlar. Ona göre, oyun daima *toplumsal* bir sembolik etkinliktir. Oyun tipik bir biçimde tek bir çocuktan fazlasını kapsamaktadır ve oyun parçalarındaki konular, öyküler ya da roller, çocukların kendi toplumlarının sosyokültürel malzemelerini kavrayışlarını ve oyun amacıyla kullanımlarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla küçük bir çocuk yalnız başına oynadığında bile, Vygotsky bu tür oyunun, oyunun konuları ve parçaları sosyokültürel öğeleri ifade ettiği için önemli bir biçimde toplumsal olduğunu düşünmektedir. Üstelik Vygotsky, yalnız oyunun bu

türünün, tek katılımcıdan daha fazla katılımcıyı içeren oyundan sonra geliştiğine inanmaktadır (Nicolopoulou, 2004).

Çocuğun yaşamının ilk yıllarında, "oyun gelişimin kaynağıdır ve yakınsak gelişim alanı yaratmaktadır" (Vygotsky, 1933-1967, s.16). Oyun, toplumsal kuralların kendini güçlü kılacak bir biçimde içselleştirilmesi için imgesel bir fırsat sağlayarak, tümü oyun içerisinde ortaya çıkan ve oyunu okulöncesi gelişimin en yüksek düzeyine eriştiren "gönüllü amaçlar yaratma, gerçek-yaşam tasarımlarını ve iradi güdüleri oluşturma" yeteneğinin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Vygotsky, 1933-1967, s.16). Oyun sırasında çocuk her zaman ortalama yaşının üzerindedir, günlük davranışının üzerindedir; oyunda kendisinden sanki bir baş daha uzundur. Sonuç olarak oyun, kişinin dünyasını genişletme fırsatı sağlamaktadır ve dolayısıyla Vygotsky, okul öncesi çocuk için oyunun bilişsel gelişim açısından yararlarını, daha ileriki yıllardaki başarılı bir eğitim boyunca ortaya çıkacak öğrenme ve gelişimin önemli bakımlardan bir prototipi olarak görmektedir (Akt. Nicolopoulou, 2004).

Bir çocuk, kültürel mirası taşıyan daha bilgili ve yetenekli akran ve yetişkinleri içeren toplumsal bir bağlam içinde öğrenir ve gelişir. Vygotsky'e göre bilişsel gelişimi ve onun önemini kültürel aktivitelerde etkili bir iletişim ve katılıma dönüştürmedeki hayati rolünden dolayı dil ve okur yazarlık erken çocukluk programları hazırlanırken mutlaka dikkate alınmalıdır. Çocuklara dil ve okur yazarlık becerilerini kullanacakları ve geliştirecekleri sık, zengin ve farklı fırsatlar sağlanması onlara kendi davranışları üzerindeki kontrolü sağlamada ve toplumun becerili, yetkili, katkıcı bireyleri olmalarında psikolojik ve kültürel katkılar sağlayacaktır (Berk ve Winsler, 1995).

Vygotsky' e göre daha yüksek zihinsel fonksiyonlar çocukların yer aldıkları aktivitelerde ve sosyal diyaloglarda meydana geliyor. Bu şu anlama geliyor; sosyal etkileşimlerdeki ve aktivitelerdeki çeşitlilik çocuklar arasında diğerlerine karşı bazı becerileri edinmelerine sebep olmada önemli bireysel ve grup farklılıklarına neden oluyor. Vygotsky'nin yaklaşımı şunu vurguluyor; çocukların becerilerini anlamak ve geliştirmek için öğretmenler her çocuğun geçmişini ve kültürel geçmişini dikkate almak zorundalar. Çocuklar en iyi kendilerine öğrenme sürecinde devamlılığı arttıracak aktivitelerle erişme ve kendi gerçek yaşam tecrübelerini inşa etme imkanı verildiğinde gelişirler. Vygotsky'nin teorisi öğretmenlerin günlük kararlarının önemini altını

çiziyor. Hangi aktivitelerin çocukları cesaretlendireceği ve çocuklarla nasıl işbirliği yapılacağı küçük çocukların beyinlerinin biçimlenmesinde önemli sonuçlarının olduğunun altını çiziyor (Berk ve Winsler, 1995).

2.4.2.3 Abraham Maslow ve İhtiyaçlar Hiyerarşisi

İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisine göre; insanın her davranışı belli bir ihtiyacını gidermeye yöneliktir ve hiyerarşik olarak sıralanan bu ihtiyaçlardan biri tatmin edilmeden diğerleri insanı yönlendiremez.

Maslow, gereksinimleri şu şekilde kategorize etmektedir (Selçuk, 2004):

- Fizyolojik Gereksinimler (Yiyecek, su, oksijen, uyku, cinsellik)
- Güvenlik Gereksinimi (Kendini güven ve emniyet içinde, tehlikelerden uzak hissetmek)
- Ait Olma ve Sevgi Gereksinimi (Başkalarıyla ilişki kurma, kabul edilme ve bir yere ait olma)
- Saygınlık/Takdir Edilme Gereksinimi (Başarıya ulaşma, veterli olma, başkalarınca benimsenme, tanınma)
- Bilişsel Gereksinim (Bilme, anlama ve keşfetme)
- Estetik Gereksinim (Simetri, düzen ve güzellik)
- Kendini Gerçekleştirme Gereksinimi (Gerçek potansiyelin ortaya çıkması)

Bu ihtiyaçlar hiyerarşik bir sırada düzenlenmiştir, daha düşük seviyedeki ihtiyaçların gerçekleşmesi veya giderilmesi organizmayı bir sonraki en yüksek seviyeye taşır. Örneğin, açlık gibi oldukça güçlü bir fizyolojik ihtiyacı olan bir adam başka bir şeyle çok az motive olacaktır, fakat bu ihtiyaç giderildiğinde bir dahaki seviyeye olan güvenlik ihtiyaçları düzeyine ilerleyecektir. Bunlarda doyurulduktan sonra üçüncü seviyeye ve daha sonra diğerlerine doğru ilerleyecektir (Crain, 1992).

Birey, kendisinin gerçek güçlerini, ne yapabildiğini, ne yapamayacağını anlama ihtiyacıdadır. Demokratik bir ortamda, kendi yeteneklerini dolu dolu kullanma, üretme gereğini duyar. Bu ihtiyacın ortaya çıkabilmesi için diğer tüm ihtiyaçların giderilmesi gerekir. Kendini gerçekleştirme ifadesi burada, bir ihtiyacı kendi başına karşılayabilme, kendi imkanları ve gücüyle yaşayabilme ve bunların her birinin sürekli olarak bireyde

bulunması anlamında kullanılmıştır. Maslow'a göre bir birey bütün ihtiyaçlarını karşılamış olsa bile, kendi gerçek doğasını ifade edinceye kadar rahat ve mutlu olamaz (Bacanlı, 2000).

Diğer insanlarla birlikte yaşamak zorunda olan insanın, diğer insanlardan algıladığı “kabul edilme” ya da “kabul edilmeme” sinyalleri önemlidir. Kabul edildiğini, onaylandığını algılayan insan varlığının kabul edilmesiyle kendine güven kazanır ve mutlu olur. Bu duyguların tam tersini hisseden insan ise kendine güvenini kaybeder ve mutsuz olur (Önder, 2003).

İhtiyaçlarının uygun bir şekilde karşılanması sonucu birey kendi benliğini değerli bir varlık olarak algılar. Çevresini de değer veren, güvenilir bir çevre olarak değerlendirir (Yavuzer, 2003).

Maslow'a göre kendini gerçekleştiren insanın özellikleri: Kendi benliğini, diğer insanları ve etrafındaki dünyayı çok iyi algılar. Kişisel sorumluluk duyguları çok güçlüdür. Diğer insanlar yardım etmekten hoşlanırlar ve dış dünyadaki problemlere çözüm üretirler. İçsel düşüncelerinde ve dışa dönük davranışlarında çok doğal ve içtendirler. Kurallara ve sosyal beklentilere uyarlar. Çok açık ve gelenek dışı olmaya meğillidirler. Bağımsızlığa ve mahremiyete ihtiyaçları vardır. Diğer insanların dostluğundan mutluluk duyan bu bireyler kendi bireysel potansiyellerinin gelişimine odaklanmak için zamana ihtiyaç duyarlar. Dünyayı sürekli devam eden bir hayranlık, beğeni ve hayret ile izlerler. Basit tecrübeler bile onlar için ilham ve zevk kaynağı olabilir. Çok cesaretlidirler, uç noktalarda tecrübeler deneyebilirler. Bu tecrübelerden sonra kendilerini ilhamlı, kuvvetli ve yenilenmiş hissederler (www.http://psychology.about.com).

2.4.3 Farklıklara Saygı Eğitiminin Amaçları

Louise Derman-Sparks ve ekibinin geliştirdiği modele göre ayrımcılığa karşı eğitimin 4 amacı vardır (KEDV, 2006):

- Olumlu kimlik ve özdeğer geliştirmek: Her çocuğun kendinden emin öz kimliğini ve grup kimliğini oluşturmasını ve bunun için gerekli bilgileri oluşturmasını beslemek. Bu amaca ulaşmak için yapılan çalışmalar, diğer amaçlar için gereken temeli hazırlar. Program, çocukların evdeki, yuvadaki,

topluluklarındaki günlük yaşam deneyimlerine odaklanır. Kültürel açıdan anlamlılık önceliklidir; eğitici yaratıcı bir şekilde çocukların ailelerinin eğitim ve bakım tarzlarını programa olabildiğince dahil etmelidir. Kullanılan malzemeler; çocukların birikimlerini, ailelerini, topluluklarını tam ve saygılı bir şekilde yansıtmalıdır. Ayrıca, programın içeriği de etnik köken, cinsiyet ve sınıf temelinde oluşan gruplar arasındaki farklılıkları da göz önünde bulundurmalıdır. Grup içinde kimliğini tanımlarken çocuğun kendini üstün ya da eksik / aşağıda görmemesi sağlanır.

- Çeşitlilik ve empati: Her çocuğun çeşitli geçmişlerden gelen insanlarla rahatça ve empati göstererek etkileşime girmesini özendirmek. Bu amaç, başkaları hakkında bilgi edinmeye odaklanır. Birinci amaç üzerinde çalışmadan bu amaca yönelmek doğru olmaz. Grupta gerçekten çok kültürlü bir ortam sağlanmalı ve "turistik" çok kültürlü eğitimden kaçınılmalıdır. Bu amaç gözle algılanabilecek çeşitlilik gösteren (ırk, etnik köken ve kültür) gruplarda görece daha kolay gerçekleşir. Çocuklar kendi kimliklerini araştırdıkça, kendi grupları içindeki farklılıklara dair bilincin, bu farklılıklarla rahat olmanın ve bunlara saygı göstermenin geliştirilmesi için zengin fırsatlarda ortaya çıkar. Ayrıca, benzerlikleri araştırmak için de pek çok fırsat çıkar. Malzemelerle hem farklılıklar hem de benzerlikler araştırılmalıdır. Gruplar ve kültürler arasındaki benzerlikler vurgulanmalı ve aynı grup içerisindeki farklılıklara dair bilinç geliştirilmelidir. Önce grupta güvenli bir ortam yaratılmalı, sonra dışarıya yönelmelidir. Burada amaç; farklılıklar içinde yabancılaşmama, rahat hissetme ve saygıdır, katlanma ya da inkâr değil. Bu aşamada kültürel çeşitliliğin bir zenginliğe işaret ettiğinin benimsenmesi, demokratik, katılımcı, uygar, mutlu ve gelişmiş bir toplumun yolunu açar. Çocukların yaşam deneyimlerini zenginleştirir ve her çocuğa, dünyaya ait, ailesinin erişemeyebileceği, ayrıntıları gösterir. Toplumun kültürel zenginliğinin tüm çeşitliliğini yansıtacak deneyimler sunar.
- Önyargıları ve ayrımcılığı teşhis etme ve bu konularda eleştirel düşünme: Her çocuğun ayrımcılık hakkında eleştirel düşünme becerisi geliştirmesini desteklemek ve ayrımcılığa karşı kavramların ve bilincin oturtulması. Eleştirel düşünme etkinlikleri, çocuklara doğru olmayan ve eksik imgeler/mesajlar ile doğru ve tam olanlar arasında ayırım yapmayı öğretmeye yöneliktir.

Farkındalıkların, merakın ve insan çeşitliliğine dair teorilerin doğal gelişim süreci ailenin ve toplumun genelinin sunduğu sosyo-politik ve kültürel bağlamda yer alır. Örneğin çocuklar katı cinsiyet rollerinde ısrar ediyorsa, öğretmen karşıt bilgi sunacak çeşitli etkinlikler planlar ve çocukların cinsiyet rollerine dair dar tanımlar ile gerçeklik arasındaki çelişkiyi görmelerinde rehberlik yapar. Eğitici aktif ve müdahaleci bir şekilde yanlış anlama, önyargı ve hataları giderir. Bu amaca yönelik çalışmalar, çocuklarda, kimliğinin herhangi bir parçası nedeniyle bir başka çocuğa yönelik isim takma, alay etme, birlikte oynamayı reddetme gibi hareketlerin en az fiziksel saldırganlık kadar acı verdiğini de fark etmesini sağlar. Çocukların haksızlıklara karşı duyarlı olmalarını ve bu durumları kendileri yaşadığında ya da başka bir çocuğun yaşadığını gördüklerinde araya girip karşı koymaya istekli olmalarını ister. Bu amaç doğrultusunda kültürler arası hiyerarşi sorgulanmalı, çocuklar uluslararası çocuk hakları sözleşmesi konusunda eğitilmelidir.

- Önyargı ve ayrımcılık karşısında kendini ve başkalarına savunma: Ayrımcılık karşısında her çocuğun kendisini ya da başkalarını koruma becerilerini beslemek. *Bu amaç, her çocuğun;* başka bir çocuk kendine karşı ayrımcı bir şekilde davrandığında, başka bir çocuk bir diğer çocuğa karşı ayrımcı bir şekilde davrandığında, bir yetişkin ayrımcı bir şekilde davrandığında yapabileceği çeşitli eylemleri öğrenip pekiştirmesini içerir. Çocuklar neyin adil olup olmadığını farkındadırlar ve adaleti gözetten bir şekilde davranmaya da isteklidirler. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmalar, çocuğun kendine saygısını ve kapasite gelişimini besler, empati ve farklılıkları takdir etmeyi geliştirir, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini kolaylaştırır, ayrımcılığa uğrama riski altındaki çocuklar için zihinsel bir hayatta kalma modeli sağlarken hakim kültüre mensup, ayrıcalıklı çocuklar için de bir hakkaniyet ve adalet modeli sağlar ve yerel topluluk dayanışmasının artmasına katkıda bulunur. Zayıf olanla dayanışma ve her türlü ayrımcılığa karşı duruş esastır.

2.4.4 Farklılıklara Saygı Eğitiminin Özellikleri

Farklılıklara saygı eğitiminin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2006) :

- Farklılıklara saygı eğitimi kapsayıcıdır. Farklılıklara saygı eğitimi sınıftaki bütün çocukları ve her türlü farklılığı kapsamaktadır.
- Farklılıklara saygı eğitimi günlük uygulamaların bir parçasıdır. Farklılıklara saygı eğitimi, sınıfta her gün yapılan etkinliklerin içinde yer almalıdır.
- Farklılıklara saygı eğitimi haklara dayalıdır. Farklılıklara saygı eğitimi kapsamında bütün çocukların hakları korunur. Çocukların arasında eşitliğin sağlanmasına çok önem verilir.

2.4.5 Farklılıklara Saygı Eğitiminde Öğretmenlerin Dikkat Etmesi Gereken Noktalar

Derman Sparks ve Ramsey (2005). Farklılıklara Saygı Eğitimi sürecinde öğretmenlere daha etkili bir eğitim uygulayabilmeleri için aşağıdaki önerilerde bulunmuşlardır:

- Çocukların ırk ve kültür ile ilgili fikirlerinin açık bir şekilde gözlemcisi olunmalıdır. Yetişkinler yüzeysel bir şekilde gözlemlediği zaman, çocukların aralarında birçok ırksal fikir belirttiklerinin duyarlar. İnce hareketlere, konuşmalara ve dramatik oyun durumlarına dikkat edilmelidir. Örneğin, çocuklar kendilerinden farklı görünüşe sahip çocukların fotoğraflarını görünce güler mi, şaşırırlar mı?
- Bilerek konuşma için fırsatlar yaratılmalıdır. Kitaplar ve resimler kullanılarak ve farklılıklar, ön yargı ve ayrımcılık konularında çocuklar konuşmaya teşvik edilmelidir. Önyargı karşıtı / çok kültürlü yaklaşım, kimlik ve öz değer yaratmak için daha gerçekçi yollar sunar.
- Çocuklar sahip oldukları birden çok kimliğe (kız evlat, kız kardeş, kuzen, torun, arkadaş ya da İrlandalı, Amerikan olarak) ve beceri ve ilgilere (örneğin resim yapma, inşa etme, top oynama ya da başkaları ile ilgilenme) değer vermeleri için teşvik edilmelidir.
- Sınıftaki çocuklar arasındaki ve farklılıklar karşılaştırılmalıdır (örneğin, saç ve göz rengi deri rengi, boy farklılıkları, oyun, müzik, kitap ve eğlence aktivitelerinin seçimindeki tercihler gibi).

- Grubundaki her bir çocuğun farklı yollardan aynı ailevi şeyleri nasıl yaptığı hakkında konuşulmalıdır (örneğin, yemeği hazırlama ve yeme, evin içinde ve dışında çalışma, en sevdiğin müziği, şarkıyı paylaşma, yatmadan önce okunan hikayeler, eğlenceli aktivitelere katılma gibi) .
- Hem sınıfta hem de daha büyük bir dünyada kız ya da erkek, kadın ya da adam olmanın farkındalığını geliştirilmelidir. Sınıfta çocukların farklı davranışları keşfetmeleri desteklenmelidir.
- Bu aktiviteleri yapılırken ortaya çıkan gerilim ve rahatsızlıklar not edilmeli ve çocuklar gözlemlenmelidir. Örneğin; bir çocuk diğer bir çocuğa güldüğünde ya da negatif bir yorum yaptığında dikkatli olunmalıdır. Rahatsızlıklarının kaynağını keşfetmelerine yardımcı olunmalı ve sınıf arkadaşları ile etkileşim kurmaları için farklı yollar bulunmalıdır.
- Çocukların diğerlerinin bakış açısına dikkat edecekleri, kendi iletişimsel becerilerini kullanacakları, fikirlerini, materyalleri ve hareketlerini koordine etmeleri gereken iş birliğine dayalı küçük grup projeleri organize edilmelidir. İşbirlikçi oyun sergileyen çocuklar isimleriyle tanıtılarak desteklenmelidir (örneğin; birbirinize yardım etmenizi seviyorum ya da Lucy ve Melinda bu ağır yükü taşıyarak birbirinize yardım etmenizi seviyorum) Beraber çalışmanın değerini anlatan kitaplar okunmalıdır.
- Sadece daha fazlasını istemek yerine ellerindeki kayakları paylaşmaları için çocuklar teşvik edilmelidir. Örneğin; eğer beş çocuk keçeli kalemle çizim yapıyorsa ve üçü kırmızıyı kullanmak istiyorsa, ek kalemler bulmak yerine onlara sırayla kırmızı kalem kullanmaları için yardımcı olunmalıdır. Materyalleri paylaşmalarını gerektirecek durumlar yaratılmalıdır.
- Sınıfın ötesinde ve çocuğun daha geniş yaşantısında var olan ırksal, etnik ve kültürel farklılıkları keşfedilmelidir. Çocukların yaşı ve tecrübelerine dayalı olarak bu alan, yakın çevreden dünyanın farklı bir bölgesine kadar her yerde olabilir. Programın devam eden bir parçası olarak çocukların tanınmayan insanların günlük ve gerçek yaşamı hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.
- Yaşadığın toplumda farklı ırksal/etnik gruba ait bireyler, düzenli aralıklarla çocuklarla iletişim kurabilmek için davet edilmelidir. Devam eden yüz yüze konuşmalar, engelleri yok etmenin, benzerlikleri fark etmenin ve farklılıkları

görmenin en iyi yoludur. Tek seferlik gezilerden ya da ziyaretlerden kaçınılmalıdır. Onlar, çocukların farklı gruplar hakkındaki basmakalıp düşüncelerini kuvvetlendirebilir.

- Çocukların yakın çevresinin ötesinde farklılıkları ve benzerlikleri keşfetmesi için hikaye anlatma tekniğini (mesela kuklalar ile) kullanılmalıdır.
- Çocukların diğer gruplar hakkındaki üstünlük ya da olumsuz basmakalıp düşüncelerini yansıtan davranışları ve ifadelerine karşı tetikte olunmalıdır.

(Örneğin; “sadece beyaz çocuklar burada oynayabilir” ya da “başka dinden olanlar kötüdür”) Çocuklar farklılıklar hakkında rahatsızlıklarını ifade ettikleri zaman (“Bu çok komik bir isim”) düşüncelerini ve duygularını daha derinden anlayabilmek için sorular sorulmalıdır.

- Çocukların belli bir basmakalıp düşünceye sahip olduğunu fark edildiği zaman bununla mücadele etmek için materyaller sağlanmalıdır. Tartışılan gruptaki insanlar ile ortak noktalarını fark etmeleri için çocuklara yardımcı olunmalıdır.
- Çocukların önyargılı ve basmakalıp bilgileri farklı yoldan görmeleri sağlanmalıdır: kitaplar, resimler, televizyon, video, oyunlar, çocukların kendi tarifleri ve hikayeler gibi.

Öğrencilerin birbirlerine saygılı olmaları noktasında onları cesaretlendirmek gerekmektedir. Öğrencilerin kendilerini, kendi bakış açılarını ve önyargılarını diğerlerini kızdırmadan nasıl ifade edebileceklerini bilecekleri bir ortam yaratmak ve bunun sürdürülebilir olmasını sağlamakta önemlidir. Bunu yapmak için, öğrencilerin bilerek veya bilmeyerek sınıftaki diğer arkadaşlarını kötülemelerine engel olmak için gerekli beceri, bilgi ve hassasiyete sahip olunması gerekmektedir. Bunu yapabilmek için öğretmenler çok aktif olmalıdır (Robert ve Gonzales, 1994).

Öğrencilerin kültürlerinin ,ırksal, etnik, sosyal sınıf, dil, din gibi etmenlere dayandırılarak tanımlandığı bir ortamda öğrenme gerçekleşmez ve değersizdir. Tüm öğrencilere insancıl ve teşvik edici bir öğrenme ortamı sağlamak isteyen öğretmenler öğrencilerinin geçmişlerini ve kimliklerini dikkate almak zorundadır (Nicto ve Bade, 2008).

2.5 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çok kültürlü eğitim ve farklılıklara saygı eğitimi ile ilgili görüşlere ve toplumun farklı birimlerindeki çok kültürlü eğitim, farklı kültürleri tanıma ve farklılıklara saygı eğitimini inceleyen uygulamalı araştırma makalelerine, yüksek lisans ve doktora tez sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim konusunda bilgi, deneyim, tutum ve davranışlarını ölçmeye yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlar arasında *Çokkültürlü İnanç Ölçeği* (Reiff ve Cannella, 1992), *Çokkültürlük Yeterliği Ayırtetme Ölçeği* (Campell ve Farrell, 1985), *Çokkültürlü Görüş Ölçeği* (Ohio Devlet Üniversitesi, 1988), *Sosyal Farklılık Ölçeği* (Anders ve diğerleri, 1990), *Çokkültürlü Eğitim Öz-Değerlendirmesi* (Cooper ve diğerleri, 1990), *Çokkültürlü Öğretim Duyarlılık Ölçeği* (Marshall, 1992) başlıcalarıdır (Guyton ve Wesche, 2005). Guyton ve Wesche'nin geliştirmiş olduğu *Çokkültürlü Yeterlilik Ölçeği* ise çok kültürlülüğün bilgi, deneyim, tutum ve davranış boyutlarını ölçmektedir. (Akt. Yazıcı; Başol; Toprak, 2009).

Yazıcı; Başol ve Toprak (2009) öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeği'nin (ÖÇTÖ) uyarlama çalışmasını yapmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tutumlarında mezun olunan fakülte, branş, kıdem, görev yaptıkları okulun eğitim kademesi ve eğitim yaşantılarının geçtiği yerin kültürel yapısına göre anlamlı farklar olduğu gözlenmiştir. Bu durum, Türk öğretmenleri arasında da çok kültürlü eğitime ilişkin belli bir algılama farklılığının ve farkındalığın olduğunu göstermektedir. Araştırmanın genel sonuçları ülkemizde de öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Buna karşın, yaptıkları yüz yüze görüşmelerde bazı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin kültürel farklılıklarının bilincinde olmadıklarını gözlenmiştir. Bu durum, kültürel farklılığın erken yaş dönemlerinde daha az belirgin olmasından ve bireyin öğrenmeye ve değişmeye daha fazla yatkın olmasından kaynaklanabilmektedir. Ancak, kimi öğretmenlerin sınıflarındaki tüm öğrencilerin “aynı” veya “farksız” olduklarını ve onları “aynı” olarak gördüklerini bildirmeleri ilginçtir. Sonuç olarak öğretmenlerin farklılık ve çok kültürlülük bilinci ve eğitimi konusunda bilgilendirilme ihtiyacında oldukları görülmüştür.

Polat'ın (2009) öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yatkınlık düzeylerini saptanmayı amaçladığı Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 332 son sınıf öğrencisi ile yapılan çalışmaya göre genel olarak öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yatkın oldukları görülmektedir. Ancak çok kültürlü kişilik özelliklerinin verilecek eğitimlerle geliştirilmesi

gerektiği görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının çok kültürlü kişiliğin alt boyutlarından duygusal dengede çok iyi durumda olmadıkları belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bir bulgusu da öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik algılarının cinsiyet, öğretim türü, yaşadıkları yerleşim birimi ve kardeş sayısı değişkenlerinden etkilenmediği, fakat öğrenim gördükleri alan değişkeninden etkilendiği görülmüştür.

Özkan'ın (2006) yaptığı araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “Küresel Eğitime” yönelik görüşlerinin incelemiştir. Çalışma 232 öğretmen ile yapılmış ve ilköğretim öğretmenlerinin küresel eğitimin, programda yer alması yönünde olumlu görüşleri olduğu saptanmıştır. Öğretmenler en çok “İnsan haklarına ilişkin konular”, “Bilim ve teknolojinin tüm insanlığa katkıları”, “Dil, din, ırk ayrımı gözetmeden insanların eşitliği”, “Çevre kirlenmesi, asit yağmurları, nükleer atık, deniz hayvanlarının korunması, su kirlenmesi vb. uluslararası konular” ile “Demokrasiye ilişkin konuların” programda yer alması gerektiğine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.

Önder ve Polat'ın (2007a) yaptığı bir araştırmaya göre aynı anaokuluna devam eden 15'er kişilik deney ve kontrol grubu belirlenmiş ve çalışmaya katılan deney grubundaki çocuklara, özel olarak hazırlanan Mısır' ülke ve kültür olarak tanıtan iki hafta süresince her gün (toplam 10 gün) 2 ya da 3 etkinliğin çocuklara uygulandığı bir program sunulmuştur. Araştırmanın bulguları hem öğretmen hem de çocukların kendilerini değerlendirmelerine göre, deney grubu lehine farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, deney grubunda Mısır ülkesi ve Mısır kültürü ile ilgili bilgileri, geleneksel yöntem yerine dramadan anne-baba kalıtımına değin çok farklı etkinliklerle alan çocukların kazanımlarında kontrol grubuna oranla artış saptanmıştır. Bu sonuca göre hazırlanan özel programın başarılı olduğu söylenebilir.

Polat (2007) tarafından bu konuda gerçekleştirilen Çin'i Ülke ve Kültür Olarak 5-6 Yaş Çocuklarına Tanıtan Eğitim Programının Etkisi, ayrıca Önder ve Polat tarafından gerçekleştirilen Çok Kültürlü Eğitime Bir Örnek: Hindistan'ı 5-6 Yaş Çocuklarına Ülke ve Kültür Olarak Tanıtan Bir Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi (2006), Öncesi Dönemde Çok Kültürlü Eğitim (2008) ve Öğretmen Yetiştirmede Çok Kültürlü Eğitim Programı Geliştirme (2007b) araştırmalarının bulguları da okul öncesinde çok kültürlülük ile ilgili olarak geliştirilen ve uygulanan programların olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur.

Ekmişoğlu'nun (2007) yaptığı araştırmaya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının farklılık kavramlarına ne sıklıkla tepki verdiklerine yönelik düşüncelerine ilişkin verdikleri cevaplar yüzdelik dilimleri dikkate alınarak incelendiğinde; öğretmenlerin % 19,9'u "Bedensel engele sahip olma", % 18,4' "Konuşma problemine sahip olma" ve % 16,2'si "Farklı ten rengine sahip olma" durumlarına ocukların "Her Zaman" tepki verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen fikirlerini ortaya koyan bu bulgular, öncelikle öğretmenlerin farklılık kavramları konusunda çocukların farkındalıklarını arttırmaya yönelik yapacakları çalışmaları destekler niteliktedir. Öğretmenlerin sınıflarında farklı ten renklerine sahip oyuncak bebeklerin bulunmasını istemeleri, çocukların bu bebeklerle oynayarak farklı ten renklerine ilişkin olumsuz tutumların önüne geçebileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca ğretmenlerin sınıflarında büyük boy dünya haritası bulunması konusundaki görüşleri, çocukların dünyada sadece kendileri ve kendilerine benzeyen insanların yaşamadığını, farklı kültür ve milletlerin olduğunu anlamalarını istedikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Farklı yeteneklere sahip insanların farklı aktivitelere katıldığını gösteren resimlerin sınıflarında bulunmasını istediklerine ilişkin görüşleri, bu resimlerin çocukların dış görünüşe dayalı ayrımcılık yanlışı davranışlar sergilememelerinde etki edeceğini düşündükleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığın tarafından ve Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı ile 2006 yılında 'Erken ocukluk Eğitiminde Farklılıklara Saygı Projesi' başlatmıştır. Proje kapsamında bir çok akademisyen, eğitimci ve anneler gönüllü olarak görev almıştır. Proje kapsamında Ankara, İstanbul ve Mardin'de toplam 12 okul öncesi kurumunda ğrenci ve velilerin kadın-erkek, zengin-fakir, sakat-sağlıklı kavramlarına bakış açısı değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda belirgin bir ayrımcılık söz konusu ise uzmanlar eşliğinde yre insanların bilgilendirilmesi çalışmaları yapılmıştır.

Kallioniemi'nin (2003) Finlandiya anaokullarında çok kültürlü ortamlarda dini eğitimin olup olmaması ile ilgili yapılan araştırma sonuçları göstermektedir ki çok kültürlü evre Finlandiya'da dini eğitimi bir çok açıdan etkilemiştir. Dini eğitimin planlanması zor olmasına ve beraberinde çok kültürlü toplumlarda çok problem oluşturabilmesine rağmen tüm çocukların dini eğitim almaları sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmanın birinci bölümünde 48-72 aylık okul öncesi eğitim alan çocukların farklı kültürleri tanımlarına ilişkin bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde ise, uygulanan “Farklı Kültürleri Tanıma Paket Programı”nın etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmanın birinci bölümü ölçek geliştirme işlemlerini içerirken ikinci bölümünde çocukların farklı kültürleri tanımları ve farklı kültürlere karşı farkındalık geliştirmeleri amacıyla oluşturulan “Farklı Kültürleri Tanıma Paket Programı”nın etkililiğini belirlemek üzere öntest-sontest deneme modeli kullanılmıştır.

3.2 Çalışma Grubu

3.2.1 Araştırmanın Ölçek Geliştirme Bölümünün Çalışma Grubu

Araştırmada kullanılan “Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği”, “Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği” ve “Farklı Kültürleri Tanıma Çocuk Soru Listesi” araştırmacı tarafından geliştirildiği için, çalışmanın ilk aşamasında gerekli izinler alınarak ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğinin test edilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda Lüleburgaz Atatürk İlköğretim Okulu, Marmara Üniversitesi Uygulama Anaokulu, Beşiktaş Kılıç Ali Paşa İlköğretim Okulu ve Ümraniye İlköğretim Okulu’na devam eden 48-72 aylık 150 çocuk, aileleri ve öğretmenlerine ulaşılarak veri toplanmıştır.

3.2.2 Geliştirilen “Farklı Kültürleri Tanıma Programı”nın Etkililiğinin İncelendiği Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Kırklareli ilinin Lüleburgaz ilçesinde yer alan Tek Anaokulu’na devam eden 48-60 aylık 32 çocuktan oluşmuştur. Araştırmada, deney grubunda 16 çocuk, velisi ve bir öğretmen, kontrol grubunda 16 çocuk, velisi ve bir öğretmen olmak üzere toplam 32 çocuk ve 32 veli yer almıştır.

Tablo 3.2.2.1. Örneklem Grubu

Grup	Deney	Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
		8	8	16
	Kontr ol	9	7	16
Toplam		17	15	32

Deney grubu 16, kontrol grubu 16 olmak üzere toplam 32 öğrenci, aileleri ve 2 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Deney grubundaki çocukların 8'i kız, 8'i erkek, kontrol grubundaki çocukların 9'u kız, 7'si erkektir

3.3 Verilerin Toplanması

3.3.1 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada iki temel veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenilirliği test edilmiş olan “Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği” ve “Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği”dir. Bu ölçek ile ailelerin ve öğretmenlerin çocukların farklı kültürleri tanıma ile ilgili görüşlerinin neler olduğunu tespit edilmiştir. Bu ölçek uygulanan programın çocuklar üzerinde ne ölçüde etkili olduğunu tespit etmek amacıyla ailelere ve öğretmenlere program uygulanmadan ve program uygulandıktan sonra olmak üzere iki kez doldurtulmuştur.

İkinci veri toplama aracı ise, yine araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulanan programın çocuklar üzerinde ne ölçüde etkili olduğunu ortaya koymak üzere hazırlanan “Farklı Kültürleri Tanıma Çocuk Soru Listesi”dir.

3.3.1.1 Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği

Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği, ailelerin çocuklarının farklı kültürler ile ilgili görüşlerini ölçmek üzere 27 sorudan oluşmaktadır. Her bir madde ‘ yapar, bazen yapar, yapmaz ‘ şeklinde derecelendirilmiştir.

3.3.1.2 Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği

Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği, öğretmenlerin öğrencilerinin farklı kültürler ile ilgili görüşlerini ölçmek üzere 26 sorudan oluşmaktadır. Her bir madde ‘ yapar, bazen yapar, yapmaz ‘ şeklinde derecelendirilmiştir.

3.3.1.3 Farklı Kültürleri Tanıma Çocuk Soru Listesi

Farklı Kültürleri Tanıma Çocuk Soru Listesi, çocukların Türkiye, Hindistan, Japonya, Mısır, İspanya ve Kenya ile ilgili kıyafetler, yemekler, ünlü bir özellikleri ile bilgilerini değerlendirmek üzere oluşturulmuştur. 6 ülke ile ilgili toplam 24 resimli sorudan oluşmaktadır. Her ülke ile ilgili 4'er soru bulunmaktadır. Sorular çocuklara bilgisayar ortamında power point sunumu şeklinde sorulmuştur. Soruya ilişkin 3 resim arasından doğru olanı seçmesi istenmiştir.

3.3.1.4 Uygulamalar

Kontrol ve deney grubundaki çocukların öğretmenleri ve aileleri tarafından doldurulan “Farklı Kültürler Bakış Aile Ölçeği” ve “Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği”, çocukların cevapladığı bilgisayar ortamında sunulan “Farklı Kültürleri Tanıma Çocuk Soru Listesi” uygulanmıştır. Ön test uygulamalarının ardından, 13 hafta sürecek “Farklı Kültürleri Tanıma Paket Programı” uygulanmıştır. Bu programda çocuklara farklı kültürleri tanımaları, kültürler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları fark etmeleri, bu konuda bilinç geliştirmeleri için Türkiye, Hindistan, Japonya, Mısır, İspanya ve Kenya ülkeleri ile ilgili etkinlikler uygulanmıştır. Son test aşamasında deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerine “Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği”, öğretmenlerine “Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği”, çocuklara da “Farklı Kültürleri Tanıma Çocuk Soru Listesi” tekrar uygulanmıştır; ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak “Farklı Kültürleri Tanıma Paket Programı” uygulanan çocukların farklı kültürleri tanıma farkındalık ve bilinç geliştirip geliştirmedikleri belirlenmiştir.

Program uygulamalarında;

- Öncelikle Türk Kültürü ve diğer kültürler hakkında detaylı çalışmalar yapılmıştır.

- Türkiye, Hindistan, Japonya, Mısır, İspanya ve Kenya ülkeleri hakkında çocukların aileleri ile birlikte yaptıkları araştırmalar yoluyla edindikleri bilgileri sınıfta arkadaşları ile paylaşmaları istenmiştir.
- Çocukların her ülkede farklı bir dilin konuşulduğunu kavrayabilmeleri için programda ele alınan ülkelerin dillerinden birkaç kelime çocuklara öğretilmiştir.
- Çocuklara drama etkinliklerinde, tanıtılan ülke insanları rollerini canlandırma fırsatı verilmiştir. Böylece o ülke insanların özelliklerini ve yaşam tarzlarını canlandırarak kavramaları sağlanmıştır.
- Ülkelere ait müzikler dinletilmiş, dans etme çalışmaları yapılmıştır.
- Ülkelere ait oyunlar ve canlandırma çalışmaları yapılmıştır.
- Sanat etkinlikleri ile tanıtılan ülkelere ait önemli özellikleri çocukların görsel bir boyutta canlandırmaları sağlanmıştır.
- Programda farklı etkinlik türlerine (müzik, fen-matematik, okuma-yazmaya hazırlık) yer verilerek çocukların bütünsel öğrenmeleri desteklenmiştir.

3.4 Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada verilerin analizi Windows ortamında çalışan SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmanın amacında belirtilen problemlere göre, aileler ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlar değerlendirilmiş, “Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği” ve “Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği”nin geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocuk sayıları 20’yi geçmediği için non-parametrik testler uygulanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1 Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Güvenirlilik ve Geçerlilik Analizleri

4.1.1 Cronbach's Alpha Güvenirliliği ve İki Yarı Test Güvenirliliği

Test maddelerine verilecek cevapların üç veya daha fazla olması durumunda Cronbach tarafından geliştirilen alfa katsayısı kullanılır (Büyüköztürk; 2006). Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği 3'lü likert tipinde olduğu için güvenilirlik analizi yapılırken Cronbach Alpha modeli kullanılmıştır. Cronbach's alpha, sorular arası korelasyona bağlı uyum değeridir. Cronbach's alpha değeri faktör altındaki soruların toplamdaki güvenilirlik seviyesini göstermektedir. Cronbach's alpha değerinin 0,70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010; Büyüköztürk; 2006). Testi yarılama yöntemi olarak da bilinen iki yarı test güvenirliliği, elde edilen test puanları arasındaki tutarlılığı gösterir (Büyüköztürk; 2006).

Tablo 4.1.1.1. Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları

	r
Alpha	,889
Spearman-Brown	,884
Guttman Split-half	,883

Tablo 4.1.1.1'e göre testin kendi içinde iki ayrı yarıya ayrılması sonucu hesaplanan Spearman Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları 0,884 ve 0,883'dir. Her bir sorunun varyansına dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0,889 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar, Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği'nin güvenilir olduğunu ispatlamaktadır.

4.1.2 Madde Analizi Güvenirliliği

Test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Genel olarak, madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, .20den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir. Madde analizi kapsamında

başvurulan bir başka yol, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt % 27 ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t testi kullanılarak sınanmasıdır. Gruplar arasında istendik yönde gözlenen farkların anlamlı çıkması, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir. Analiz sonuçları maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini gösterir (Büyüköztürk; 2006). Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği'nin madde analiz işlemlerinde sırasıyla madde-toplam (item-total), madde-kalan (item-remainder) ve madde ayırd edicilik indeksleri temel alınmıştır.

Tablo 4.1.2.1 Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Genelinde Madde Toplam – Madde Kalan Sonuçları

Madde No	n	Madde Toplam		Madde Kalan	
		R	p	r	p
1	150	,606	,000	,565	,000
2	150	,058	,480	,045	,520
3	150	,591	,000	,552	,000
4	150	,582	,000	,540	,000
5	150	,419	,000	,372	,000
6	150	,729	,000	,697	,000
7	150	,576	,000	,545	,000
8	150	,730	,000	,698	,000
9	150	,659	,000	,620	,000
10	150	,529	,000	,485	,000
11	150	,515	,000	,468	,000
12	150	,694	,000	,656	,000
13	150	,605	,000	,571	,000
14	150	,607	,000	,571	,000
15	150	,658	,000	,627	,000
16	150	,661	,000	,626	,000
17	150	,625	,000	,585	,000
18	150	,587	,000	,544	,000
19	150	,438	,000	,380	,000
20	150	,661	,000	,623	,000
21	150	,466	,000	,421	,000
22	150	,600	,000	,556	,000
23	150	,587	,000	,549	,000

24	150	,561	,000	,518	,000
25	150	,696	,000	,660	,000
26	150	,414	,000	,367	,000
27	150	,431	,000	,367	,000
28	150	,724	,000	,694	,000
29	150	,670	,000	,632	,000

Madde toplam ve madde kalan sonuçları temel alındığında 2. ve 26. maddelerin güvenilir olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 4.1.2.2 Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Genelinde Ayrırtedicilik Sonuçları

Madde No	Grup	N	X	ss	sd	t	p
1	Alt	41	1,5610	,67264	80	-10,170	,000
	Üst	41	2,8049	,40122			
2	Alt	41	3,0000	,00000	-	-	-
	Üst	41	3,0000	,00000			
3	Alt	41	1,7073	,71568	80	-8,286	,000
	Üst	41	2,7805	,41906			
4	Alt	41	1,2927	,55874	80	-7,108	,000
	Üst	41	2,3415	,76190			
5	Alt	41	2,1220	,78087	80	-5,213	,000
	Üst	41	2,8293	,38095			
6	Alt	41	1,0976	,30041	80	-12,976	,000
	Üst	41	2,5854	,66991			
7	Alt	41	2,1707	,73832	80	-6,492	,000
	Üst	41	2,9512	,21808			
8	Alt	41	1,3659	,66167	80	-11,908	,000
	Üst	41	2,8049	,40122			
9	Alt	41	1,4634	,59572	80	-10,945	,000
	Üst	41	2,8049	,51086			
10	Alt	41	1,1951	,51086	80	-8,782	,000
	Üst	41	2,2683	,59464			
11	Alt	41	1,7561	,76748	80	-6,396	,000
	Üst	41	2,6829	,52149			
12	Alt	41	1,2439	,62372	80	-11,906	,000
	Üst	41	2,7317	,50122			
13	Alt	41	2,0488	,92063	80	-6,616	,000
	Üst	41	3,0000	,00000			
14	Alt	41	1,9512	,86462	80	-6,409	,000
	Üst	41	2,8780	,33129			
15	Alt	41	2,0244	,85111	80	-7,340	,000
	Üst	41	3,0000	,00000			
16	Alt	41	1,0488	,21808	80	-12,105	,000
	Üst	41	2,3659	,66167			
17	Alt	41	1,1463	,47754	80	-10,693	,000
	Üst	41	2,4146	,59058			
18	Alt	41	1,7317	,80698	80	-8,706	,000
	Üst	41	2,9024	,30041			
19	Alt	41	1,5122	,74572	80	-6,364	,000
	Üst	41	2,5122	,67535			

20	Alt	41	1,1707	,38095	80	-13,595	,000
	Üst	41	2,5854	,54661			
21	Alt	41	2,0976	,83081	80	-5,901	,000
	Üst	41	2,9268	,34571			
22	Alt	41	1,6829	,75627	80	-7,877	,000
	Üst	41	2,7561	,43477			
23	Alt	41	1,9268	,78709	80	-6,900	,000
	Üst	41	2,8780	,39970			
24	Alt	41	1,0000	,00000	80	-9,333	,000
	Üst	41	2,1707	,80319			
25	Alt	41	1,2927	,55874	80	-14,076	,000
	Üst	41	2,8049	,40122			
26	Alt	41	1,0244	,15617	80	-5,460	,000
	Üst	41	1,6829	,75627			
27	Alt	41	1,2195	,52499	80	-5,618	,000
	Üst	41	2,1951	,98029			
28	Alt	41	1,5122	,67535	80	-11,239	,000
	Üst	41	2,8537	,35784			
29	Alt	41	1,5366	,67445	80	-10,686	,000
	Üst	41	2,8293	,38095			

Tablo 4.1.2.2.'ye göre test toplamları baz alınarak tüm grup en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanmış ve grubun % 27'si temel alınarak testten en yüksek puan alan 41 kişi ve en düşük puan alan 41 kişi için madde ayırd edicilik değerleri, ilişkisiz t testi ile bulunmuştur. Bu işlem sonuçlarına göre, 2. maddenin ss 0 olduğu için t test yapılamamıştır. Bu işlem sonuçlarına göre, 2. madde ayırd edicilik değerleri düşüktür. Bunun dışındaki tüm maddeler ayırd edici bulunmuştur.

4.1.3 Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliğine bakmak için uzman görüşüne başvurulur (Büyüköztürk, 2006). Alınan uzman görüşleri doğrultusunda Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği için 29 madde belirlenmiştir.

4.1.4 Görünüş Geçerliliği

Testin ismi, açıklamalar, soruların ve testin düzeni vb. faktörler cevaplayıcının testin genel olarak geçerliliğine ilişkin bir görüş geliştirmesine sebep olur. Olumlu izlenimler testin sorularına güvenilir cevaplar almayı kolaylaştırır. Görünüş geçerliliği uzman görüşü ile değerlendirilir (Büyüköztürk; 2006). Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği'nin görünüş geçerliliği ile ilgili olarak akademisyenlerin ve öğretmenlerin görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

4.1.5 Yapı Geçerliliği

Yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi yapılır (Büyüköztürk, 2006; Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010). Örneklem uygunluğu değerinin (KMO) 0,50'nin altında olması değişkenlerin faktör analizine uygunluğunun kabul edilemez olduğunu, 0,80 ve yukarısında ise mükemmel seviyede olduğunu gösterir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010).

Tablo 4.1.5.1 KMO ve Bartlett Testi (KMO and Bartlett's Test)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		
		,819
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2771,551
	df	406
	Sig..	,000

Tablo 4.1.5.1'ye göre Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluğu değerinin 0,819 ve Bartlett'in küresellik testinin anlamlılık seviyesinin 0,000 çıkması ($p < .01$), verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.1.5.2 Açıklanan Toplam Varyans

Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			Yükler Karesinin Çıkarım Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %
1	10,140	34,966	34,966	10,140	34,966	34,966

Tablo 4.1.5.2'ye göre Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği tek boyuttan oluşmaktadır ve toplam varyansın % 34,966' sını açıklamaktadır.

Tablo 4.1.5.3 Faktör Analizi

Madde	Bileşen
	1
Farklı ülkelerin yaşamla ilgili düşüncelerini ifade eder.	,734
Kendi fiziksel özellikleri ile farklı ülkelerde yaşayan çocukların fiziksel özelliklerini karşılaştırır.	,734
Farklı ülkelerde yaşayan çocukların giydiği kıyafetlerin farklı olabileceğini söyler.	,730
Sorulduğunda farklı ülkelerle ilgili bildiklerini açıklar.	,702
Kendi ülkesine ait yemeklerle farklı ülkeler ait yemekleri karşılaştırır.	,688
Farklı ülkelerde yaşayan çocukların kıyafetleri ile kendi kıyafetlerini karşılaştırır.	,673
Farklı ülkelerde yaşayan insanların ev stillerini tanımlar.	,672
Farklı bir dili konuşabilmek ister.	,669
Farklı ülkelerde yaşayan insanların fiziksel özelliklerine saygı gösterir.	,665
Farklı ülkelerdeki evlerin neden farklı olduğunu söyler.	,663
Farklı ülkelerde yaşayan insanların yemek yeme alışkanlıklarını tanımlar.	,627
Farklı bir dili konuşan insanların dilini anlamak ister.	,619
Dünyada Türkçe dışında farklı dillerin konuşulduğunu bilir.	,615
Kendi ülkesine ait kültürel özellikleri söyler.	,606
Farklı ülkelerin müziklerini dinlemekten hoşlanır.	,605

Karşılaştığında farklı ülkelerin danslarını izlemekten hoşlanır.	,596
Tanıdığı ülkelere ait özelliklerle karşılaştığında tanımlar.	,589
Kendi ülkesine ait özellikleri tanımlar.	,588
Farklı ülkelerde yaşayan çocukların farklı oyuncakları olabileceğini söyler.	,579
İnsanların farklı özellikleri olduğunu kabul eder.	,579
Farklı ülkelerle ilgili basılı yayınları inceler.	,568
Farklı ülkelerin bayraklarını tanır.	,519
Farklı ülkelerde yaşayan hayvanları söyler.	,509
Farklı ülkelerle ilgili film izler.	,470
Farklı ülkelerin yemeklerini tatmak ister.	,419
Dünya üzerinde bir farklı ülke ismini söyler.	,407
Dünya haritası üzerinde kendi ülkesinin yerini gösterir.	,400
Dünya haritası üzerinde farklı ülkelerin yerini gösterir.	,386
Kendi ülkesinin bayrağını tanır.	,054

Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği'nin maddelerinin faktör yükleri incelendiğinde 0,40'tan küçük iki madde belirlenmiştir. Ölçek toplamından 2 ve 26. maddeler çıkartılarak madde analizi işlemleri tekrarlanmıştır.

4.1.6. Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği'nin Tekrarlanan Madde Analizi Güvenirliliği Sonuçları

Tablo 4.1.6.1. Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği'nin Tekrarlanan Madde Toplam – Madde Kalan Sonuçları

Madde No	N	Madde Toplam		Madde Kalan	
		r	p	R	p
1	150	,606	,000	,565	,000
2	150	,591	,000	,552	,000
3	150	,582	,000	,540	,000
4	150	,419	,000	,372	,000
5	150	,729	,000	,697	,000
6	150	,576	,000	,545	,000
7	150	,730	,000	,698	,000
8	150	,659	,000	,620	,000
9	150	,529	,000	,485	,000
10	150	,515	,000	,468	,000
11	150	,694	,000	,656	,000
12	150	,605	,000	,571	,000
13	150	,607	,000	,571	,000
14	150	,658	,000	,627	,000
15	150	,661	,000	,626	,000
16	150	,625	,000	,585	,000
17	150	,587	,000	,544	,000
18	150	,438	,000	,380	,000
19	150	,661	,000	,623	,000
20	150	,466	,000	,421	,000
21	150	,600	,000	,556	,000
22	150	,587	,000	,549	,000
23	150	,561	,000	,518	,000
24	150	,696	,000	,660	,000

25	150	,431	,000	,367	,000
26	150	,724	,000	,694	000
27	150	,670	,000	,632	,000

Tablo 4.1.6.1'e göre Farklı Kùltùrlere Bakış Aile Ölçeği'nin tekrarlanan madde toplam ve madde kalan sonuçları temel alındığında bütün maddelerin güvenilir olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 4.1.6.2 Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği'nin Tekrarlanan Ayırd Edicilik Sonuçları

Madde No	Grup	n	X	Ss	Sd	t	p
1	Alt	41	1,5610	,67264	80	-10,170	,000
	Üst	41	2,8049	,40122			
2	Alt	41	1,7073	,71568	80	-8,286	,000
	Üst	41	2,7805	,41906			
3	Alt	41	1,2927	,55874	80	-7,708	,000
	Üst	41	2,3415	,76190			
4	Alt	41	2,1220	,78087	80	-5,213	,000
	Üst	41	2,8293	,38095			
5	Alt	41	1,0976	,30041	80	-12,976	,000
	Üst	41	2,5854	,66991			
6	Alt	41	2,1707	,73832	80	-6,492	,000
	Üst	41	2,9512	,21808			
7	Alt	41	1,3659	,66167	80	-11,908	,000
	Üst	41	2,8049	,40122			
8	Alt	41	1,4634	,59572	80	-10,945	,000
	Üst	41	2,8049	,51086			
9	Alt	41	1,1951	,51086	80	-8,782	,000
	Üst	41	2,2683	,59464			
10	Alt	41	1,7561	,76748	80	-6,396	,000
	Üst	41	2,6829	,52149			
11	Alt	41	1,2439	,62372	80	-11,906	,000
	Üst	41	2,7317	,50122			
12	Alt	41	2,0488	,92063	80	-6,616	,000
	Üst	41	3,0000	,00000			
13	Alt	41	1,9512	,86462	80	-6,409	,000
	Üst	41	2,8780	,33129			
14	Alt	41	2,0244	,85111	80	-7,340	,000
	Üst	41	3,0000	,00000			
15	Alt	41	1,0488	,21808	80	-12,105	,000
	Üst	41	2,3659	,66167			
16	Alt	41	1,1463	,47754	80	-10,693	,000
	Üst	41	2,4146	,59058			
17	Alt	41	1,7317	,80698	80	-8,706	,000
	Üst	41	2,9024	,30041			
18	Alt	41	1,5122	,74572	80	-6,364	,000
	Üst	41	2,5122	,67535			
19	Alt	41	1,1707	,38095	80	-13,595	,000
	Üst	41	2,5854	,54661			
20	Alt	41	2,0976	,83081	80	-5,901	,000
	Üst	41	2,9268	,34571			
21	Alt	41	1,6829	,75627	80	-7,877	,000
	Üst	41	2,7561	,43477			
22	Alt	41	1,9268	,78709	80	-6,900	,000
	Üst	41	2,8780	,39970			
23	Alt	41	1,0000	,00000	80	-9,33	,000
	Üst	41	2,1707	,80319			
24	Alt	41	1,2927	,55874	80	-14,076	,000
	Üst	41	2,8049	,40122			
25	Alt	41	1,2195	,52499	80	-5,618	,000

	Üst	41	2,1951	,98029			
26	Alt	41	1,5122	,67535	80	-11,239	,000
	Üst	41	2,8537	,35784			
27	Alt	41	1,5366	,67445	80	-10,686	,000
	Üst	41	2,8293	,38095			

Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği'nin tekrarlanan ayırd edicilik işlem sonuçlarına göre, tüm maddeler ayırd edici olarak bulunmuştur.

Yapılan analiz işlemlerinden sonra toplam 27 madde ile Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği'ne son hali verilmiştir.

4.2. Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Güvenirlilik ve Geçerlilik Analizleri

4.2.1. Cronbach's Alpha Güvenirliliği ve İki Yarı Test Güvenirliliği

Test maddelerine verilecek cevapların üç veya daha fazla olması durumunda Cronbach tarafından geliştirilen alfa katsayısı kullanılır (Büyüköztürk; 2006). Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği 3'lü likert tipinde olduğu için güvenilirlik analizi yapılırken Cronbach Alpha modeli kullanılmıştır. Cronbach's alpha, sorular arası korelasyona bağlı uyum değeridir. Cronbach's alpha değeri faktör altındaki soruların toplamdaki güvenilirlik seviyesini göstermektedir. Cronbach's alpha değerinin 0,70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010; Büyüköztürk; 2006). Testi yarılama yöntemi olarak da bilinen iki yarı test güvenilirliği, elde edilen test puanları arasındaki tutarlılığı gösterir (Büyüköztürk; 2006).

Tablo 4.2.1.1. Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları

	r
Alpha	,893
Spearman-Brown	,890
Guttman Split-half	,887

Tablo 4.2.1.1.'e göre testin kendi içinde iki ayrı yarıya ayrılması sonucu hesaplanan Spearman Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları 0,890 ve 0,887'dir. Her bir sorunun varyansına dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0,893 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar, Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği'nin güvenilir olduğunu ispatlamaktadır.

4.2.2. Madde Analizi Güvenirliliği

Test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Genel olarak, madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, .20den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir. Madde analizi kapsamında başvurulan bir başka yol, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt % 27 ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t testi kullanılarak sınanmasıdır. Gruplar arasında istendik yönde gözlenen farkların anlamlı çıkması, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir. Analiz sonuçları maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini gösterir (Büyüköztürk; 2006). Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği'nin madde analiz işlemlerinde sırasıyla madde-toplam (item-total), madde-kalan (item-remainder) ve madde ayırd edicilik indeksleri temel alınmıştır.

Tablo 4.2.2.1 Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Genelinde Madde Toplam – Madde Kalan Sonuçları

Madde No	N	Madde Toplam		Madde Kalan	
		r	P	r	p
1	150	,662	,000	,647	,000
2	150	,066	,423	,058	,480
3	150	,625	,000	,608	,000
4	150	,568	,000	,549	,000
5	150	,580	,000	,561	,000
6	150	,692	,000	,677	,000
7	150	,473	,000	,453	,000
8	150	,688	,000	,672	,000
9	150	,460	,000	,438	,000
10	150	,496	,000	,479	,000
11	150	,712	,000	,694	,000
12	150	,680	,000	,662	,000
13	150	,688	,000	,673	,000
14	150	,743	,000	,729	,000
15	150	,717	,000	,702	,000
16	150	,650	,000	,632	,000
17	150	,670	,000	,653	,000
18	150	,718	,000	,701	,000
19	150	,512	,000	,486	,000
20	150	,563	,000	,542	,000
21	150	,641	,000	,622	,000
22	150	,728	,000	,714	,000
23	150	,707	,000	,691	,000

24	150	,531	,000	,508	,000
25	150	,579	,000	,560	,000
26	150	,190	,020	,172	,000
27	150	,259	,001	,233	,000
28	150	,697	,000	,682	,000
29	150	,638	,000	,619	,000

Madde toplam ve Madde kalan sonuçları temel alındığında 2. maddenin güvenilir olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 4.2.2.2. Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Genelinde Ayırd edicilik Sonuçları

Madde No	Grup	n	X	ss	sd	t	p
1	Alt	41	1,6341	,58121	80	-8,976	,000
	Üst	41	2,6829	,47112			
2	Alt	41	2,9268	,26365	80	-1,019	,311
	Üst	41	2,9756	,15617			
3	Alt	41	1,7317	,54883	80	-8,139	,000
	Üst	41	2,6585	,48009			
4	Alt	41	1,3902	,49386	80	-7,273	,000
	Üst	41	2,3171	,64958			
5	Alt	41	1,6585	,65612	80	-7,371	,000
	Üst	41	2,6341	,53647			
6	Alt	41	1,1220	,33129	80	-10,912	,000
	Üst	41	2,2927	,60183			
7	Alt	41	2,1220	,71397	80	-5,093	,000
	Üst	41	2,7805	,41906			
8	Alt	41	1,6341	,66167	80	-10,023	,000
	Üst	41	2,8293	,38095			
9	Alt	41	2,0976	,73501	80	-5,464	,000
	Üst	41	2,8293	,44473			
10	Alt	41	1,0244	,15617	80	-5,222	,000
	Üst	41	1,5854	,66991			
11	Alt	41	1,2683	,54883	80	-12,276	,000
	Üst	41	2,7073	,51205			
12	Alt	41	1,0976	,37449	80	-9,015	,000
	Üst	41	2,2683	,74244			
13	Alt	41	1,8049	,71483	80	-10,245	,000
	Üst	41	2,9756	,15617			
14	Alt	41	1,6829	,72246	80	-11,198	,000
	Üst	41	2,9756	,15617			
15	Alt	41	1,6829	,75627	80	-10,318	,000
	Üst	41	2,9512	,21808			
16	Alt	41	1,0732	,26365	80	-8,964	,000
	Üst	41	2,1707	,73832			
17	Alt	41	1,0732	,26365	80	-8,503	,000
	Üst	41	2,2195	,82195			
18	Alt	41	1,1707	,38095	80	-13,814	,000
	Üst	41	2,7073	,60183			
19	Alt	41	1,2927	,51205	80	-6,536	,000
	Üst	41	2,2683	,80698			
20	Alt	41	1,2439	,43477	80	-7,037	,000
	Üst	41	2,2439	,79939			
21	Alt	41	1,6341	,66167	80	-10,023	,000
	Üst	41	2,8293	,38095			
22	Alt	41	1,6829	,64958	80	-11,361	,000
	Üst	41	2,9268	,26365			
23	Alt	41	1,7317	,67173	80	-10,605	,000
	Üst	41	2,9268	,26365			
24	Alt	41	1,9195	,41906	80	-4,935	,000
	Üst	41	2,0000	,92195			
25	Alt	41	1,6098	,58643	80	-8,178	,000
	Üst	41	2,6585	,57488			
26	Alt	41	1,0244	,15617	80	-2,739	,008

	Üst	41	1,2439	,48890			
27	Alt	41	1,0488	,21808	80	-3,787	,000
	Üst	41	1,5610	,83812			
28	Alt	41	1,6098	,58643	80	-10,400	,000
	Üst	41	2,7805	,41906			
29	Alt	41	1,6829	,72246	80	-8,693	,000
	Üst	41	2,8049	,40122			

Talo 4.2.2.2'ye göre test toplamları baz alınarak tüm grup en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanmış ve grubun % 27'si temel alınarak testten en yüksek puan alan 41 kişi ve en düşük puan alan 41 kişi için madde ayırd edicilik değerleri, ilişkisiz t testi ile bulunmuştur. Bu işlem sonuçlarına göre, 2. maddenin ss 0 olduğu için t test yapılamamıştır. Bu işlem sonuçlarına göre, 2. madde ayırd edicilik değerleri düşüktür. Bunun dışındaki tüm maddeler ayırt edici bulunmuştur.

4.2.3 Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliğine bakmak için uzman görüşüne başvurulur (Büyüköztürk, 2006). Alınan uzman görüşleri doğrultusunda Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği için 29 madde belirlenmiştir.

4.2.4 Görünüş Geçerliliği

Testin ismi, açıklamalar, soruların ve testin düzeni vb. faktörler cevaplayıcının testin genel olarak geçerliliğine ilişkin bir görüş geliştirmesine sebep olur. Olumlu izlenimler testin sorularına güvenilir cevaplar almayı kolaylaştıracaktır. Görünüş geçerliliği uzman görüşü ile değerlendirilir (Büyüköztürk; 2006). Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği'nin görünüş geçerliliği ile ilgili olarak akademisyenlerin ve öğretmenlerin görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

4.2.5 Yapı Geçerliliği

Yapı geçerliliğini incelemek amacıyla faktör analizi yapılır (Büyüköztürk, 2006; Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010). Örneklem uygunluğu değerinin (KMO) 0,50'nin altında olması değişkenlerin faktör analizine uygunluğunun kabul edilemez olduğunu, 0,80 ve yukarısında ise mükemmel seviyede olduğunu gösterir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010).

Tablo 4.2.5.1 KMO ve Bartlett Testi (KMO and Bartlett's Test)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.			,840
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3093,319	
	df	,406	
	Sig..	,000	

Tablo 4.2.5.1'e göre Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluğu değerinin 0,840 ve Bartlett'in küresellik testinin anlamlılık seviyesinin 0,000 çıkması ($p < .01$), verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.2.5.2. Açıklanan Toplam Varyans

Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			Yükler Karesinin Çıkarım Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %
1	10,689	36,858	36,858	10,689	36,858	36,858

Tablo 4.2.5.2.'ye göre Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği tek boyuttan oluşmaktadır ve toplam varyansın % 36,858'sini açıklamaktadır.

Tablo 4.2.5.3. Faktör Analizi

Madde	Bileşen 1
Farklı bir dili konuşan insanların dilini anlamak ister.	,750
Farklı ülkelerin müziklerini dinlemekten hoşlanır.	,728
Farklı ülkelerde yaşayan çocukların farklı oyuncakları olabileceğini söyler.	,721
Farklı ülkelerde yaşayan hayvanları söyler.	,721
Farklı bir dili konuşabilmek ister.	,717
Karşılaştığında farklı ülkelerin danslarını izlemekten hoşlanır.	,708
Farklı ülkelerde yaşayan çocukların giydiği kıyafetlerin farklı olabileceğini söyler.	,707
Farklı ülkelerin yaşama ilgili düşüncelerini ifade eder.	,702
Dünyada Türkçe dışında farklı dillerin konuşulduğunu bilir.	,699
Kendi fiziksel özellikleri ile farklı ülkelerde yaşayan çocukların fiziksel özelliklerini karşılaştırır.	,696
Kendi ülkesine ait yemeklerle farklı ülkeler ait yemekleri karşılaştırır.	,684
Kendi ülkesine ait kültürel özellikleri söyler.	,675
Farklı ülkelerde yaşayan insanların yemek yeme alışkanlıklarını tanımlar.	,675
Farklı ülkelerde yaşayan insanların ev stillerini tanımlar.	,652
Farklı ülkelerde yaşayan çocukların kıyafetleri ile kendi kıyafetlerini karşılaştırır.	,643
Kendi ülkesine ait özellikleri tanımlar.	,629

Farklı ülkelerle ilgili film izler.	,628
Dünya üzerinde bir farklı ülke ismini söyler.	,587
Sorulduğunda farklı ülkelerle ilgili bildiklerini açıklar.	,573
Tanıdığı ülkelere ait özelliklerle karşılaştığında tanımlar.	,566
Farklı ülkelerdeki evlerin neden farklı olduğunu söyler.	,556
Farklı ülkelerle ilgili basılı yayınları inceler.	,522
Farklı ülkelerin yemeklerini tatmak ister.	,499
Farklı ülkelerin bayraklarını tanıır.	,494
İnsanların farklı özellikleri olduğunu kabul eder.	,470
Farklı ülkelerde yaşayan insanların fiziksel özelliklerine saygı gösterir.	,447
Dünya haritası üzerinde kendi ülkesinin yerini gösterir.	,226
Dünya haritası üzerinde farklı ülkelerin yerini gösterir.	,156
Kendi ülkesinin bayrağını tanıır.	,051

Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği'nin maddelerinin faktör yükleri incelendiğinde 0,40'tan küçük üç madde belirlenmiştir. Ölçek toplamından 2, 26 ve 27. maddeler çıkartılarak madde analizi işlemleri tekrarlanmıştır.

4.2.6. Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği'nin Tekrarlanan Madde Analizi Güvenirliliği Sonuçları

Tablo 4.2.6.1 Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği'nin Tekrarlanan Madde Toplam – Madde Kalan Sonuçları

Madde No	n	Madde Toplam		Madde Kalan	
		r	p	R	p
1	150	,662	,000	,647	,000
2	150	,625	,000	,608	,000
3	150	,568	,000	,549	,000
4	150	,580	,000	,561	,000
5	150	,692	,000	,677	,000
6	150	,473	,000	,453	,000
7	150	,688	,000	,672	,000
8	150	,460	,000	,438	,000
9	150	,496	,000	,479	,000
10	150	,712	,000	,694	,000
11	150	,680	,000	,662	,000
12	150	,688	,000	,673	,000
13	150	,743	,000	,729	,000
14	150	,717	,000	,702	,000
15	150	,650	,000	,632	,000
16	150	,670	,000	,653	,000
17	150	,718	,000	,701	,000
18	150	,512	,000	,486	,000
19	150	,563	,000	,542	,000
20	150	,641	,000	,622	,000
21	150	,728	,000	,714	,000

22	150	,707	,000	,691	,000
23	150	,531	,000	,508	,000
24	150	,579	,000	,560	,000
25	150	,697	,000	,682	,000
26	150	,638	,000	,619	,000

Tablo 4.2.6.1'e göre Farklı Kùltùrlere Bakış Öğretmen Ölçeği'nin tekrarlanan madde toplam ve madde kalan sonuçları temel alındığında bütün maddelerin güvenilir olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 4.2.6.2. Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği'nin Tekrarlanan Ayrırdedicilik Sonuçları

Madde No	Grup	n	X	ss	sd	t	p
1	Alt	41	1,6341	,58121	80	-8,976	,000
	Üst	41	2,6829	,47112			
2	Alt	41	1,7317	,54883	80	-8,139	,000
	Üst	41	2,6585	,48009			
3	Alt	41	1,3902	,49386	80	-7,273	,000
	Üst	41	2,3171	,64958			
4	Alt	41	1,6585	,65612	80	-7,371	,000
	Üst	41	2,6341	,53647			
5	Alt	41	1,1220	,33129	80	-10,912	,000
	Üst	41	2,2927	,60183			
6	Alt	41	2,1220	,71397	80	-5,093	,000
	Üst	41	2,7805	,41906			
7	Alt	41	1,6341	,66167	80	-10,023	,000
	Üst	41	2,8293	,38095			
8	Alt	41	2,0976	,73501	80	-5,464	,000
	Üst	41	2,8293	,44473			
9	Alt	41	1,0244	,15617	80	-5,222	,000
	Üst	41	1,5854	,66991			
10	Alt	41	1,2683	,54883	80	-12,276	,000
	Üst	41	2,7073	,51205			
11	Alt	41	1,0976	,37449	80	-9,015	,000
	Üst	41	2,2683	,74244			
12	Alt	41	1,8049	,71483	80	-10,245	,000
	Üst	41	2,9756	,15617			
13	Alt	41	1,6829	,72246	80	-11,198	,000
	Üst	41	2,9756	,15617			
14	Alt	41	1,6829	,75627	80	-10,318	,000
	Üst	41	2,9512	,21808			
15	Alt	41	1,0732	,26365	80	-8,964	,000
	Üst	41	2,1707	,73832			
16	Alt	41	1,0732	,26365	80	-8,503	,000
	Üst	41	2,2195	,82195			
17	Alt	41	1,1707	,38095	80	-13,814	,000
	Üst	41	2,7073	,60183			
18	Alt	41	1,2927	,51205	80	-6,536	,000
	Üst	41	2,2683	,80698			
19	Alt	41	1,2439	,43477	80	-7,037	,000
	Üst	41	2,2439	,79939			
20	Alt	41	1,6341	,66167	80	-10,023	,000
	Üst	41	2,8293	,38095			
21	Alt	41	1,6829	,64958	80	-11,361	,000
	Üst	41	2,9268	,26365			
22	Alt	41	1,7317	,67173	80	-10,605	,000
	Üst	41	2,9268	,26365			
23	Alt	41	1,9195	,41906	80	-4,935	,000
	Üst	41	2,0000	,92195			
24	Alt	41	1,6098	,58643	80	-8,178	,000
	Üst	41	2,6585	,57488			
25	Alt	41	1,6098	,58643	80	-10,400	,000
	Üst	41	2,7805	,41906			

26	Alt	41	1,6829	,72246	80	-8,693	,000
	Üst	41	2,8049	,40122			

Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği'nin tekrarlanan ayırt edicilik işlem sonuçlarına göre, tüm maddeler ayırt edici olarak bulunmuştur.

Madde analizi ve faktör analizi işlemlerinden sonra toplam 26 madde ile Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği'ne son hali verilmiştir.

4.3 Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Kontrol Grubu ve Deney Grubu Ön Test Sonuçları

Tablo 4.3.1. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Aritmetik Ortalama Değerleri

	N	Min	Max	X	ss
Deney Grubu Ön Test	16	26,00	34,00	27,8750	2,55278
Deney Grubu Son Test	16	74,00	78,00	77,0625	1,18145
Kontrol Grubu Ön Test	16	26,00	44,00	32,4375	5,79619
Kontrol Grubu Son Test	16	26,00	44,00	32,4375	5,79619

Deney ve kontrol gruplarının Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği aritmetik ortalamalarına bakıldığında deney grubu ön testinin 27,87 son testinin 77,06 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun aritmetik ortalaması ise öe testte ve son testte değişmemiş 32,43 olarak kalmıştır. Gruplar arasındaki farklılıkların anlamlılıkları ve programın etkililiğinin tespiti için non-parametrik tekniklerle karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 4.3.2. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Ön Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Deney	16	12,47	199,5	63,5	,012
Kontrol	16	20,53	328,5		

Ön test puan karşılaştırmaları Tablo 4.3.2.'de görülmektedir. Buna göre, deney grubunun ön test puanları ile kontrol grubunun ön test puanları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=63,5$, $p<.012$). Farklılık tablo 1'deki aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında kontrol grubunun lehinedir.

4.4. Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Deney Grubu Ön Test- Son Test Karşılaştırması

Tablo 4.4.1. Deney Grubu Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Ön Test – Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	16	8,5	136	3,533	,000
Eşit	0				

Çocukların deney öncesi ve sonrası farklı kültürlere bakış becerilerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.4.1.'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan çocukların Farklı Kültürlere Bakış Ölçeği'nden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=3,533$, $p=0,00$).

Tablo 4.3.1.'deki aritmetik ortalamalar dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan Farklı Kültürleri Tanıma Paket Programı'nın çocukların farklı kültürleri tanıma becerilerini geliştirmede anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

4.5. Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test- Son Test Karşılaştırması

Tablo 4.5.1 Kontrol Grubu Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Ön Test – Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0	0		
Pozitif Sıra	0	0	0	0	1,00
Eşit	16				

Çocukların deney öncesi ve sonrası farklı kültürlere bakış becerilerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.5.1.'de verilmiştir. Buna göre, kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($z=0$; $p=1,00$).

4.6. Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Deney Grubu ve Kontrol Grubu Son Testleri Karşılaştırması

Tablo 4.6.1. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	24,5	392	,000	,000
Kontrol	16	8,5	136		

Deney ve kontrol gruplarının Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği son test puan karşılaştırmaları Tablo 4.6.1.'de görülmektedir. Buna göre, deney grubunun son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U = ,000$, $p = ,000$). Tablo 4.3.1.'deki aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında farklılığın deney grubunun lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan Farklı Kültürleri Tanıma Paket Programı'nın çocukların farklı kültürleri tanıma becerilerini geliştirmede anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

4.7. Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Kontrol Grubu ve Deney Grubu Ön Test Sonuçları

Tablo 4.7.1. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Aritmetik Ortalama Değerleri

Descriptive Statistics					
	N	Min	Max	X	ss
Deney Grubu Ön Test	16	27,00	37,00	30,6875	3,15634
Deney Grubu Son Test	16	76,00	81,00	78,5625	1,54785
Kontrol Grubu Ön Test	16	27,00	49,00	37,0625	6,14783
Kontrol Grubu Son Test	16	29,00	52,00	38,8750	6,38618

Deney ve kontrol gruplarının Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği aritmetik ortalamalarına bakıldığında deney grubu ön testinin 30,68 son testinin 78,56 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun aritmetik ortalaması ise deney grubu ön testinin 37,06 son testinin 38,87 olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farklılıkların anlamlılıkları ve programın etkililiğinin tespiti için non-parametrik tekniklerle karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 4.7.2. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Ön Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	11,44	183,0	47,0	,002
Kontrol	16	21,56	345,0		

Deney ve kontrol gruplarının Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği ön test puan karşılaştırmaları Tablo 4.7.2.'de görülmektedir. Buna göre, deney grubunun ön test puanları ile kontrol grubunun ön test puanları arasında $p < 0,01$ düzeyinde bir anlamlı farklılık bulunmuştur ($U=47,0$, $p=0,002$). Tablo 4.7.2.1.'deki aritmetik ortalamalara bakıldığında bu farklılığın kontrol grubu lehine olduğu görülmektedir.

4.8. Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Deney Grubu Ön Test- Son Test Karşılaştırması

Tablo 4.8.1. Deney Grubu Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Ön Test – Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	16	8,5	136	3,527	,000
Eşit	0				

Çocukların deney öncesi ve sonrası farklı kültürlere bakış becerilerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.8.1.'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan çocukların Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği'nden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=3,527$, $p=0,000$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan Farklı Kültürleri Tanıyorum Paket Programı'nın çocukların farklı kültürleri tanımalarında anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

4.9. Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test- Son Test Karşılaştırması

Tablo 4.9.1. Kontrol Grubu Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Ön Test – Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	1	,00	,00		
Pozitif Sıra	11	6,00	66,00	2,955	,003
Eşit	5				

Çocukların deney öncesi ve sonrası farklı kültürlere bakış becerilerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.9.1.'de verilmiştir. Buna göre, kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır ($z=2,955$; $p=0,003$).

4.10. Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Deney Grubu ve Kontrol Grubu Son Testleri Karşılaştırması

Tablo 4.10.1. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	24,5	392		
Kontrol	16	8,5	136	,000	,000

Deney ve kontrol gruplarının Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği son test puan karşılaştırmaları Tablo 4.10.1.'de görülmektedir. Buna göre, deney grubunun son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=,000$, $p=0,000$). Tablo 4.7.1.'e göre bu farklılık deney grubu lehinedir.

4.11. Deney Gruplarında Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği ile Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Ön Test-Son Test Karşılaştırmaları

Tablo 4.11.1. Deney Grubunda Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ve Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Aritmetik Ortalama Değerleri

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ÖĞRETMEN Deney Grubu Ön Test	16	26,00	34,00	27,8750	2,55278
AİLE Deney Grubu Ön Test	16	27,00	37,00	30,6875	3,15634
ÖĞRETMEN Deney Grubu Son Test	16	74,00	78,00	77,0625	1,18145
AİLE Deney Grubu Son Test	16	76,00	81,00	78,5625	1,54785

Tablo 4.11.1.'e göre deney grubunda öğretmenlerin ön test aritmetik ortalamalarının 27,87 ailelerin ise 30,68 olduğu görülmektedir. Son testte ise öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının 77,06 ailelerin ise 78,56 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11.2. Deney Grubunun Verilerinin Değerlendirildiği Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ve Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Ön Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Aile	16	20,97	335,5	56,5	,006
Öğretmen	16	12,03	192,5		

Deney grubunun Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ve Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği ön test puan karşılaştırmaları Tablo 4.11.2'de görülmektedir. Buna göre, deney grubunun öğretmen ve aile ön test puanları arasında $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($u=56,5$, $p=0,006$). Deney grubu ön testinde ailelerin çocukları ile ilgili değerlendirmeleri öğretmenlerin değerlendirmelerinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.11.3. Deney Grubunun Verilerinin Değerlendirildiği Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ve Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Aile	16	20,66	330,5	61,5	,009
Öğretmen	16	12,34	197,5		

Deney grubunun Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ve Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği son test puan karşılaştırmaları Tablo 4.11.3'te görülmektedir. Buna göre, deney grubunun öğretmen ve aile son test puanları arasında $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($u=61,5$, $p=0,009$). Deney grubu son testinde ailelerin çocukları ile ilgili değerlendirmeleri öğretmenlerin değerlendirmelerinden anlamlı derecede daha yüksektir.

4.12 Kontrol gruplarında Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği ile Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ön test-son test karşılaştırmaları

Tablo 4.12.1. Kontrol Grubunda Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ve Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Aritmetik Ortalama Değerleri

	N	Min	Max	X	Ss
ÖĞRETEMEN Kontrol Grubu Ön Test	16	26,00	44,00	32,4375	5,79619
ÖĞRETMEN Kontrol Grubu Son Test	16	26,00	44,00	32,4375	5,79619
AİLE Kontrol Grubu Ön Test	16	27,00	49,00	37,0625	6,14783
AİLE Kontrol Grubu Son Test	16	29,00	52,00	38,8750	6,38618

Tablo 4.12.1'e göre deney grubunda öğretmenlerin ön test aritmetik ortalamalarının 32,43 ailelerin ise 37,06 olduğu görülmektedir. Son testte ise öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının 32,43 ailelerin ise 38,87 olduğu görülmektedir

Tablo 4.12.2. Kontrol Grubunun Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ve Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Ön Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Aile	16	19,91	318,5	73,5	,039
Öğretmen	16	13,09	209,5		

Kontrol grubunun Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ve Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği ön test puan karşılaştırmaları Tablo 4.1.2.2’de görülmektedir. Buna göre, kontrol grubunun öğretmen ve aile ön test puanları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($u=73,5$, $p=0,039$). Kontrol grubu ön testinde ailelerin çocukları ile ilgili değerlendirmeleri öğretmenlerin değerlendirmelerinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.12.3. Kontrol Grubunun Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ve Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Aile	16	19,72	315,5	76,5	,052
Öğretmen	16	13,28	212,5		

Kontrol grubunun Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ve Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği ön test puan karşılaştırmaları Tablo 4.12.3’te görülmektedir. Buna göre, kontrol grubunun öğretmen ve aile son test puanları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($u=76,5$, $p=0,052$). Kontrol grubu son testinde ailelerin çocukları ile ilgili değerlendirmeleri öğretmenlerin değerlendirmelerinden anlamlı derecede daha yüksektir.

4.13 Deney Grubu İle Kontrol Grubunun Farklı Kùltürleri Tanıma Çocuk Soru Listesi Ön Test Puan Karşılaştırmaları

Tablo 4.13.1. Program öncesi deney ve kontrol grubundaki çocukların sorulara verdiği cevapların Mann Whitney-U Testi Sonuçları

<i>Soru</i>	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Asagidakilerden hangisi Türkiye bayragidir?	deney	16	16,50	264,00	128,000	1,000
	kontrol	16	16,50	264,00		
Asagideki tarihi eserlerden hangisi Türkiyededir?	deney	16	15,00	240,00	104,000	,207
	kontrol	16	18,00	288,00		
Asagideki yemeklerden hangisi Türk yemegidir?	deney	16	14,50	232,00	96,000	,133
	kontrol	16	18,50	296,00		
Asagideki kiyafetlerden hangisini Türkler giyer?	deney	16	18,50	296,00	96,000	,161
	kontrol	16	14,50	232,00		
Asagideki kiyafetlerden hangisini Japonlar giyer?	deney	16	15,00	240,00	104,000	,207
	kontrol	16	18,00	288,00		
Asagideki yemeklerden hangisi Japon yemegidir?	deney	16	17,00	272,00	120,000	,674
	kontrol	16	16,00	256,00		
Asagidekilerden hangisi Japon sporudur?	deney	16	14,50	232,00	96,000	,108
	kontrol	16	18,50	296,00		
Japonlar asagidekilerden hangisi ile yemek yerler?	deney	16	17,00	272,00	120,000	,699
	kontrol	16	16,00	256,00		
Asagideki kiyafetlerden hangisini Hindistanlilar giyer?	deney	16	17,00	272,00	120,000	,551
	kontrol	16	16,00	256,00		
Asagideki tarihi eserlerden hangisi Hindistandadir?	deney	16	17,00	272,00	120,000	,632
	kontrol	16	16,00	256,00		
Asagideki hayvanlardan hangisi Hindistan'da yasar?	deney	16	17,50	280,00	112,000	,293
	kontrol	16	15,50	248,00		
Asagidekilerden hangisi Hindistan'da yapilir?	deney	16	16,00	256,00	120,000	,674
	kontrol	16	17,00	272,00		
Asagideki kiyafetlerden hangisini Ispanyalilar giyer?	deney	16	16,00	256,00	120,000	,674
	kontrol	16	17,00	272,00		

Asagidekilerden hangisi Ispanya'da yapilir?	deney	16	17,09	273,50	118,500	,619
	kontrol	16	15,91	254,50		
Ispanya asagidekilerden hangisi ile ünlüdür?	deney	16	16,00	256,00	120,000	,317
	kontrol	16	17,00	272,00		
Ispanyalılar asagideki müzik aletlerinden hangisini kullanirlar?	deney	16	17,50	280,00	112,000	,151
	kontrol	16	15,50	248,00		
Asagideki tarihi eserlerden hangisi Misirdedir?	deney	16	18,00	288,00	104,000	,151
	kontrol	16	15,00	240,00		
Asagideki hayvanlardan hangisi Misirda yapar?	deney	16	15,50	248,00	112,000	,422
	kontrol	16	17,50	280,00		
Asagideki kiyafetlerden hangisini Misiyliler giyer?	deney	16	16,56	265,00	127,000	,948
	kontrol	16	16,44	263,00		
Asagidekilerden hangisi eski Misir yazisidir?	deney	16	16,00	256,00	120,000	,632
	kontrol	16	17,00	272,00		
Kenyalılar asagideki evlerden hangisinde yasarlar?	deney	16	17,50	280,00	112,000	,293
	kontrol	16	15,50	248,00		
Asagideki çocuklardan hangisi Kenyalidir?	deney	16	15,50	248,00	112,000	,373
	kontrol	16	17,50	280,00		
Asagideki hayvanlardan hangisi Kenya'da yasar?	deney	16	15,50	248,00	112,000	,422
	kontrol	16	17,50	280,00		
Kenya asagideki içeceklerden hangisi ile ünlüdür?	deney	16	15,00	240,00	104,000	,073
	kontrol	16	18,00	288,00		

Tablo 4.13.1'e göre program öncesinde çocuklara sorulan soruların cevaplarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.14 Deney Grubu İle Kontrol Grubunun Farklı Kùltürleri Tanıma Çocuk Soru Listesi Son Test Karşılaştırmaları

Tablo 4.14.1. Program sonrası deney ve kontrol grubundaki çocukların sorulara verdiği cevapların Mann Whitney-U Testi Sonuçları

<i>Soru</i>	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>																																																																																																																																																							
Asagidakilerden hangisi Türkiye bayragidir?	deney	16	16,50	264,00	128,000	1,000																																																																																																																																																							
	kontrol	16	16,50	264,00			Asagideki tarihi eserlerden hangisi Türkiyededir?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000	kontrol	16	9,00	144,00	Asagideki yemeklerden hangisi Türk yemegidir?	deney	16	20,00	320,00	72,000	,010	kontrol	16	13,00	208,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Türkler giyer?	deney	16	21,00	336,00	56,000	,000	kontrol	16	12,00	192,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Japonlar giyer?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Asagideki yemeklerden hangisi Japon yemegidir?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Asagidekilerden hangisi Japon sporudur?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Japonlar asagidekilerden hangisi ile yemek yerler?	deney	16	22,50	360,00	32,000	,000	kontrol	16	10,50	168,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Hindistanlilar giyer?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000	kontrol	16	9,50	152,00	Asagideki tarihi eserlerden hangisi Hindistandadir?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000	kontrol	16	9,00	144,00	Asagideki hayvanlardan hangisi Hindistan'da yasar?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000	kontrol	16	9,00	144,00	Asagidekilerden hangisi Hindistan'da yapilir?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Ispanyalilar giyer?	deney	16	22,50	360,00	32,000	,000	kontrol	16	10,50	168,00	Asagidekilerden hangisi Ispanya'da yapilir?	deney	16	23,00	368,00	24,000	,000	kontrol	16	10,00	160,00	Ispanya asagidekilerden hangisi ile ünlüdür?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000	kontrol
Asagideki tarihi eserlerden hangisi Türkiyededir?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000																																																																																																																																																							
	kontrol	16	9,00	144,00			Asagideki yemeklerden hangisi Türk yemegidir?	deney	16	20,00	320,00	72,000	,010	kontrol	16	13,00	208,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Türkler giyer?	deney	16	21,00	336,00	56,000	,000	kontrol	16	12,00	192,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Japonlar giyer?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Asagideki yemeklerden hangisi Japon yemegidir?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Asagidekilerden hangisi Japon sporudur?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Japonlar asagidekilerden hangisi ile yemek yerler?	deney	16	22,50	360,00	32,000	,000	kontrol	16	10,50	168,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Hindistanlilar giyer?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000	kontrol	16	9,50	152,00	Asagideki tarihi eserlerden hangisi Hindistandadir?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000	kontrol	16	9,00	144,00	Asagideki hayvanlardan hangisi Hindistan'da yasar?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000	kontrol	16	9,00	144,00	Asagidekilerden hangisi Hindistan'da yapilir?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Ispanyalilar giyer?	deney	16	22,50	360,00	32,000	,000	kontrol	16	10,50	168,00	Asagidekilerden hangisi Ispanya'da yapilir?	deney	16	23,00	368,00	24,000	,000	kontrol	16	10,00	160,00	Ispanya asagidekilerden hangisi ile ünlüdür?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000	kontrol	16	9,50	152,00								
Asagideki yemeklerden hangisi Türk yemegidir?	deney	16	20,00	320,00	72,000	,010																																																																																																																																																							
	kontrol	16	13,00	208,00			Asagideki kiyafetlerden hangisini Türkler giyer?	deney	16	21,00	336,00	56,000	,000	kontrol	16	12,00	192,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Japonlar giyer?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Asagideki yemeklerden hangisi Japon yemegidir?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Asagidekilerden hangisi Japon sporudur?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Japonlar asagidekilerden hangisi ile yemek yerler?	deney	16	22,50	360,00	32,000	,000	kontrol	16	10,50	168,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Hindistanlilar giyer?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000	kontrol	16	9,50	152,00	Asagideki tarihi eserlerden hangisi Hindistandadir?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000	kontrol	16	9,00	144,00	Asagideki hayvanlardan hangisi Hindistan'da yasar?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000	kontrol	16	9,00	144,00	Asagidekilerden hangisi Hindistan'da yapilir?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Ispanyalilar giyer?	deney	16	22,50	360,00	32,000	,000	kontrol	16	10,50	168,00	Asagidekilerden hangisi Ispanya'da yapilir?	deney	16	23,00	368,00	24,000	,000	kontrol	16	10,00	160,00	Ispanya asagidekilerden hangisi ile ünlüdür?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000	kontrol	16	9,50	152,00																			
Asagideki kiyafetlerden hangisini Türkler giyer?	deney	16	21,00	336,00	56,000	,000																																																																																																																																																							
	kontrol	16	12,00	192,00			Asagideki kiyafetlerden hangisini Japonlar giyer?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Asagideki yemeklerden hangisi Japon yemegidir?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Asagidekilerden hangisi Japon sporudur?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Japonlar asagidekilerden hangisi ile yemek yerler?	deney	16	22,50	360,00	32,000	,000	kontrol	16	10,50	168,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Hindistanlilar giyer?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000	kontrol	16	9,50	152,00	Asagideki tarihi eserlerden hangisi Hindistandadir?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000	kontrol	16	9,00	144,00	Asagideki hayvanlardan hangisi Hindistan'da yasar?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000	kontrol	16	9,00	144,00	Asagidekilerden hangisi Hindistan'da yapilir?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Ispanyalilar giyer?	deney	16	22,50	360,00	32,000	,000	kontrol	16	10,50	168,00	Asagidekilerden hangisi Ispanya'da yapilir?	deney	16	23,00	368,00	24,000	,000	kontrol	16	10,00	160,00	Ispanya asagidekilerden hangisi ile ünlüdür?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000	kontrol	16	9,50	152,00																														
Asagideki kiyafetlerden hangisini Japonlar giyer?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000																																																																																																																																																							
	kontrol	16	11,00	176,00			Asagideki yemeklerden hangisi Japon yemegidir?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Asagidekilerden hangisi Japon sporudur?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Japonlar asagidekilerden hangisi ile yemek yerler?	deney	16	22,50	360,00	32,000	,000	kontrol	16	10,50	168,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Hindistanlilar giyer?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000	kontrol	16	9,50	152,00	Asagideki tarihi eserlerden hangisi Hindistandadir?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000	kontrol	16	9,00	144,00	Asagideki hayvanlardan hangisi Hindistan'da yasar?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000	kontrol	16	9,00	144,00	Asagidekilerden hangisi Hindistan'da yapilir?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Ispanyalilar giyer?	deney	16	22,50	360,00	32,000	,000	kontrol	16	10,50	168,00	Asagidekilerden hangisi Ispanya'da yapilir?	deney	16	23,00	368,00	24,000	,000	kontrol	16	10,00	160,00	Ispanya asagidekilerden hangisi ile ünlüdür?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000	kontrol	16	9,50	152,00																																									
Asagideki yemeklerden hangisi Japon yemegidir?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000																																																																																																																																																							
	kontrol	16	11,00	176,00			Asagidekilerden hangisi Japon sporudur?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Japonlar asagidekilerden hangisi ile yemek yerler?	deney	16	22,50	360,00	32,000	,000	kontrol	16	10,50	168,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Hindistanlilar giyer?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000	kontrol	16	9,50	152,00	Asagideki tarihi eserlerden hangisi Hindistandadir?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000	kontrol	16	9,00	144,00	Asagideki hayvanlardan hangisi Hindistan'da yasar?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000	kontrol	16	9,00	144,00	Asagidekilerden hangisi Hindistan'da yapilir?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Ispanyalilar giyer?	deney	16	22,50	360,00	32,000	,000	kontrol	16	10,50	168,00	Asagidekilerden hangisi Ispanya'da yapilir?	deney	16	23,00	368,00	24,000	,000	kontrol	16	10,00	160,00	Ispanya asagidekilerden hangisi ile ünlüdür?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000	kontrol	16	9,50	152,00																																																				
Asagidekilerden hangisi Japon sporudur?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000																																																																																																																																																							
	kontrol	16	11,00	176,00			Japonlar asagidekilerden hangisi ile yemek yerler?	deney	16	22,50	360,00	32,000	,000	kontrol	16	10,50	168,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Hindistanlilar giyer?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000	kontrol	16	9,50	152,00	Asagideki tarihi eserlerden hangisi Hindistandadir?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000	kontrol	16	9,00	144,00	Asagideki hayvanlardan hangisi Hindistan'da yasar?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000	kontrol	16	9,00	144,00	Asagidekilerden hangisi Hindistan'da yapilir?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Ispanyalilar giyer?	deney	16	22,50	360,00	32,000	,000	kontrol	16	10,50	168,00	Asagidekilerden hangisi Ispanya'da yapilir?	deney	16	23,00	368,00	24,000	,000	kontrol	16	10,00	160,00	Ispanya asagidekilerden hangisi ile ünlüdür?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000	kontrol	16	9,50	152,00																																																															
Japonlar asagidekilerden hangisi ile yemek yerler?	deney	16	22,50	360,00	32,000	,000																																																																																																																																																							
	kontrol	16	10,50	168,00			Asagideki kiyafetlerden hangisini Hindistanlilar giyer?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000	kontrol	16	9,50	152,00	Asagideki tarihi eserlerden hangisi Hindistandadir?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000	kontrol	16	9,00	144,00	Asagideki hayvanlardan hangisi Hindistan'da yasar?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000	kontrol	16	9,00	144,00	Asagidekilerden hangisi Hindistan'da yapilir?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Ispanyalilar giyer?	deney	16	22,50	360,00	32,000	,000	kontrol	16	10,50	168,00	Asagidekilerden hangisi Ispanya'da yapilir?	deney	16	23,00	368,00	24,000	,000	kontrol	16	10,00	160,00	Ispanya asagidekilerden hangisi ile ünlüdür?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000	kontrol	16	9,50	152,00																																																																										
Asagideki kiyafetlerden hangisini Hindistanlilar giyer?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000																																																																																																																																																							
	kontrol	16	9,50	152,00			Asagideki tarihi eserlerden hangisi Hindistandadir?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000	kontrol	16	9,00	144,00	Asagideki hayvanlardan hangisi Hindistan'da yasar?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000	kontrol	16	9,00	144,00	Asagidekilerden hangisi Hindistan'da yapilir?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Ispanyalilar giyer?	deney	16	22,50	360,00	32,000	,000	kontrol	16	10,50	168,00	Asagidekilerden hangisi Ispanya'da yapilir?	deney	16	23,00	368,00	24,000	,000	kontrol	16	10,00	160,00	Ispanya asagidekilerden hangisi ile ünlüdür?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000	kontrol	16	9,50	152,00																																																																																					
Asagideki tarihi eserlerden hangisi Hindistandadir?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000																																																																																																																																																							
	kontrol	16	9,00	144,00			Asagideki hayvanlardan hangisi Hindistan'da yasar?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000	kontrol	16	9,00	144,00	Asagidekilerden hangisi Hindistan'da yapilir?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Ispanyalilar giyer?	deney	16	22,50	360,00	32,000	,000	kontrol	16	10,50	168,00	Asagidekilerden hangisi Ispanya'da yapilir?	deney	16	23,00	368,00	24,000	,000	kontrol	16	10,00	160,00	Ispanya asagidekilerden hangisi ile ünlüdür?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000	kontrol	16	9,50	152,00																																																																																																
Asagideki hayvanlardan hangisi Hindistan'da yasar?	deney	16	24,00	384,00	8,000	,000																																																																																																																																																							
	kontrol	16	9,00	144,00			Asagidekilerden hangisi Hindistan'da yapilir?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000	kontrol	16	11,00	176,00	Asagideki kiyafetlerden hangisini Ispanyalilar giyer?	deney	16	22,50	360,00	32,000	,000	kontrol	16	10,50	168,00	Asagidekilerden hangisi Ispanya'da yapilir?	deney	16	23,00	368,00	24,000	,000	kontrol	16	10,00	160,00	Ispanya asagidekilerden hangisi ile ünlüdür?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000	kontrol	16	9,50	152,00																																																																																																											
Asagidekilerden hangisi Hindistan'da yapilir?	deney	16	22,00	352,00	40,000	,000																																																																																																																																																							
	kontrol	16	11,00	176,00			Asagideki kiyafetlerden hangisini Ispanyalilar giyer?	deney	16	22,50	360,00	32,000	,000	kontrol	16	10,50	168,00	Asagidekilerden hangisi Ispanya'da yapilir?	deney	16	23,00	368,00	24,000	,000	kontrol	16	10,00	160,00	Ispanya asagidekilerden hangisi ile ünlüdür?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000	kontrol	16	9,50	152,00																																																																																																																						
Asagideki kiyafetlerden hangisini Ispanyalilar giyer?	deney	16	22,50	360,00	32,000	,000																																																																																																																																																							
	kontrol	16	10,50	168,00			Asagidekilerden hangisi Ispanya'da yapilir?	deney	16	23,00	368,00	24,000	,000	kontrol	16	10,00	160,00	Ispanya asagidekilerden hangisi ile ünlüdür?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000	kontrol	16	9,50	152,00																																																																																																																																	
Asagidekilerden hangisi Ispanya'da yapilir?	deney	16	23,00	368,00	24,000	,000																																																																																																																																																							
	kontrol	16	10,00	160,00			Ispanya asagidekilerden hangisi ile ünlüdür?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000	kontrol	16	9,50	152,00																																																																																																																																												
Ispanya asagidekilerden hangisi ile ünlüdür?	deney	16	23,50	376,00	16,000	,000																																																																																																																																																							
	kontrol	16	9,50	152,00																																																																																																																																																									

İspanyalılar asagideki müzik aletlerinden hangisini kullanirlar?	deney	16	23,50	376,00		
	kontrol	16	9,50	152,00	16,000	,000
Asagideki tarihi eserlerden hangisi Misirdedir?	deney	16	23,50	376,00		
	kontrol	16	9,50	152,00	16,000	,000
Asagideki hayvanlardan hangisi Misirda yapar?	deney	16	23,50	376,00		
	kontrol	16	9,50	152,00	16,000	,000
Asagideki kiyafetlerden hangisini Misiyliler giyer?	deney	16	24,00	384,00		
	kontrol	16	9,00	144,00	8,000	,000
Asagidekilerden hangisi eski Misir yazisidir?	deney	16	23,00	368,00		
	kontrol	16	10,00	160,00	24,000	,000
Kenyalılar asagideki evlerden hangisinde yasarlar?	deney	16	24,00	384,00		
	kontrol	16	9,00	144,00	8,000	,000
Asagideki çocuklardan hangisi Kenyalidir?	deney	16	24,00	384,00		
	kontrol	16	9,00	144,00	8,000	,000
Asagideki hayvanlardan hangisi Kenya'da yasar?	deney	16	24,00	384,00		
	kontrol	16	9,00	144,00	8,000	,000
Kenya asagideki içeceklerden hangisi ile ünlüdür?	deney	16	23,00	368,00		
	kontrol	16	10,00	160,00	24,000	,000

Tablo 4.14.1'e göre program öncesinde çocuklara sorulan soruların cevaplarında deney ve kontrol grupları arasında "Aşağıdakilerden hangisi Türkiye bayrağıdır?" anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu soru dışındaki tüm sorularda $p < 0,01$ düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

BÖLÜM V:SONUÇ

Bu bölümde araştırma süresince elde edilen bulgulardan esinlenilerek ulaşılan sonuçlar, tartışma ve araştırma sonucuna göre geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1 Yargı

Bu çalışma, 48-60 aylık çocuklar için farklı kültürleri tanıma konusunda bir paket program oluşturularak, okul öncesi dönemde çocuklara öncelikle kendi kültürlerindeki çeşitliliği ve sonrasında da farklı ülkelerin kültürlerini tanıtip, farkındalık yaratmak ve bilinç geliştirmek amacıyla yapılmıştır.

Farklı Kültürleri Tanıma Paket Programı'nın etkililiği ile ilgili analizler yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği ve Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ön test ile son test puan ortalamalarındaki değişimlere bakılmış ve deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Bu durumda, Farklı Kültürleri Tanıma Paket Programı'nın 48-60 aylık çocukların farklı kültürleri tanıma ve bilinç geliştirmeleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

5.2 Tartışma

Ülkemizde ve yurtdışında son yıllarda okul öncesi dönemde çok kültürlü eğitim ve farklı kültürleri tanımaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Fakat çalışmaların çoğu 5-6 yaş grubu çocuklara uygulanan programlardan oluşmaktadır. Bu çalışma, çocukların daha erken yaşlarda başlayarak farklı kültürleri tanıyarak farkındalık ve bilinç geliştirmelerini amaçlamaktadır.

2006 yılında 336 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Programı'nda kendi kültürünün ve farklı kültürlerin özelliklerini açıklama ile ilgili sosyal-duygusal alanda amaç kazanımlara yer verilmiştir.

Polat ve Önder'in (2007a) yaptığı bir araştırmaya göre aynı anaokuluna devam eden 15'er kişilik deney ve kontrol grubu belirlenmiş ve çalışmaya katılan deney grubundaki çocuklara, özel olarak hazırlanan Mısır' ülke ve kültür olarak tanıtın her gün (toplam 10 gün) 2 ya da 3 etkinliğin çocuklara uygulandığı bir program sunulmuştur. Araştırmanın bulguları hem öğretmen hem de çocukların kendilerini değerlendirmelerine göre, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, deney

grubunda Mısır ülkesi ve Mısır kültürü ile ilgili bilgileri, geleneksel yöntem yerine dramadan anne-baba kalıtımına değin çok farklı etkinliklerle alan çocukların kazanımlarında kontrol grubuna oranla artış saptanmıştır. Bu sonuca göre hazırlanan programın başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Polat (2007) tarafından bu konuda gerçekleştirilen Çin'i Ülke ve Kültür Olarak 5-6 Yaş Çocuklarına Tanıtan Eğitim Programının Etkisi, ayrıca Önder ve Polat tarafından gerçekleştirilen Çok Kültürlü Eğitime Bir Örnek: Hindistan'ı 5-6 Yaş Çocuklarına Ülke ve Kültür Olarak Tanıtan Bir Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi (2006), Öncesi Dönemde Çok Kültürlü Eğitim (2008) ve Öğretmen Yetiştirmede Çok Kültürlü Eğitim Programı Geliştirme (2007b) araştırmalarının bulguları da okul öncesinde çok kültürlülük ile ilgili olarak geliştirilen ve uygulanan programların olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, araştırma ile elde edilen bulgular ile aynı doğrultudadır.

Ekmişoğlu'nun (2007) yaptığı araştırmaya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının farklılık kavramlarına ne sıklıkla tepki verdikleri incelenmiştir, araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin sınıflarında farklı ten renklerine sahip oyuncak bebeklerin bulunmasını istemeleri, çocukların bu bebeklerle oynayarak farklı ten renklerine ilişkin olumsuz tutumların önüne geçilebileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarında büyük boy dünya haritası bulunması konusundaki görüşleri, çocukların dünyada sadece kendileri ve kendilerine benzeyen insanların yaşamadığını, farklı kültür ve milletlerin olduğunu anlamalarını istedikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlarda da oluşturulan programın öğretmenlerin bu beklentilerini destekleyebileceği görülmüştür. Çocukların ilgisi ve öğretmenlerin istekliliğinin programın daha yaygınlaştırılması için önemli bir dayanak oluşturduğu söylenebilir. Bu yönde iki araştırma bulgusunun birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Çocuklar erken yaşlardan itibaren sıklıkla kendi özellikleriyle çevrelerindeki insanların özelliklerini karşılaştırmaya ve sınıflandırmaya başlamakta ve farklılıklara dikkat etmektedir. Bazı farklılıkların güç ile ilişkilendirildiğini, bazı farklılıkların ise insanların daha az saygı görmelerine neden olduğunu fark etmektedir. Kimin ne giydiğini ya da hangi oyuncaklara sahip olduğunu fark etmenin yanı sıra bu farklılıkların iyi ya da kötü

olduğuna dair yargılara da ulaşmaktadır. Çocuğun, çevresindeki farklı tutumlardan etkilenmemesi, farklı grup ve bireylere hoş görüyle yaklaşması için bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu amaçla okul öncesi eğitimde farklı kültürleri tanıma eğitimine planlı bir biçimde yer verilmelidir (MEB, 2006). Bu araştırmadan elde edilen bulgular çocukların okul öncesi dönemde farklı kültürleri tanımalarının önemi ve doğruluğunu ispatlar niteliktedir.

Derman-Sparks ve Hohensee (1992) farklı kültürleri tanıma programları yapılırken ailelerden de destek alınmasının önemini ifade etmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular da çocukların farklı kültürleri tanımalarında ailelerinin ne kadar önemli olduğu ortaya koymuştur.

5.3 Öneriler

Araştırmacı tarafından yapılan bu çalışmanın sonucunda araştırmacıları, aileleri ve eğitimcileri ilgilendiren sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarına öncelikle kendi kültürlerini tanıtan programlar uygulanarak yaygınlaştırılabilir.
2. Farklı Kültürleri Tanıma Eğitime daha fazla önem verilerek, bu eğitime okul öncesi dönemde başlanması için farklı paket programlar oluşturularak yaygınlaştırılabilir.
3. Okul öncesi dönem çocuklarına Farklı Kültürleri Tanıma Eğitimi ve uygulanabilecek yöntem ve etkinlikler hakkında öğretmenlere uygulamalı seminerler ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
4. Okul öncesi dönem çocuklarının ailelerinin bilincini geliştirmek amacıyla Farklı Kültürleri Tanıma Eğitiminin çocuklara neler kazandırdığının anlatıldığı seminerler düzenlenebilir.
5. Farklı yaş grubundaki okul öncesi dönem çocukları için farklı kültürleri tanıma ve bilinç geliştirmeye yönelik yayınlar hazırlanması ve var olanların yaygınlaştırılması sağlanabilir.
6. 3-4 yaş grubu çocuklara yönelik farklı kültürleri tanıma konusunda farkındalık ve bilinç geliştirilmesi için araştırmalar yapılabilir.

7. 3-4 yaş grubundaki çocuklar için de farklı kültürleri tanıma paket programları hazırlanabilir.
8. Medyada yapılacak çalışmalar ile okul öncesi dönemde farklı kültürleri tanıma konusunda farkındalık ve bilinç geliştirmenin önemine dikkat çekilerek daha geniş kitlelere ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

Alver, F. (2005). *Katogerileştirme Söyleminde Medyanın Rolü*. 2 Mayıs 2010 tarihinde www.istanbul.edu.tr adresinden alınmıştır.

Ameny-Dixon, G.M., (t.y). *Multicultural Educations More Importantin Higher Education Now Than Ever: A global Perspektif*. McNeese State University. 5 Ağustos 2011 tarihinde (<http://www.nationalforum.com/Electronic Journal Volumes/Ameny-Dixon, GloriaM. Why Multicultural Educations More Importantin Higher Education Now Than Ever.pdf>) adresinden alınmıştır.

APA (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. 07 Mayıs 2009 tarihinde <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html> adresinden alınmıştır.

Arı, R. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası. Çev: Melike Türkân Bağlı *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37-2, 140.

Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3-2, 61-82.

Bandura, A.(1977). *Social Learning Theory*. Fnglewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Banks & Banks (1995). *Multicultural Education*. 18 Mart 2010 tarihinde <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/presrvce/pe3lk1.htm> adresinden alınmıştır.

Banks, J. A., Banks C. & McGee A. (1997). *Multicultural Education Issues and Perspectives*. 3rd ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. pp. 3-4.

Başer, A. (2003). *Kulturübertragung und Interkulturelle Kommunikation in Literarischen Übersetzungen*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Bennett, C. I. (1999). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. pg. 11.
- Berk L. E. & Winsler A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington: National association for the Young Children.
- Bilgin, N. (2005). Çok Kültürlülük ve Ulusal Kimlik, *Türkiye Günlüğü Dergisi*, 80 ,52-63.
- Büyüköztürk, Ş. (2006) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* Ankara: Pegem A
- Cherry, K. (t.y). Characteristics of Self-Actualized People. 15 Haziran 2011 tarihinde <http://psychology.about.com/od/theoriesofpersonality/tp/self-actualized-characteristic.htm> adresinden alınmıştır.
- Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34:27-40
- Cole, M. (1989). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. J.Wertsch (Düz.) *Culture communication and cognition: Vygotskian perspectives*.New York: Cambridge University Press.
- Coşkun, H. (2006). Türkiye'de kültürlerarası eğitim. M. Hesapçıoğlu & A. Durmuş (Eds.), *Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilânço denemesi*, (s.276-296). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Crain, W. (1992). *Theorys of Development Concepts and Ablication*. New York: City College
- Çağdaş, A. (1997). *İletişim dilinin 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişimlerine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Çalık T. & Sezgin F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 ,55-66.
- Çimen, S. (2000). *Ankara'da üniversite anaokullarına devam eden beş altı yaş çocuklarının psiko-sosyal gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Damen, L. (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension on the Language Classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Davey, A. G. (1983). *Learning to be prejudiced: Growing up in multi-ethnic Britain*. London: Edward Arnold.

Demirkan, M. (2007). *Kültürler arası İletişim Problemlerine Sebep Olan Başlıca Faktörlerin Çalışanların Demografik Özellikleri Bakımından İncelenmesi: Uluslar arası Bir Örgütte Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Derman-Sparks, L. & Hohensee, J.B. (1992). *Implementing an Anti-Bias Curriculum in Early Childhood Classrooms*. Retrieved November 6, 2004, from *ERIC/EECE Digest*: 1 Temmuz 2011 tarihinde <http://www.ericdigests.org/1992-1/early.htm> adresinden alınmıştır.

Derman-Sparks, L. & The A.B.C. Task Force. (1998). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington: National Association for the Education of You.

Derman-Sparks, L. & Ramsey, P.G. (2005). *What If All The Children in My Class Are White? Anti-bias/ Multicultural Education with White Children*. *Yong Children on the Web*. November,2005:1-6 18 Nisan 2010 tarihinde <http://www.naeyc.org/yc/pastissues/2005/november> adresinden alınmıştır.

Divrenge, M., Aktan E. (2010). *Erken Çocukluk Döneminde Farklılık Kavramı ve Etkinlik Örnekleri Farkındayım Farklılıklara Saygılıyım*. Ankara: Eğiten Kitap

Dimidjian, V.J. (1989). "Holiday, Holy Days, and Wholly Dazed.*Young Children*, 44, 6, 70-75.

Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken Çocukluk Döneminde Farklılıklar Saygı Kavramı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi

Erden, A., Akman, Y. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Fischhaber, K. (2004). *Interkulturelle Kompetenz*. 3 Eylül 2010 tarihinde

<<http://work.merlin.cust.educ.ubc.ca>> adresinden alınmıştır.

Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. 13 Nisan 2009 tarihinde <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm> adresinden alınmıştır.

Gomez, Rey A. (1991) *Teaching with a Multicultural Perspective*. 5 Mayıs 2011 tarihinde <http://www.ericdigests.org/1992-5/perspective.htm> adresinden alınmıştır.

Goodman, M.E. (1952). *Race Awareness in Young Children*. Cambridge: Addison-Wesley.

Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Pivolka* 4(17), 6-8. 5 Haziran 2011 tarihinde <http://www.elyadal.org/pivolka/17/egitim.htm> adresinden alınmıştır.

Güvenç, B. (1985). *Kültür Konusu ve Sorunlarımız*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Han, T. (2008). *Kültürler arası İletişim ve Diyaloğun Gelişimine Dil Öğretiminin Katkısı*. Yüksek Lisans Tezi Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hofstede, G. (1984). National cultures and corporate cultures. In L.A. Samovar & R.E. Porter (Eds.), *Communication Between Cultures*. Belmont, CA: Wadsworth.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1989). Okulöncesi eğitimi ve bir erken destek modeli olarak anne eğitimi Ya-Pa 6. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji kültür bağlamında insan ve aile*. İstanbul:Evrım.

Kallioniemi A.J., (2003). Multiculturalism and Religious Education in the Nursery: a Finnish approach. *Journal of Beliefs & Values*, Vol. 24, No. 3, December 2003

Kartarı, A. (2006). *Farklılıklarla Yaşamak*, Ankara: Urun Yayınları.

Katz, P.A. (2003) Racists or tolerant multiculturalists? How do they begin? *American Psychologist*, 58 (11): 897–909.

KEDV (2006). *Erken Çocuklukta Farklılıklara Saygı Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Derin

Kluckhohn, C., & Kelly, W.H. (1945). The concept of culture. In R. Linton (Ed.). *The Science of Man in the World Culture*. New York. (pp. 78-105).

Koç, M.,Y. Yavuzer; Z.Demir & M.Çalışkan (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kongar, E. (t.y.). *Küreselleşme, Mikro Milliyetçilik, Çok Kültürlülük, Anayasal Vatandaşlık*. 2 Şubat 2010 tarihinde www.kongar.org/makaleler adresinden alınmıştır.

Kostova, S.Ç. (2009). Çok kültürlü eğitim: Bulgaristan Örneği. *Kaygı/ Uhudağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12: 241-254

Kula ,O.B. *Demokratikleşme Süreci ve Eleştirel Kültür Bilinci*, Ankara

Lederach, J.P. (1995). *Preparing for peace: Conflict transformation across cultures*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.

Luhman, R. & Gilman, S. (1980). *Race and Ethnic Relations: The social and Political Experience of Minority Groups*. Wadsworth . Pp. 60-66.

MEB (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü

Nieto, Sonia. (1996). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. 2nd ed. White Plains, NY: Longman Publishers. pp. 307-308.

Nicto S. , Bade P. (2008). *Affirming Diversity (The sociopolitical) Context of Multicultural Education*. Boston City Pearson Publications

Oktay A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul:Epsilon

Onur, B.(2000). *Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm*. Besinci Baskı. Ankara: İmge Yayınevi.

Önder A. (2003). *Okul Öncesi Çocuklar İçin Eğitici Drama Uygulamaları*. İstanbul:Morpa

Önder, A., Polat, Ö. (2007a). Mısır'ı Ülke ve Kültür Olarak 5-6 Yaş Çocuklarına Tanıtan Eğitim Programının Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15,27-35.

Önder, A., Polat, Ö. (2007b), Öğretmen Yetiştirmede Çok Kültürlü Eğitim Programı Geliştirme, *Uluslar arası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*

(Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi işbirliği ile) 12-14 Mayıs 2007, Bakü- Azerbaycan.

Özkan, T. (2006). *İlköğretim Öğretmenlerinin Küresel Eğitime Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Polat, Ö., Önder, A. (2006), Çok Kültürlü Eğitime Bir Örnek: Hindistan'ı 5-6 Yaş Çocuklarına Ülke ve Kültür Olarak Tanıtan Bir Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi, (Prof.Dr.Alev Önder ile ortak) *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, MEB.-ÇÖMÜ-IPABO HOGESCHOOL işbirliği ile 4-5 Mayıs 2006, Çanakkale.

Polat Ö., Önder A. (2008), Okul Öncesi Dönemde Çok Kültürlü Eğitim, *Çoluk Çocuk Dergisi*, Kök Yayıncılık, Sayı:81

Polat, Ö. (2007), Çin'i Ülke ve Kültür Olarak 5-6 Yaş Çocuklarına Tanıtan Eğitim Programının Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26:155-162.

Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yatkinlik Düzeyleri, *Uluslar arası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi* içinde (s.301-304). 1-3 Ekim 2009, Edirne.

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teacher's judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.

Roberts H., Gonzalez J.C. (1994), *Teaching from a multicultural perspective*. London: SAGE Publications

Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Senemoğlu, Nuray. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Spot Matbaacılık.

Sanchez, W. & Others (1995). *Working with Diverse Learners and School Staff in a Multicultural Society*. 9 Temmuz 2011 tarihinde <http://www.ericdigests.org/1996-3/working.htm> adresinden alınmıştır.

Sipahi, B. Yurtkoru, S.E. Çinko, M. (2010) *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*

İstanbul:Beta

Tiedt, Pamela &. Tiedt I.M. (1999). *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information and Resources*. 5th ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, pg. 18.

Useem, J., & Useem, R. (1963). *Human Organizations*, 22(3).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. London: Harward University Press.

Wilson, K. (1996). *Multicultural Education*. 12 Temmuz 2009 tarihinde <http://www.edchange.org/multicultural/papers/keith.html> adresinden alınmıştır.

Yavuz, H. (2005). *Özümseme, Ayrımcılık Ayırıştırma*. Zaman Gazetesi. 15 Nisan 2010 tarihinde www.zaman.com.tr adresinden alınmıştır.

Yazıcı, S., Başol, G., Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* . 37 ,229-242

Programda Kullanılan Kaynaklar

Aktaş, H. (2008).SMG'den Eğlenceli Saatler (Asetatlı Hikaye Seti). Ankara: SMG Yayıncılık

Güven, N. (2007). Okul Öncesi Etkinlikler. Ankara Kök Yayıncılık

Koçak, K. O., Erol, O. (2006). Karemala Sepeti CD'li. İstanbul: Morpa Yayınları

Koşman, T. (2003). Eğlenerek Öğrenelim. Ankara: SMG Yayıncılık

Önder, A. (2003). Yaşayarak Öğrenme İçin eğitici Drama: Epsilon Yayınları, İstanbul.

Önder, A. (2003). Okul öncesi çocukları için Eğitici Drama Uygulamaları. Morpa Yayınları, İstanbul.

Önder, A., Polat, Ö. (2008). Evliya Çelebi İle Ülkelere Yolculuk. Evliya Çelebi Türkiye'de. Ankara: SMG Yayıncılık

Önder, A., Polat, Ö. (2008). Evliya Çelebi İle Ülkelere Yolculuk. Evliya Çelebi Hindistan'da. Ankara: SMG Yayıncılık

Önder, A., Polat, Ö. (2008). Evliya Çelebi İle Ülkelere Yolculuk. Evliya Çelebi Japonya'da. Ankara: SMG Yayıncılık

Önder, A., Polat, Ö. (2008). Evliya Çelebi İle Ülkelere Yolculuk. Evliya Çelebi Mısır'da. Ankara: SMG Yayıncılık

Önder, A., Polat, Ö. (2008). Evliya Çelebi İle Ülkelere Yolculuk. Evliya Çelebi İspanya'da. Ankara: SMG Yayıncılık

Polat, Ö. (2006) Öykü Yağmuru Eğitim Seti. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları

Saklambaç Eğitici Hikaye Seti. İstanbul: Gendaş Yayınları

T.C.
LÜLEBURGAZ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.39.00.04-04.000/ 6007
KONU :Tez Çalışması.

17/06/2010

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
LÜLEBURGAZ

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Asiye Burcu ŞENTUNA'nın tez aşamasında olması nedeniyle Yrd.Doç.Dr.Özgül POLAT UNUTKAN danışmanlığında "Okul Öncesi Eğitim Alan 48-60 Aylık çocukların farklı kültürleri tanımalarının dünyadaki farklı kültürlerle karşı bakış açılarında yaratacağı farkların incelenmesi" başlıklı tezini ilçemiz okullarında uygulama çalışması yapması isteği, her türlü tedbir ve sorumluluğun Okul müdürlüklerince alınması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Hayrettin İNCE
Müdür

OLUR
17.06.2010
Lütfullah GÜRBOY
Lüleburgaz Kaymakamı

T.C.
LÜLEBURGAZ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.39.00.04.02.379/ 6050
KONU: Tez Çalışması.


18.06.2010

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
İSTANBUL

İlgi:01/06/2010 Tarih ve B.30.02.Mar.0.45.00.00/3094 sayılı yazınız.

Enstitünüz Okul öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencilerinizden Asiye Burcu ŞENTUNA'nın tez aşamasında olması nedeniyle Yrd.Doç.Dr.Özgül POLAT UNUTKAN danışmanlığında "Okul Öncesi Eğitim Alan 48-60 Aylık çocukların farklı kültürleri tanımlarının dünyadaki farklı kültürlere karşı bakış açılarında yaratacağı farkların incelenmesi" başlıklı tezini ilçemiz okullarında uygulama çalışması yapması isteginin, her türlü tedbir ve sorumluluğun Okul müdürlüklerince alınması kaydıyla uygun görüldüğüne dair Kaymakamlık oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Nedim ÇETİN
Müdür a.
Şube Müdürü

EK-1 Kaym.Oluru