

T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET
ALGILARI: KÜLTÜREL ZEKÂ VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM
TUTUMLARIYLA İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep YEŞİL

2100008093

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Program: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sevcan YAĞAN

Şubat 2025

T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET
ALGILARI: KÜLTÜREL ZEKÂ VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM
TUTUMLARIYLA İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep YEŞİL

2100008093

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Program: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sevcan YAĞAN

Jüri Üyeleri: Doç. Dr. Mehmet Nur TUĞLUK

Dr. Öğr. Üyesi Meryem DEMİR GÜDÜL

Şubat 2025

İTHAF

Bu çalışmamı canım oğlum Ali Yiğit ve canım kızım Aylin Yeşil'e ithaf ediyorum.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmamda sabrı, anlayışı ve desteklerinden dolayı çok değerli danıőman hocam Sayın Doç. Dr. Sevcan YAĞAN başta olmak üzere tım hocalarıma Őükranlarımı sunuyorum. Bu sũrete yollarımızın keőiőtıęi yüksek lisanstan sınıf arkadaőım zge Nur ERTAŐ' a; her zaman yanımda olan canım annem Senar ŐEN' e ve sevgili eőim zgũr YEŞİL' e teşekkür ediyorum.

Zeynep YEŞİL

İÇİNDEKİLER

İTHAF.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLOLAR LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	8
1.3. Alt Problemler.....	8
1.4. Araştırmanın Amacı.....	8
1.5. Araştırmanın Önemi.....	9
1.6. Sayıtlar.....	11
1.7. Sınırlılıklar.....	11
1.8. Tanımlar.....	11
2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ LİTERATÜR.....	13
2.1. Kültürel Zekâ.....	13
2.1.1. Zekânın Tanımı.....	13
2.1.2. Zekâ Kuramları.....	14
2.1.2.1. Çift Etmen Kuramı.....	14
2.1.2.2. Çok Faktör Kuramı.....	15
2.1.2.3. Thurstone Grup Faktörleri Kuramı.....	15
2.1.2.4. Çoklu Zekâ Kuramı.....	15
2.1.3. Son Yıllarda Öne Çıkan Zekâ Türleri.....	16
2.1.3.1. Duygusal Zekâ.....	17
2.1.3.2. Sosyal Zekâ.....	18
2.1.3.3. Kültürel Zekâ.....	19
2.1.4. Kültürel Zekâ Kavramının Ortaya Çıkışı ve Tanımı.....	21
2.1.5. Kültürel Zekâ Boyutları.....	23
2.1.5.1. Üst Bilişsel Boyut.....	23
2.1.5.2. Bilişsel Boyut.....	23
2.1.5.3. Motivasyonel Kültürel Zekâ.....	24

2.1.5.4. Davranışsal Kültürel Zekâ	24
2.1.6. Kültürel Zekânın İnşası	24
2.1.7. Kültürel Zekânın Geliştirilmesi	25
2.1.8. Eğitim Ortamlarında Kültürel Zekâ	26
2.1.9. Kültürel Zekâ ile İlgili Yapılan Araştırmalar	27
2.1.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	27
2.1.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	28
2.2. Çokkültürlülük	29
2.2.1. Kültür	29
2.2.2. Kültürün Özellikleri	30
2.2.2.1. İnsanların Çevre ile Etkileşimi	30
2.2.2.2. Paylaşılan Unsurlar	30
2.2.2.3. Kültürün Aktarımı	31
2.2.3. Kültür Eğitim ve Toplum İlişkisini Açıklayan Görüşler	31
2.2.3.1. Süper Organik Kültür Görüşü	32
2.2.3.2. Dünya Kültürü Teorisi	32
2.2.4. Çok Kültürlülük	32
2.2.5. Çok Kültürlü Eğitim	34
2.2.6. Çok Kültürlü Eğitimin Tarihi	36
2.2.6.1. ABD'deki Uygulamalar	36
2.2.6.2. Avrupa'daki Uygulamalar	38
2.2.7. Çok Kültürlü Eğitimin Amaçları ve İlkeleri	40
2.2.8. Çok Kültürlü Eğitimin Boyutları	43
2.2.8.1. İçerik Entegrasyonu	44
2.2.8.2. Bilgiyi İnşa Süreci	44
2.2.8.3. Önyargının Azaltılması	45
2.2.8.4. Eşitlikçi Pedagoji	45
2.2.8.5. Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı	45
2.2.9. Çok Kültürlü Eğitimde Öğretmen	46
2.2.10. Türkiye'de Çok Kültürlü Eğitim	50
2.2.11. Çok Kültürlü Eğitim Kapsamında AB Eğitim Politikaları	51
2.2.12. Çok Kültürlü Eğitimin Avantajları	53
2.2.13. Çok Kültürlü Eğitimin Dezavantajları	54
2.2.14. Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Eleştiriler	55
2.2.15. Okul Öncesi Dönem ve Çok Kültürlü Eğitim	56
2.2.16. Okul Öncesi Dönemde Çok Kültürlü Eğitimin Önemi	60
2.2.17. Okul Öncesi Dönemde Çok Kültürlü Eğitimin Amaçları	62

2.2.18. Çok Kültürlü Eğitim Açısından Öğretmen Tutumlarının Önemi	64
2.2.19. Çok Kültürlülük ile İlgili Araştırmalar	65
2.2.19.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	65
2.2.19.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	68
2.3. Toplumsal Cinsiyet	70
2.3.1. Toplumsal Cinsiyet Rollerini	71
2.3.2. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Gelişimi	73
2.3.3. Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Kalıp Yargılar	75
2.3.4. Toplumun Kadın ve Erkek Rollerine İlişkin Algısı	76
2.3.5. Toplumsal Cinsiyet Kuramları	77
2.3.5.1. Psikanalitik Kuram	77
2.3.5.2. Bilişsel Gelişim Kuramı	78
2.3.5.3. Sosyal Öğrenme Kuramı	81
2.3.5.4. Toplumsal Cinsiyet Şeması Kuramı	82
2.3.5.5. Sosyal Rol Kuramı	83
2.3.6. Toplumsal Cinsiyet Rollerini Etkileyen Faktörler	83
2.3.6.1. Aile	83
2.3.6.2. Çocuk Kitapları ve Medya	85
2.3.6.3. Okul ve Öğretmen	86
2.3.7. Okul Öncesi Dönemi ve Toplumsal Cinsiyet	88
2.3.8. Okul Öncesi Eğitim	88
2.3.9. Toplumsal Cinsiyet Algısının Gelişiminde Okul Öncesi Öğretmeninin Rolü	90
2.3.10. Toplumsal Cinsiyet İle İlgili Araştırmalar	91
2.3.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	91
2.3.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	94
3. YÖNTEM	97
3.1. Araştırmanın Modeli	97
3.2. Çalışma Grubu	98
3.3. Verilerin Toplanması	100
3.4. Veri Toplama Araçları	100
3.4.1. Katılımcı Bilgi Formu	100
3.4.2. Kültürel Zekâ Ölçeği	100
3.4.3. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Ölçeği	102
3.4.4. Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeği	103
3.5. Verilerin Analizi	104
4. BULGULAR	108
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	108

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	109
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	125
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	126
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	132
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	133
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	152
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	156
5. TARTIŞMA.....	159
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	160
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	162
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	166
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	167
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	170
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	170
5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	174
5.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	176
SONUÇ.....	177
ÖNERİLER	178
KAYNAKÇA.....	180
EKLER	212

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Bazı Bilim İnsanlarına Göre Zekâ Tanımları.....	14
Tablo 2.2. Gardner'ın Çoklu Zekâ Alanları.....	16
Tablo 2.3. Salovey ve Mayer' in Duygusal Zekâ Tanımındaki Başlıklar.....	17
Tablo 2.4. Kohlberg'in Cinsiyet Rolü Gelişim Aşamaları.....	79
Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Sayı ve Yüzde Dağılımı.....	98
Tablo 3.2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Değerleri.....	105
Tablo 3.3. Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Dağılımı.....	106
Tablo 4.1. KZÖ Toplam ve Alt Boyut Toplam Puanları.....	108
Tablo 4.2. KZÖ Toplam ve Alt Boyut Toplam Puanlarının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumları.....	110
Tablo 4.3. KZÖ Toplam ve Alt Boyut Toplam Puanlarının Katılımcıların Mezun Oldukları Bölüme Göre Farklılaşma Durumları.....	111
Tablo 4.4. Katılımcıların KZÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumları.....	112
Tablo 4.5. Katılımcıların KZÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Mesleki Deneyimlerine Göre Farklılaşma Durumları.....	115
Tablo 4.6. Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumları.....	118
Tablo 4.7. Katılımcıların KZÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Görev Yaptıkları Bölgelere Göre Farklılaşma Durumları.....	121
Tablo 4.8. ÖÇTÖ Toplam Puanları.....	125
Tablo 4.9. ÖÇTÖ Toplam Puanlarının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumları.....	126
Tablo 4.10. ÖÇTÖ Toplam Puanlarının Katılımcıların Mezun Oldukları Bölüme Göre Farklılaşma Durumları.....	127
Tablo 4.11. Katılımcıların ÖÇTÖ Toplam Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumları.....	128
Tablo 4.12. ÖÇTÖ Toplam Puanlarının Katılımcıların Mesleki Deneyimlerine Göre Farklılaşma Durumları.....	129
Tablo 4.13. ÖÇTÖ Puanlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumları.....	130
Tablo 4.14. Katılımcıların ÖÇTÖ Toplam Puanlarının Görev Yaptıkları Bölgelere Göre Farklılaşma Durumları.....	131
Tablo 4.15. OSTCAÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları.....	132
Tablo 4.16. OSTCAÖ Toplam ve Alt Boyut Toplam Puanlarının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumları.....	135
Tablo 4.17. OSTCAÖ Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre Farklılaşma Durumları.....	137
Tablo 4.18. Katılımcıların OSTCAÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumları.....	139
Tablo 4.19. Katılımcıların OSTCAÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Mesleki Deneyimlerine Göre Farklılaşma Durumları.....	142

Tablo 4.20. Katılımcıların OSTCAÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumları.....	146
Tablo 4.21. OSTCAÖ Puanlarının Görev Yaptıkları Bölgelere Göre Farklılaşma Durumları.....	149
Tablo 4.22. Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutları, Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algıları Ölçeği Arasında Pearson Korelasyonu Analizi.....	153
Tablo 4.23. Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algısının Yordanmasına İlişkin Regresyon Tablosu.....	158



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları.....	43
Şekil 4.1. Bağımlı Değişken ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki Doğrusallık.....	157

SİMGELER VE KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
APA	: American Psychological Association-Amerikan Psikoloji Derneği
CQ	: Cultural Quotient-Kültürel Zekâ
EQ	: Emotional Quotient- Duygusal Zekâ
IQ	: Intelligence Quotient-Zekâ Katsayısı
KEDV	: Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı
KZÖ	: Kültürel Zekâ Ölçeği
ÖÇTÖ	: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği
OSTCAÖ	: Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeği
TDK	: Türk Dil Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
WHO	: World Health Organization-Dünya Sağlık Örgütü
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET ALGILARI: KÜLTÜREL ZEKÂ VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM TUTUMLARIYLA İLİŞKİSİ

Zeynep YEŞİL

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekalarını, çokkültürlü eğitim tutumlarını ve sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarını cinsiyet, mezun olduğu bölüm, yaş, mesleki deneyim, eğitim durumu, görev yaptıkları bölgelere göre inceleyerek; okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitim tutumlarının sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarını yordayıp yordamadığı sorusuna cevap bulmaktır. Araştırmanın modeli nicel araştırmalardan yordayıcı korelasyonel araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde devlet okullarında görev yapan ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle katılan 382 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları İlhan ve Çetin (2014) tarafından Türkçe' ye uyarlanan; 4 alt boyut ve 20 maddeden oluşan Kültürel Zekâ Ölçeği; Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçe' ye uyarlanan, 18 maddeden oluşan Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği; Yıldız (2019) tarafından geliştirilen, 4 alt boyut ve 42 maddeden oluşan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeğidir. Araştırmada yapılan çoklu korelasyon sonucunda kültürel zeka ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında ($r = ,52$) pozitif yönlü orta düzey anlamlı bir ilişki olduğu, kültürel zekâ ile sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, çokkültürlü eğitim tutumları ile sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları ($r = -,250$) arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre kültürel zekâ ve çokkültürlü eğitim tutumları bağımsız değişkenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarındaki değişimin %13'ünü açıkladığı; dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitim tutumlarının sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarını düşük düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Kültürel Zekâ, Çok kültürlülük, Toplumsal Cinsiyet

Bilim Dalı Sayısal Kodu:

ABSTRACT

PRESCHOOL TEACHERS' GENDER PERCEPTIONS: RELATIONSHIP WITH CULTURAL INTELLIGENCE AND MULTICULTURAL EDUCATIONAL ATTITUDES

Zeynep YEŞİL

The main purpose of this study is to find an answer to the question of whether preschool teachers' cultural intelligence, multicultural education attitudes and classroom gender perceptions predict classroom gender perceptions by examining the cultural intelligence, multicultural education attitudes and classroom gender perceptions of preschool teachers according to gender, department of graduation, age, professional experience, educational status, and the region they work in. The research model is a predictive correlational research from quantitative research. The study group consists of 382 preschool teachers who work in public schools across Turkey in the 2023-2024 academic year and who participated using the convenience sampling method. The data collection tools used in the study are the Cultural Intelligence Scale consisting of 4 sub-dimensions and 20 items, adapted to Turkish by İlhan and Çetin (2014); The Teachers' Multicultural Education Attitude Scale consisting of 18 items, adapted to Turkish by Yazıcı, Başol, and Toprak (2009); It is the Preschool Teachers' Intra-Class Gender Perception Scale, developed by Yıldız (2019), consisting of 4 sub-dimensions and 42 items. As a result of the multiple correlation conducted in the study, it was determined that there was a positive moderately significant relationship between cultural intelligence and multicultural education attitudes ($r = .52$), a positive low-level significant relationship between cultural intelligence and classroom gender perceptions, and a negative low-level significant relationship between multicultural education attitudes and classroom gender perceptions ($r: -.250$). According to the result of the multiple linear regression analysis, it was concluded that the independent variables of cultural intelligence and multicultural education attitudes explained 13% of the change in classroom gender perceptions; therefore, preschool teachers' cultural intelligence and multicultural education attitudes predicted classroom gender perceptions at a low level.

Key Words: Cultural Intelligence, Multiculturalism, Gender

Science Code:

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya konu olan problem durumu, araştırmanın amacı ve alt amaçları, araştırmanın önemi, sınırlılıkları, sayıltıları belirtilmiş ve araştırmadaki tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Kültür, bireylerden bağımsız olarak müşterek bir yaşam biçimini tanımlayan etkenlerden biri olarak; aile anlayışı, cinsiyetle ilgili kalıplaşmış düşünceler, doğumdan itibaren yaşanan olaylara karşı tutum geliştirmeler, törenler, kıyafetler, yeme-içme gibi kişisel ve toplumsal davranış ve tutumları belirlerken, başka toplumlarda farklı şekillerde gerçekleşmektedir (Ballı, 2001). Kültürle ilgili yapılan araştırmalarda ana motivasyon kültürlerin birbirleriyle ilişkilerini anlama çabasıdır. Bundan dolayı kültürle ilgili kuramlar, kültürlerin benzerlik ve farklılıklarını ortaya çıkarma ve o kültürleri sınıflandırmayı amaç edinir (Guirdham, 2005). Antropologların birçoğunun üzerinde ittifak ettiği tanıma göre kültür, kişinin üyesi bulunduğu toplulukla anlaşabilmesi amacıyla yararlandığı anlama, öğrenme ve fark etme biçimleridir. Bazı antropologlar kültürün öncelikle ortak ve toplumsal bir olgu olduğu görüşünü benimsemektedirler. Bu bağlamda kişi incelenen kültürün mahsulüdür (Bloch, 2009). Kişilerin, kültürlerinin öteki sosyal sermayeleri göz önüne alındığında; çok daha alt düzeyde kontrol sahibi oldukları görülmektedir. Etnik köken, ırk ya da aile geçmişleri konusunda bir değişiklik yapamazken; din ve ülkelerinde değişikliğe gitmeleri epeyce güçtür (Becker, 1996).

Dünya üzerindeki tüm insanlar farklılıkları ve kendilerine özgü özelliklerinden dolayı önemlidir. Bu insanları kendi aralarında farklı kılan özelliklerin başında zekâ gelmektedir. Zekânın farklı yetenek ve işlevleri vardır. Bu yetenek ve işlevlerden bazıları da bireyler arası başarılı iletişim ve etkileşimdir. Bu durumu

belirten en doğru kavramın kültürel zekâ olduğu söylenebilir. Kültürel zekâ, bir kişinin yeni kültürel bağlamlara etkili bir şekilde uyum sağlama yeteneğidir (Early ve Ang, 2003). Kültürel zekâ din, dil, kültür gibi farklılıkların kullanılmadığı hoşgörü ve karşılıklı anlayışın egemen olduğu bireylerin yaklaşımlarının üstünde durur. Özetle kültürel zekâ, başka kültürlerin yakından tanınması, anlaşılması, farklı kültürden gelen bireylerle iletişim kurma noktasında daha çok bilgiye sahip olunması, diğer kültürlerle hoşgörüyle ve destekleyici bir anlayışla yaklaşılmasıdır (Özdemir, 2019).

Çağımızda, bireyler ve kurumlar farklı kültürel ilişkilerin yoğunluğunu her geçen gün daha çok yaşamaktadır. Gerek dünyayı etkileyen göç olayları gerekse teknoloji, bilişim ve ulaşım alanındaki gelişmeler kültürler arası yakınlaşmayı hızlandırmış, bu da kültürlerin karşılıklı iletişimlerini çok boyutlu olarak sürdürmelerini sağlamıştır. Bu durum kültür kavramını da etkilemiş ortaya yeni kavramların çıkmasına neden olmuştur. Bu kavramlardan biri de kültürler arasında etkili bir şekilde işleyebilme yeteneği olarak tanımlanan kültürel zekâdır. Bu yeni kavramın, kültürler arası başarılı etkileşimleri teşvik etmedeki rolünü anlamaya çalışan bilim adamlarınca dikkat çekici bulunduğu görülmektedir. Kültürel zeka değişik kültürel ortamlarda etkili iletişim kurabilmek ve işbirliği yapabilmek için olmazsa olmaz bir yetenektir (Ang ve Van Dyne, 2008).

Kültürel zekâ (CQ), kültürlerarası iletişim ve küresel iş alanında kritik bir yapı olarak ortaya çıkmıştır. Toplumlar giderek birbirine bağlı hale geldikçe, bireyler ve kurumlar farklı kültürel ortamlarda bulunma zorunluluğu duymaya başlamıştır. Hall'un (1976) yüksek bağlamlı ve düşük bağlamlı kültürler teorisi, iletişimde kültürel zekânın önemini vurgulamaktadır. Yüksek kültürel zekâyâ sahip bireyler, iletişim tarzlarını bağlama uyacak şekilde uyarlayabilmekte, farklı kültürel ortamlara geliştirebilmekte ve yanlış iletişimi azaltabilmektedir.

Kültür çeşitliliğinin var olduğu ortamlarda başka kültürlerle yaşamının, uyum sağlamanın, paylaşımında bulunmanın önemi her geçen gün artmaktadır. Farklı olanı anlayabilmek, hoşgörüyle ve saygıyla yaklaşmak, yalnızca belli bir alanda topluluk halinde bulunmanın ya da ortak dili kullanmanın ötesini gerektirir. Bu bakımdan kültürel zekâ, ifade edilen becerilerin başında gelen bir olgu olarak kabul edilmektedir (Gökten, 2017). Plum (2007) kültürel zekâyı, kültür farklılıklarının bulunduğu durumlarla karşılaştığında kişinin kendini anlaması ve verimli iş birliği oluşturma yeteneği şeklinde tanımlar. Kültürel zekâ kişilerin ait oldukları kültürlerden başka

kültürel değerleri taşıyan kişilerle aynı ortamlarda buluştuklarında; diğer kişilerin sahip oldukları kültürleri anlayabilmeleri, onlarla etkili bir iletişim gerçekleştirmeleri, farklılıklarını etkin bir biçimde düzenleyebilmeleri konusunda güçlü bir beceriyi ifade eder (Demir, 2015).

Birey ve toplumların diğerlerini tanıyarak onlarla ilgili daha fazla bilgi edinmeleri sonucunda aralarındaki “biz ve ötekiler” şeklindeki ayrımların asgari düzeye indirilmesi yalnızca eğitim programlarında yapılacak düzenlemeler ile sağlanabilir (Balay, 2004). Eğitimin kültüre dair koruyucu, başlatıcı, gelecek kuşaklara aktarıcı ve geliştirici özelliklerinin yanında gerek kültürü etkileme gerekse ondan etkilenme gibi nitelikleri bulunmaktadır (Çelikkaya, 1993).

Çokkültürlü yapıdaki toplumların bireylerinin, kültürel zekânın yararlarından haberdar olmaları ayrı bir önem arz eder (Kulakoğlu Dilek, 2014). Çokkültürlülük, sosyal gerçekliği açıklayan bir olgu olmanın yerine, kültür açısından çoğulculuk prensibiyle birlikte çalışan, ilkesel olarak özgürlükçü, hoşgörülü ve farklılıklara saygılı bir anlayışı temel alan bir zihniyet durumu olmasıyla anlam kazanır (Vatandaş 2002). Mercan (2016), kültürel farklılıkların başarıyla düzenlenebilmesi için çokkültürlülüğün kabul edilmesi gerektiğini ifade eder. Balay’ a (2004) göre nüfus dağılımındaki çeşitlenmeyle beraber bilhassa eğitimcilerden istenen gerek çokkültürlü gerekse sosyoekonomik açıdan farklılık gösteren öğrencilerin eğitimi konusunda bilgi ve deneyim yönünden donanımlı olmasıdır. Kültürel değerler bakımından farklı öğrencilere eğitim verilen ortamlarda öğrenci ve öğretmen ilişkilerinde öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir. Bundan dolayı çokkültürlülüğe pozitif bakan ve buna ilişkin eğitim ortamlarını onaylayan öğretmenlerden, söz konusu ortamlarda karşılaşılabilecek olumsuz durumlarla ilgili engelleyici bir eğitim mantalitesinde olmaları beklenmektedir. Çokkültürlülüğe rastlanan ortamlardaki kültür farklılıklarının doğru yönetilebilmesi, bahsi geçen farklılıklarla başa çıkılabilmesi ve bu farklılıklara uyumun sağlanabilmesi kültürel zekâyı önemli kılmaktadır.

Çocuğun gelişimi konusundaki aşamaların temelini oluşturan okul öncesi eğitimi, çocuğu kognitif (bilişsel), sosyal, duygusal gelişimler açısından destekler. Günümüzde çokkültürlü toplumlardaki öğrencilere kapsayıcı ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturabilmek için okul öncesi branşında görev yapan öğretmenlerin kültürel zekâları oldukça önemlidir. Kültür çeşitliliği olan eğitim ortamlarında, var olan çeşitliliğin yönetilebilmesi ve eğitsel amaçları gerçekleştirebilmek öğretmenlerin

kültürel zekâlarıyla doğru orantılıdır. Kişilerin farklılıklarına duyarsızlık çeşitli sorunların ortaya çıkmasını mümkün kılabilmektedir. Kültür, koşullardaki değişime uyumlanma ve bu becerinin nakledilmesidir. Bununla birlikte bireylere kim oldukları, aidiyetleri, tutumları ve eylemlerine ilişkin fikir verir niteliktedir (Morran, Harris ve Morran, 2007).

Gay (1994) çokkültürlü eğitimi, etnisite ve kültürel yelpazeyi önemli sayarak eğitim programlarında değişim meydana getiren; her bireye akademik başarı sağlamada fırsat eşitliği tanınmasını amaç edinen eğitsel bir süreç ve reformist bir devinim olarak tanımlar. Gezer ve Şahin'e (2017) göre çokkültürlü eğitim, kültür spektrumunu(çeşitliliğini) kuşatan ve eğitimin içinde konumlandırılmasını öneren bir yaklaşım biçimidir.

Çok kültürlü eğitim özellikle son 40 yılı kapsayan dönemde, kültürel çeşitliliğe ilişkin sığ anlatımlardan ve törenlerden, radikal toplumsal ve ekonomik değişime olan ihtiyacı vurgulayarak güç ve baskıyı derinlemesine analiz etmeye doğru evrildi. 1970'lerde ırk ve kültüre odaklanarak başlayan hareket, kısa sürede toplumsal sınıf ve ekonomik ayrımcılığı ele almanın gerekliliğini fark etmiş, daha sonra feminist düşünce hareketi, cinsiyet eşitsizliğinin ırksal, kültürel ve sınıfsal olguları aştığını ortaya koymuştur. Cinsiyet eşitsizlikleri çok kültürlü eğitimin boyutlarından biri konumuna gelmiştir. Engelli bireyler ve ebeveynleri eğitimsel ve mesleki anlamda dışlanmaya karşı çıktıklarında bu sorunlar da çok kültürlülük tartışmalarına konu olmuştur (Ramsey 2018; Yıldız ve Korkmaz, 2018). Bu bağlamda çok kültürlü eğitimin ilgi alanlarından biri de cinsiyet ayrımcılığı ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğidir.

Cinsiyet, bireylerin; kromozom yapıları, hormonları, çoğalma işlevleri ve bedenlerindeki yapısal farklılıklardan dolayı kadın veya erkek olarak vasıflandırılmasıdır (Ünal, 2016). Biyolojik açıdan kadın ve erkek farklı özellikler taşır. Anatomik yapıdan ses tonuna kadar tüm bu özellikler kadın ile erkeği kutup olarak ayırır. Doğumdan itibaren gelen bu farklılıklar cinsiyet şeklinde ifade edilmektedir (Karakuş Umar, 2021).

Cinsiyet basitçe biyolojik ve toplumsal cinsiyet olmak üzere iki gruba ayrılır. Biyolojik cinsiyet, bir kişinin erkek veya kadın şeklinde tanımlanmasını ifade eder. Toplumsal cinsiyete bakıldığında ise kişilerin cinsiyetleri ile bağlantılı olarak davranış, hissiyat ve vücut dilini kullanma konusunda nasıl hareket etmesi gerektiğinin toplum eliyle belirlendiği; kültüre özel kalıp yargılar aracılığıyla tarif edildiği

görülmektedir (Alptekin, 2019; Kavuncu, 1987). İnsanlar çocukluktan başlanarak toplum marifetiyle kız veya erkek biçiminde kodlanır ve onlara kültürün öngördüğü roller öğretilir. Çocuğun oyunu, oyuncakları, kişiliği ve dili cinsiyet penceresinden değerlendirilerek "uygun ya da uygun değil" olarak gruplandırılır (Dökmen, 2018). Kadınlara uygun görülen nitelikler nezaket, sakinlik ve duyarlılık iken erkeklerde bu nitelikler dominant, özerk ve güçlü olmak sıfatlarıyla değerlendirilmektedir (Yıldırım, 2016). Toplumsal cinsiyet kavramı cinsiyetin kültür ve toplum eliyle tekrardan inşasını belirtmektedir. Toplumsal cinsiyet söylemiyle kültürlerin kadın ve erkeklerden beklediği görev ve buna ilişkin sorumluluklar anlatılmakta, bu söylemle kadınlık ve erkekliğe ilişkin toplumsal perspektif tanımlanmaktadır (Günindi Ersöz, 2016). Dökmen'e (2018) göre toplumsal cinsiyet, toplumun kadın ile erkeğe yüklediği anlamı vurgulamaktadır. Cinsiyet, doğuştan gelen bir olgu iken; toplumsal cinsiyet, ait olunan kültürün belirlediği bir durumdur. Buna bağlı olarak topluma ait beklenti ve yönlendirmelerin ortaya çıkardığı bir sonuç olduğundan toplumlara göre ve zamanla değişime uğradığı dile getirilmektedir (Ökten, 2009).

Çocuklar okul hayatlarına ilk adımlarını attıklarında, öğretmenler onların yaşamlarına dâhil olurlar. Öğretmenler, öğrenme etkinliklerinin planlayıcısı, uygulayıcısı olarak davranış ve söylemleri vasıtasıyla çocuklarda güçlü izlenimler bırakan etkin bireylerdir. Erken çocukluk eğitimine başlayan çocuklar, ebeveynlerinin yerine öğretmenlerinin geçmesini sağlayarak onlarla özdeşleşmeye başlarlar. Dolayısıyla öğretmenlerin insanları kadınsı ve erkeksi rollere hazırlamada önemli bir faktör olduğu görülmektedir (Duffy vd., 2001; Tan, 2008).

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili düşünce, tutum ve davranışları; çocuklarda bilmeden ciddi etkiler ortaya çıkarmaktadır (Torun, 2002). Öğretmenler eğitim ortamlarında cinsiyet açısından açık bir ayrımcılık eyleminde bulunmasalar da, beklentiler, eğitim modelleri ve disiplin anlayışları öğretmenlerin toplumsal cinsiyet ile ilgili rollerinde peşin hükümlü tutum ve davranışlar sergilemeleri ayrımcılığın göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin kız ya da erkek olmalarına göre değişen davranışları, onlarla iletişime geçme biçimleri, görev ve sorumluluk dağılımındaki tutumları çoğunlukla cinsiyetler arası hiyerarşiyi sürdüren klasik(geleneksel) anlayışı destekleyici mahiyettedir (Robinson, 1992; Streitmatter, 1994; UNESCO, 2004, Esen, 2013).

Toplumsal cinsiyet konusundaki öğretmen algıları ve tutumları, öğrencilere karşı kullanmış oldukları dil, gösterdikleri tepkiler, seçilen oyunlar öğrenciler tarafından alınan açık veya örtülü mesajlar içermektedir. Öğretmenlerin, sınıf içinde cinsiyet ayrımı konusunda rol oynadıkları bilinmektedir. Sınıf ortamında işlerin nasıl sürdürüldüğünü, nelerin gerçekleştiğini ve yapılan çalışmaların denetimini öğretmenler yapmaktadır. Bu alandaki araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin kız öğrencilere farklı, erkek öğrencilere farklı davrandıkları, verdikleri sorumlulukların farklı olduğu ve onlarla farklı şekillerde etkileşimde buldukları görülmektedir (Onurluer, 2019).

Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâ çokkültürlü eğitim tutumları ve sınıf içi cinsiyet algıları arasındaki ilişki erken çocukluk eğitiminde önemli bir çalışma alanıdır. Bu faktörler birbiriyle bağlantılıdır ve öğretmenlerin küçük çocuklar için kapsayıcı, eşitlikçi ve kültürel açıdan duyarlı öğrenme ortamları oluşturma şeklini etkilemektedir. Kültürel zekâ, bir bireyin kültürel olarak farklı ortamlarda etkili bir şekilde işlev görme yeteneğini ifade eder. Okul öncesi öğretmenleri için yüksek kültürel zekâ, öğrencilerinin ve ailelerinin kültürel geçmişlerini anlamalarını, saygı duymalarını ve bunlara uyum sağlamalarını kolaylaştırır. Araştırmalar, daha yüksek kültürel zekaya sahip öğretmenlerin, çeşitliliği takdir etmek ve kültüre duyarlı öğretim uygulamalarını hayata geçirmek konusunda daha donanımlı olduklarını ve dolayısıyla çok kültürlü eğitime karşı olumlu tutumlara sahip olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Ang ve Van Dyne, 2008). Görgülü ve Gökalp (2011) tarafından yapılan bir araştırma, daha yüksek kültürel zekaya sahip öğretmenlerin, kültürel çeşitliliği bir zorluktan ziyade bir fırsat olarak gördükleri için çok kültürlü eğitimi benimseme olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu olumlu tutum, kültürel çeşitliliği kutsayan ve kapsayıcılığı teşvik eden sınıf uygulamalarına dönüşmektedir.

Çok kültürlü eğitim, sınıftaki toplumsal cinsiyet klişelerini ve önyargılarını ele almaya kadar uzanan eşitlik ve kapsayıcılığı vurgulamaktadır. Çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutumları olan öğretmenlerin, geleneksel cinsiyet rollerine meydan okuma ve çocukların kendi kimliklerini özgürce keşfetme konusunda teşvik edici öğrenme ortamları yaratma eğilimi gösterdikleri bilinmektedir (Banks ve Banks, 2019). MacNaughton (2000), çok kültürlü eğitime değer veren öğretmenlerin, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının çocukların gelişimini nasıl sınırlayabileceği

konusunda daha fazla farkındalık sergilediklerinden dolayı çocukların kendilerini toplumsal beklentilerin ötesinde ifade etmelerine olanak tanıyan; cinsiyetten bağımsız materyaller, etkinlikler ve etkileşimler sağlamak için aktif olarak çalıştıklarını belirtmektedir.

Kültürel zekâ, öğretmenlerin sınıftaki cinsiyet algılarını şekillendirmede de rol oynamaktadır. Yüksek kültürel zekâyâ sahip öğretmenlerin, cinsiyet rolleri üzerindeki kültürel ve toplumsal etkileri tanıma ve ele alma olasılıkları daha yüksektir. Toplumsal cinsiyet algılarının kültürler arasında farklılık gösterdiğini anlarlar ve toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik ederken bu farklılıklara saygı duyan bir sınıf ortamı yaratmaya çalışırlar (Livermore, 2011). Earley ve Mosakowski (2004) tarafından yapılan bir araştırma, kültürel zekâ düzeyleri yüksek öğretmenlerin cinsiyetle ilgili olanlar da dahil olmak üzere karmaşık sosyal dinamikleri yönetmede daha iyi olduklarını göstermektedir. Araştırma kendi önyargılarını belirleyip azaltmalarına yardımcı olan ve sınıf uygulamalarının kapsayıcı, eşitlikçi olmasını sağlayan yansıtıcı uygulamalara katılım olasılıklarını daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Kültürel zekâ, çok kültürlü eğitim tutumları ve sınıf cinsiyet algıları birbiriyle derinden bağlantılıdır. Yüksek kültürel zekâ sahibi öğretmenlerin çok kültürlü eğitime karşı olumlu tutumlar benimseme eğilimli olmaları; cinsiyeti kapsayıcı sınıflar oluşturma yeteneklerini etkilemektedir. Bu bütüncül yaklaşım, kültürel veya cinsiyet kimlikleri ne olursa olsun tüm çocukların kendilerini değerli ve desteklenmiş hissettikleri bir ortamı teşvik etmektedir. Deardorff (2009) kültürel zekânın öğretmenlerin kültürel, ırksal ve cinsiyet çeşitliliği de dahil olmak üzere tüm biçimlerindeki çeşitliliği yönlendirme yeteneğini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bu kapsamlı anlayış, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve toplumsal cinsiyet eşitliği ilkeleriyle uyumlu uygulamaları hayata geçirmelerini sağlamaktadır.

Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları, çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemekte; bu durum da sonrasında öğretmenlerin sınıftaki cinsiyete ilişkin algı ve uygulamalarını şekillendirmektedir. Kültürel zekâsı yüksek öğretmenlerin, çeşitliliği her biçimiyle kutsayan kapsayıcı, eşitlikçi ve duyarlı öğrenme ortamları yaratma olasılığını arttırmaktadır. Bu birbirine bağlı ilişki örgüsünde, okul öncesi öğretmenlerin kültürel zekâlarının ve çokkültürlü eğitim tutumlarının, sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarını etkiledikleri ve yordayıcısı

oldukları düşünölmektedir. Bundan dolayı kültürel çeşitlilik açışından zengin olan ölkemizin eğitim sisteminde önemli görevler üstlenen okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları, çokkültürlölüğe ilişkin tutumları ve sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişki önemli görölmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın temel problem cümlesi okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitim tutumlarının sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarıyla bir ilişkisi var mıdır? Bu probleme ilişkin alt problemler şu şekilde sıralanmıştır:

1.3. Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları demografik bilgilere (cinsiyet, mezun olunan program, yaş, mesleki deneyim, eğitim durumu, görev yapılan bölge) göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ne düzeydedir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları demografik bilgilere (cinsiyet, mezun olunan program, yaş, mesleki deneyim, eğitim durumu, görev yapılan bölge) göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları ne düzeydedir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları demografik bilgilere (cinsiyet, mezun olunan program, yaş, mesleki deneyim, eğitim durumu, görev yapılan bölge) göre farklılık göstermekte midir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları, çokkültürlü eğitim tutumları ve sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları arasında bir ilişki var mıdır?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ile çokkültürlü eğitim tutumları sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarını yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitim tutumlarının sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarıyla ilişkisinin

incelenmesidir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları, çokkültürlü eğitim tutumları ve sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mezun olunan lisans programı, mesleki deneyim, görev yaptıkları bölgeye göre değişip değişmediğini, okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ile çokkültürlü eğitim tutumlarının sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarını yordayıp yordamadığının istatistiksel olarak ortaya konulması amaçlanmaktadır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Günümüz dünyasında farklı kültürlere sahip öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim ortamları hazırlayan öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu öğretmen yeterliklerine dikkat çekilmekte ve bu durumun önemi gün geçtikçe artmaktadır (Koçak ve Özdemir, 2015). Bilhassa çokkültürlü eğitim faaliyetlerinin gerçekleştiği zeminlerde öğrencilerin empati kurma, işbirlikli öğrenme, uyum içinde ve verimli çalışabilme becerilerini edinmelerinde ciddi rolleri olan öğretmenlerin bu husustaki yeterlikleri incelenerek; yeni stratejiler uygulamaya konulmalıdır (Mcgregor ve Ungerleider, 1993). Bu açıdan öğretmenlerin kültürel duyarlılıklarını çokkültürlü eğitim ortamlarına yansıtmaları ve bu yöndeki beceri düzeylerini zenginleştirmeleri amacıyla öğretmen yetiştirme program ve modellerinin çokkültürlü eğitimle bütünleştirilmesi gerekmektedir (Açıkalın, 2010). Gerçekleştirilecek eğitimlerin merkezinde yer alan çokkültürlü eğitim, genel bir politika olarak eğitimde bireysel kültür farklılıklarına saygıyı ve öğrenmede fırsat eşitliğini de içine almaktadır (Polat ve Kılıç, 2013).

Toplumun ihtiyaçlarını karşılamak ve bireylere verilen hizmetlerin kalitesini artırmak için eğitim üzerine her ülke kendine özgü bir politika belirlemiştir. Öğretmenlerin bu politikayı uygulama becerisini geliştirmek yetkinliklerini güçlendirmek yönünden kültürel zekânın araştırılması önemlidir (Kuzu, Kuzu ve Gelbal, 2019). Kültürel zekânın öğrenilebilen-öğretilebilen davranış şekillerini ve nitelikleri içermesi ile birlikte geliştirilebilirliği göz önünde bulundurulduğunda (Macnab ve Worthley, 2012; Thomas, 2005; Triandis, 2006; Yeşil, 2010), kültürel zekâ, çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitim tutumu arasında bir ilişki söz edilebilir.

Yaşadığımız yüzyılda her alanda olduğu gibi kültürel anlamda da değişim ve gelişimler devam etmektedir. Buna bağlı olarak kadınların toplumsal alandaki konumları da giderek güçlenmektedir. Ancak kadınlar açısından toplumsal cinsiyet

eşitsizliği çözüm gerektiren bir sorun ve araştırılması önemli bir konu olarak güncelliğini korumaktadır. Bu duruma ilişkin geçmişten günümüze kayda değer bir mesafe alındığı yadsınamaz bir gerçektir. Bunda en büyük etken eğitim alanındaki gelişmelerle birlikte okullaşmada gözlenen artıştır. Toplumda cinsiyeti merkeze alan değer ve görüşlerin yankıları en sık okullarda yaşanmaktadır (Seçgin, 2012).

Bireyin kişiliğinin sağlıklı bir şekilde gelişmesi ve hayat boyu karşı cinsine saygı eksenli davranmasının yolu, bireylerin ilk yaşlardan başlanarak bu bilinçle yetiştirilmesinden geçer. 3 ila 6 yaş arası periyodu erken çocukluk dönemi şeklinde ifade edilmektedir. Bu periyot, kişilik gelişimi açısından da majör bir devredir (Kaynak, 2017).

Söz konusu dönem çocuğun yaşamının sonraki zamanlarında hem öğrenme yaşantılarının hem yaratıcılığının hem de refahının zeminini oluşturduğu bilinmektedir. 3-6 yaş döneminde diğer gelişim evrelerine nazaran çocukların büyüme konusunda daha çabuk mesafe kat ettikleri görülmektedir. Bu evrede sezilerek alınacak önlemlerle birlikte çocukların kişilik özelliklerinin, sosyal davranışlarının ve zihinsel kapasitelerinin üstünde sürekli bir etki sağlanmış olur (Bredekamp, 2015). Dolayısıyla bu dönem çocuklarının yaşantılarında okul öncesi öğretmenlerinin önemli bir konuma sahip oldukları söylenebilir.

Eğitim hayatına adım atmasından itibaren ebeveynleri gibi öğretmenleri de çocukların yaşamını şekillendirmekte önemli bir unsurdur. Öğretmenlerin sınıflarında toplumsal cinsiyete ilişkin algı, tutum, davranış ve davranışsal tepkileri çocukların yaşamlarına etki etmektedir. Öğretmenler eğitim ortamlarında açıkça cinsiyet ayrımında bulunmasalar da öğrencilerden beklentileriyle, olaylara yaklaşımlarıyla ve kullandıkları disiplin modelleri aracılığıyla kendilerinin toplumsal cinsiyete yönelik algı ve perspektifleriyle bağlantılı doneler vermekteler (Aslan, 2015; Esen, 2013). Okul öncesi dönem öğretmenleri, öğrencilerinin cinsiyet rolleri edinmelerine bilerek ya da farkında olmadan etki ederler. Bundan dolayı söz konusu durumun incelenmesi önem taşımaktadır (Rogošic, Maskalan ve Krznar, 2020).

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenleri açısından kültürel zekâ, çokkültürlü eğitim tutumları ve sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının birlikte ele alındığı araştırmalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ve çokkültürlü eğitim tutumlarının sınıf içi toplumsal cinsiyet

algılarıyla ilişkisinin olup olmadığının belirlenerek, araştırma sonuçlarının ortaya konulmasının önem arz ettiği düşünülmekte; bu çerçevede araştırmanın sonuçlarının alan yazına katkı sağlaması umulmaktadır.

1.6. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları şu şekildedir:

- Araştırmada kullanılan ölçeklerdeki maddelerin çalışmayı yansıttığı varsayılmaktadır.
- Araştırma ölçeklerinin uygulama ve puanlama bakımından yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

- Araştırma verilerini toplamada kullanılan ölçeklerdeki maddeler çevrimiçi platforma aktarılmış ve araştırma çevrimiçi olarak yapılmıştır. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak görülmektedir.
- Araştırma Türkiye genelini kapsamakla birlikte veriler Marmara Bölgesinde yoğunlaşmıştır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığını bu durum oluşturmaktadır.

1.8. Tanımlar

Kültür: Toplumun parçası olan bireyin davranışlarını düzenleyen bilgi, deneyim, sanat, gelenekler ve değerlerin bütünüdür (Tylor, 1871).

Kültürel Zekâ: Birey tarafından farklı kültürden gelen diğer insanların hareket, jest, mimik, davranış ve konuşmalarının ortak kültüre sahipmişçesine anlaşılıp yorumlanabilmesini belirtmektedir (Earley ve Mosakowski, 2004).

Çok Kültürlülük: Demokrasinin egemen olduğu çağdaş toplumlarda kurum ve kuruluşların baştan yapılandırılarak, kişilerin bireysel farklılıklarını geliştirme ve yansıtmasını destekleyerek değişik kültürleri tanımanın gerekliliğini öne süren siyasal ilkeler, akademik tartışmalar ve deneyimlerin tümüdür (Doytcheva, 2016).

Çok Kültürlü Eğitim: Bütün farklılıklara saygıyla yaklaşarak, her konudaki ayrımcılığın önüne set çekerek; demokrasinin benimsediği değerler doğrultusunda

kültürel açıdan çoğulcu anlayışla eğitim ve öğrenimde eşitlik temelinde olanak sağlama sürecini ifade eder (Kaya ve Aydın, 2014).

Cinsiyet: Cinsiyet, bireylerin anne karnından itibaren fiziksel niteliklerine göre kız ya da erkek olarak isimlendirilmesidir (Rafferty vd. 2018).

Toplumsal Cinsiyet: Kadın ve erkeklere ait rollerin, normların ve aralarındaki ilişkiler gibi niteliklerin sosyal yapılanması anlamına gelmektedir (World Health Organization [WHO], 2022).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ LİTERATÜR

Araştırmanın bu bölümü kuramsal çerçeveye ilişkin olarak sırasıyla “Kültürel Zekâ, Çok Kültürlülük ve Toplumsal Cinsiyet” ile ilgili literatür taramasını içermektedir. Öncelikle kültürel zekâ kavramının daha net anlaşılması amacıyla zekanın tanımı, zekâ türleri ve kültürel zekanın ortaya çıkışı ele alınmıştır. Sonrasında çok kültürlülük kavramı ve okul öncesi eğitime olan yansımaları üzerinde durulmuştur. Son olarak da toplumsal cinsiyet kavramı incelenerek okul öncesi eğitim ile ilişkisi açıklanmıştır.

2.1. Kültürel Zekâ

2.1.1. Zekânın Tanımı

Dünya üzerinde yaşamını devam ettiren tüm insanlar farklılıklarıyla birbirlerinden ayrılırlar. Bu farklılıklar insanları eşsiz ve özel kılmaktadır. Söz konusu farklılıklar arasından öne çıkan bir özellik olan zekâ, insana özgüdür ve kişiden kişiye değişiklik göstermektedir. Zekâ; bireylerin düşüncelerini, olaylara bakış açılarını, eleştiri ve yorumlarını üreten mekanizmadır. İnsanlar arasında yalnızca zekânın kendisi değil, kullanım şekli ve alanı da değişiklik göstermektedir. Kimileri sorunlara hızlı çözümler geliştirebilirken, kimileri yaratıcı fikirler üretebilir. Bazıları sayısal hesap yeteneği ile öne çıkarken, bazıları yorum ve eleştiri gücü ile kendini daha iyi ifade edebilir.

Kökeni Arapça’ ya dayanan zekâ sözcüğü “zihin parıltısı” anlamına gelmektedir. Latin dilinde “intellectus” olarak adlandırılmaktadır. Öz Türkçe’ deki karşılığı ise “anlak” şeklinde ifade edilir ve algılama yeteneği anlamını taşımaktadır. Zekâ kavramı üzerinde pek çok araştırmacının çalıştığı konular arasındadır.

Araştırmacıların zekâ tanımlamaları incelendiğinde anlamdaşlık seviyesinde ortak noktalara sahip oldukları görülmektedir. Zekâyâ ilişkin tanımlamalardan ilki “iyi akıl yürütme, iyi hüküm verme, kendi kendini aşma kapasitesi” şeklinde Binet

tarafından yapılmıştır. Binet, zekâda altı özelliğin var olduğunu kabul etmektedir. Bunlar; “kendini eleştirmek, anlamak, düşünceye belli bir yön vererek devamını sağlamak, düşünce, akıl yürütmek, hüküm vermek, düşüncenin, arzu edilen bir amacın gerçekleşmesi için uyarlanmasıdır (Toker vd. 1968). Bazı bilim insanlarının zekâ tanımları Tablo 2.1’ de verilmiştir:

Tablo 2.1. Bazı Bilim İnsanlarına Göre Zekâ Tanımları

Araştırmacı	Tanım
Piaget (1930)	Zekâ yenilenerek değişimi ifade eder. Kişinin çevresindekileri kabullenerek, uyum sağlama sürecini harekete geçiren güçtür.
Thorndike (1937)	Düşünsel yeteneklerin karışımı olan zekâ; soyut, mekanik ve sosyal başlıkları altında sınıflandırılabilir.
Terman (1944)	Zekâ soyut düşünme yeteneğidir.
Wechsler (1981)	Kişinin mantıksal düşünmesi, çevreyle etkileşiminde aktif rol alması ve belirli bir amaç doğrultusunda hareket etmesidir.

Zekânın genel bir tanımını yapmak gerekirse; zihnin öğrenme, öğrenilen bilgileri kullanabilme, yeni durumlarla karşılaştığında uyum sağlayabilme ve yeni çözüm önerileri geliştirebilme yeteneğidir. İnsanların arasında benzerlikler olduğu kadar farklılıklar da vardır. Her insan yetenek, düşünce gibi birtakım özellikler bakımından farklılıklar barındırır. Bu nedenle, her bireyin aynı kategoride değerlendirilmesi doğru bir sınıflandırma olmaz. Bu görüş, Antik Yunan’dan içinde bulunduğumuz zamana kadar pek çok araştırmacı tarafından test edilerek doğrulanmış ve kabul görmüştür. Plato, ruhun üçe ayrılabilceği görüşünü savunurken; ruhu akıl, duygu ve istek şeklinde ele almıştır. Aristo bilişsel kapasitenin, duygu ve istek ile farklı gruplara ayrılabilceğini ifade etmiştir (Kafadar, 2004).

2.1.2. Zekâ Kuramları

2.1.2.1. Çift Etmen Kuramı

Teorinin savunucusu olan Spearman, zihinsel enerjinin bir kişinin hayatını etkileyen önemli bir faktör olduğunu ileri sürmüştür. Bir alandaki yeterliliğin genellikle diğer alanlarda da yeterliliğe dönüştüğünü ileri sürmüştür. Spearman, faktör analizi yöntemini kullanarak modelini iki bileşene ayırmıştır: genel yeteneği temsil eden "g" faktörü ve özel yeteneği temsil eden "s" faktörü. "g" faktörü bir görevi yerine getirmek için gereken genel özellikleri belirtirken, "s" faktörü genel yeteneğe ek olarak gereken özel enerjiyi belirtir (Erkuş, 1998).

2.1.2.2. Çok Faktör Kuramı

Thorndike, başlangıçta Spearman'ın çalışmalarını destekledikten sonra, sonunda zekanın tek bir alanla sınırlandırılmayacağını savunarak "g" sembolünü reddetti. Çeşitli faktörlerin zekayı etkilediğini öne sürerek "atomik" bir yaklaşım benimsedi. Thorndike, araştırmaları aracılığıyla zekayı üç türe ayırdı: "soyut zekâ", "sosyal zekâ" ve "mekanik zekâ." Soyut zekâ, var olmayan ve var olan kavramları birbirine bağlama yeteneğiyle ilgilidir, esasen semboller algılama yeteneğidir. Sosyal zekâ, kişilerarası ilişkileri anlamayı ve buna göre hareket etmeyi içerir. Mekanik zekâ, araç ve makine kullanma yeteneğini ifade eder (Baymur, 1969).

2.1.2.3. Thurstone Grup Faktörleri Kuramı

Thurstone, Spearman'ın "g" olarak gösterilen genel zekâ kavramını reddetmiş ve zekanın uzmanlaşabileceğini ve farklı dallara ayrılabilceğini savunmuştur. Thurstone, çeşitli becerileri ölçmek için yaptığı çalışmada zekayı başlangıçta on iki alana sınıflandırdı. Ancak daha sonra bunu yediye indirdi. Bu alanlar kısaca şu şekildedir.

- Sözlü Yetenek: Okunan şeyi anlama ve ifade etme yeteneğidir.
- Kelime Akıcılığı: Belirli bir süre içinde istenen kelimeleri üretme yeteneğidir.
- Sayısal Yetenek: Belirli bir süre içinde sayısal işlemleri gerçekleştirme yeteneğidir.
- Genel Muhakeme Yeteneği: Tümevarımsal ve tümdengelimli düşünme becerileridir.
- Yer ve Mekân Yeteneği: Bir yeri hayal etme ve görselleştirme kapasitesidir.
- Bellek Faktörü: Belirli anıları ve sembollerini hatırlama ve saklama yeteneğidir.
- Algısal Faktörler: Farklı şekiller arasındaki ayrıntıları fark etme becerisidir (Özgüven, 1994).

2.1.2.4. Çoklu Zekâ Kuramı

Gardner'ın teorisi, bir kişinin zekasını yalnızca dilsel veya mantıksal becerilere dayanarak değerlendirmeye karşı çıkar. Gardner ve Hatch' e (1989) göre zekâ, çeşitli

ortamlarda yeni şeyler yaratma kapasitesi olarak tanımlanır. Gardner'ın çoklu zekâ modeli, bireylerin çeşitli zekâ alanlarında becerilere sahip olabileceğini öne sürer. Ek olarak, Gardner'ın görüşleri bu zekâ alanlarının hem kültürel hem de biyolojik temellere dayandığını vurgular. Gardner başlangıçta yedi farklı zekâ alanı tanımlamıştır. Ancak daha sonraki çalışmalar sonucunda bu sayıyı sekize çıkarmıştır (Saban, 2002). Gardner'ın çoklu zekâların genişletilmiş modeli sekiz ayrı alanı içerir. Bu alanlar ve tanımlarına Tablo Tablo 2.2.'de yer verilmiştir (Talu, 1999; Checkley, 1997; Hoerr, 2000).

Tablo 2.2. Gardner'ın Çoklu Zekâ Alanları

Zekâ Alanı	Tanımı
Sözel-Dilsel Zekâ:	Dili ve kelimeleri etkili bir şekilde kullanma ve yorumlama yeteneğidir.
Mantıksal-Matematiksel Zekâ:	Neden-sonuç ilişkileri kurma ve sayısal işlemleri kolayca kavrama kapasitesidir.
Görsel-Uzamsal Zekâ:	Şekilleri, modelleri ve üç boyutlu nesnelere kişinin zihninde görselleştirme becerisidir.
Kişilerarası Zekâ:	İnsanların duygularını ve düşüncelerini analiz etme ve ilişkileri ustaca yönetme yeteneğidir.
Bedensel-Kinestetik Zekâ	Fiziksel özellikleri kullanarak vücudu etkili bir şekilde hareket ettirme yeteneğidir.
Müzikal-Ritmik Zekâ:	Ritim ve müziğe ilgi ve kendini müzikal olarak ifade etme yeteneğidir.
Kişisel-İçsel Zekâ:	Kişinin içsel yolculuğuna ve öz yansımalarına odaklanarak kendine yönelik bir yönelimdir.
Doğal Zekâ:	Doğa ve canlılara karşı bir merak, onları araştırma ve anlama arzusuyla birleşmiştir.

2.1.3. Son Yıllarda Öne Çıkan Zekâ Türleri

Gardner araştırma bulgularına göre bireylerin tek bir zekâyâ değil, her biri farklı özelliklerle karakterize edilen çoklu zekâyâ sahip olduğu kavramını öne sürmüştür. Bu kavram genellikle Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı olarak kabul edilmektedir. İnsan zihninde mevcut olan zekâ çeşitliliği, herhangi bir alanda başarı gösteremeyen bireylerin bir diğerinde başarılı olmalarını sağlayabilmektedir. Gardner'ın teorisi, spor veya müzik gibi faaliyetlerde usta olan bireylerin, geleneksel zekâ değerlendirmelerinde mutlaka yüksek puanlar sergileyebileceğini öne sürerken; yine de doğuştan gelen yetenekleri sayesinde kendi alanlarında dikkate değer bir yeterlilik sergileyebilirler. Sonuç olarak her birey, kendine özgü yetenekleri sayesinde, çeşitli alanlardaki insan kültürünün zenginliğine ve çeşitliliğine farklı katkılarda bulunmaktadır (Bayatlı, 2009). Gardner, Stenberg, Thorndike gibi bilim insanlarının zekâ sınıflandırmaları dışında pek çok araştırmacıya yol gösteren farklı zekâ

türlerinden de bahsetmek mümkündür. Bunları “Duygusal Zekâ, Sosyal Zekâ, Kültürel Zekâ” şeklinde sıralayabiliriz.

2.1.3.1. Duygusal Zekâ

Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâ kavramını ilk defa ortaya çıkarmış ve bu kavramın geliştirilebilen bir zihinsel yetenek olduğunu savunmuşlardır. Ayrıca duygusal zekânın, kişinin kendisinde ve çevresindekilerde ortaya çıkan duyguları anlamlandırıp yorumlayabilmesi, bununla birlikte bireyin kendi gözlemlerine getirdiği yorumlar neticesinde duygularını, düşünce ve davranışlarının rehberi olarak kullanabilmesi şeklinde açıklamışlardır. Daniel Goleman (1996), “Duygusal Zekâ: Neden Zekâdan Daha Önemlidir?” adlı kitabıyla duygusal zekâyı dünya çapında tanıtmıştır. Salovey ve Mayer (1990), duygusal zekâyı tanımlarken beş temel başlıktan yararlanmışlardır (Tuğrul, 1999). Bu başlıklar ve bunlara ilişkin açıklamalar Tablo 2.3’ te gösterilmiştir.

Tablo 2.3. Salovey ve Mayer’ in Duygusal Zekâ Tanımındaki Başlıklar

Başlıklar	Tanımları
Duygularının Farkında Olma:	Bir durum esnasında, ne hissettiğinin farkında olan ve duygularını tanıyan bireyler, kişisel karar alma konusunda oldukça sağlıklı ve başarılı karar verirler.
Duygularla Başa Çıkabilmek:	Farkına varılan duygular ile uygun bir şekilde başa çıkabilmek, yoğun endişelerden, alınganlık ve karamsarlık gibi duygular karşısında güçlü olmayı sağlar.
Kendini Motive Etmek:	Bir amaç etrafında toplanabilen duygular, fevri davranışların ertelenmesi ve doyumunu erteleyebilmeyi sağlamak her daim motivasyonun yüksek olmasını ve başarı kazanmayı sağlar.
Başkalarının Duygularını Fark Etmek:	Empati kurabilmektir. Başka bir insanın duygularını anlamak için bireyin kendisini başkasının yerine koyması, duyguları daha iyi anlamasını, neye ihtiyacı olup olmadığını anlamasını sağlar.
İlişkileri Yürütebilmek:	İnsanlar ile ilişkileri başarılı bir şekilde ilerletebilmek gibi beceriler, liderlik ve popüler olma özelliklerinin temelinde yatan etkenlerdir

Duygusal zekâ günümüzde oldukça önem kazanmaktadır. Çocuk gelişiminden, kişisel gelişime, liderlikten ve iş dünyasına kadar pek çok alanda ilgi çeken bir yetenek haline gelmiştir (Aksoy, 2013). Mayer, duygusal zekâ üzerine yaptığı çalışmalardan elde ettiği bulguların, çoğu psikolog-araştırmacı açısından epeyce yeni ve anlaşılması zor olabileceğini belirtmiştir. Bir metafor kullanarak, “duygusal zekanın bir şişede yeni bir şarap olmadığını, ancak daha önce tadılmamış bir şarap olduğunu” ifade etmiştir (Mayer ve Landy, 2004).

Duygusal zekânın en dikkat çeken özelliği, değiştirilebilmesi ve geliştirilebilmesidir. Bunun yanında, öğrenilebilir sosyo-psikolojik özellikleri de içerir. Söz konusu özellikler, kişinin duygularının ve de düşüncelerinin farkında olması, bunları yorumlaması ve bireysel denetiminde gerçekleşen değişimleri yönetmesidir (Acar, 2001). Duygusal zekâ, sosyal zekânın bir alt kategorisidir. Kişiler arasında ayırmaksızın duyguların daha anlaşılır kılınması ve ulaşılan bilginin davranışlara yansıtılmasıdır (Mayer ve Salovey, 1993).

2.1.3.2. Sosyal Zekâ

Önceleri sosyal zekanın duygusal zekâ ile bağlantılı olduğu kabul edilmişse de yirminci yüzyılın sonlarına gelirken ayrı ayrı incelenmeye başlanmıştır. Gardner' a ait Çoklu Zekâ Kuramı' nda da yer alan sosyal zekâ, kişinin insani ilişkilerde başarılı olarak yol alması, anlayabilme ve yönetebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Thorndike (1920) göre, sosyal zekâ bireylerle etkili ilişkiler geliştirebilme ve onların davranışlarını anlayıp yorumlayabilme kapasitesidir. Moss ve Hunt (1927), bunu başkalarıyla olumlu ilişkiler tesis etme kabiliyeti şeklinde tarif ederken, Vernon (1933) bunu başkalarını anlamak, onlara duyarlılık göstermek ve ruhsal durumlarını okumak biçiminde genişletmiştir. Thorndike (1937), Chapin (1942) ve Rothenberg (1970) gibi bilim insanları, mantıksal düşünebilenlerin sosyal alanların tümünde büyük bir maharetle mesafe katedebileceklerini savunmuşlardır (Köse, 2016).

Daha yakın tarihli çalışmalarda, bir takım yeni bileşenlerin varlığına dikkat çekilmiş; bu bileşenler bilginin kullanılması, başkalarına aktarılması, sözlü ve sözsüz iletişim şeklinde örneklendirilmiştir (Goleman, 1995). Walker ve Foley (1973) sosyal zekayı; kişilerin birbirleri arasında kurulacak empatiyle, duygu ve düşüncelerinin karşılıklı olarak anlaşılabilmesi ve başkalarının karakter, duygu ve motivasyonlarının değerlendirilip anlamlandırılması olarak tanımlamışlardır.

Sosyal zekayı tanımlamanın güçlük çekilmesine neden olan, sözel akıl yürütmeyele genel zekâ tanımlarının ayrıştırılmasında yaşanan zorluktur. Bazıları bunun genel zekadan ayrı olduğunu savunurken; bazıları ise iç içe ve ayrılmaz olduğunu öne sürmüştür. Gelişmiş bir genel zekaya sahip kişiler duygusal ve düşünsel davranışları doğru yorumlama konusunda başarılıdırlar. Kosmitzki ve John'a (1993) göre sosyal zekâ yedi boyuttan oluşmaktadır. Söz konusu boyutları "Sosyal kurallar ve yaşam bilgisi, empati ile diğerlerinin bakış açısını edinme, karmaşık durumlarda sezgi ve duyarlılık, kişiler arası ilişkilerde başarı, ruhsal durumları anlama, sosyal

uyumluluk, başkalarını yönetebilmek için sosyal becerilerinde yararlanabilmek” şeklinde sıralanabilmektedir (Köse, 2016)

2.1.3.3. Kültürel Zekâ

Zekâ ve kültür kavramları birbiriyle yakından ilişkilidir. Zekânın değerlendirilmesi ve geliştirilmesi kültürel bağlamın dışında anlaşılabilir; aksi takdirde zekâ “mitolojik bir yapı” halini alacaktır (Sternberg, 2004). İnsan zekâsı genellikle sorunları çözme ve farklı durumlara uyum sağlama becerisi olarak ifade edilmektedir (Lee ve Sukoco, 2010). Bazı araştırmacılar, birçok sorunun ilişkisel çözümler gerektirmesinden dolayı insan zekâsının bilişle sınırlı olmadığını ileri sürmektedir (Ackerman, 1996; Gardner, 1993; Shearer ve Luzzo, 2009). Bu durum, zekâ biçimleri üzerine geniş bir çalışma alanına zemin hazırlamıştır. Bunlardan bazıları, özellikle insanların kültürel nitelikteki çatışmaları ve sorunları nasıl çözdüklerine dair anlayışı geliştirmeye adanmıştır (Ang vd., 2007).

Buna ek olarak, son yıllarda birçok bilim insanı zekâyâ yönelik yeni yaklaşımlar geliştirmiştir. Gardner (1993) çoklu zekâ teorisini öne sürmüştür. Bu teoriye göre dokuz farklı zekâ türü (sözel-dilbilimsel, matematiksel-mantıksal, görsel-uzaysal, içsel, bedensel-kinestetik, kişilerarası, doğacı, müzikal-ritmik ve varoluşsal) bulunmaktadır. Gelecekte bu listenin bileşenlerinin genişletilmesi de mümkündür (Gardner, 2013). Goleman (1996, 2006), insanların kendilerindeki ve başkalarındaki duyguları tanıyabildiğini ve düzenleyebildiğini öne süren “Duygusal Zekâ” teorisini ortaya koymuştur. Goleman'ın teorisi, Mayer ve Salovey'nin (1997); insanların inançlarını, anlayışlarını ve kişisel gelişimleri için duygularını düzenleyebilmelerini desteklemek için, duyguları nasıl ayırt edebilecekleri ve bütünleştirebilecekleri hakkındaki görüşleri ile Bar-On' un (1997) bilişsel, sosyal, duygusal ve kişilik boyutlarını birleştiren bir zekâ modelidir ve özünde bu iki görüşle bağlantılıdır. Kihlstrom ve Cantor (2000), Thorndike' nin (1920) kişinin başkalarını anlama, yönetme ve sosyal etkileşimlere katılma yeteneği hakkındaki fikrini yeniden tanımlayan ve genişleten sosyal zekâ teorisini önermektedir. IQ, teknik beceriler ve EQ, çeşitli durumlarda ve kariyerlerde bireyin başarısını belirlemek için yeterli değildir (Livermore, 2011). Araştırmacılar, diğer faktörlerin başarıyı nasıl etkilediğini araştırmaya başlamıştır. Earley ve Ang (2003) zekânın doğasını kültürel bir bakış açısıyla araştırmıştır. Amaç, kültürel farklılıkların kişinin anlayışını ve diğer kültürlerle uyum sağlama ve onlarla bağlantı kurma becerisini nasıl etkilediğini anlamaktır.

Araştırma yeni bir modelin sunulmasına yol açmıştır. Bu zekâ, kültürel zekâ olarak adlandırılmaktadır. Toplumumuz küreselleştikçe, bireyler nadiren tüm yaşamları boyunca tek bir yerde kalmaktadır. Bu coğrafi hareketlilik, herkesin farklı kültürlerden ve geçmişlerden gelen diğer kişilerle etkileşime girmesini gerektirmektedir. Kültürel farklılıklar etkileşimleri etkiler. Kültür, kişinin değerlerine ve inançlarına dayanan bireysel tepkilerin ve süreçlerin köklü yöntemlerini tanımlar. Kültür, kişinin düşünme, hissetme ve çeşitli durumlara veya deneyimlere tepki verme şekli ve kalıpları olarak tanımlanmaktadır (Kluckhohn, 1965). Earley ve Ang (2003), zekâyla ilgili en yeni teorilerden biri olan “Kültürel Zekâ” teorisini gündeme getirerek, kişinin yeni bir kültürel bağlama etkili bir şekilde uyum sağlama becerisine atıfta bulunmaktadır.

Kültürel zekâ, kişinin yeni kültürel durumlara etkili bir şekilde uyum sağlama yeteneğini ifade etmektedir. Bu tanım, genel veya bilişsel zekânın mevcut tanımlarıyla çelişmemektedir. Sternberg vd. (2000) zekâ teorisinin tarihini kısaca on dokuzuncu yüzyılın sonlarına; Galton ve Cattell gibi teorisyenlere kadar götürmektedir. Zekânın ortak bir özelliği olarak kişinin çevresine uyum sağlaması ve bunu gerçekleştirebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Zekânın modern kavramsallaştırmaları üzerine yapılan çalışmalar (Cantor ve Kihlstrom 2000; H. Gardner 1998; Mayer ve Salovey 1995; Sternberg 1985, 1997) zekânın yönlendirme (ne yapılacağını bilme), uyarılama (belirli bir görev için bir stratejiyi özelleştirme, uygulama ve izleme) ve eleştiri (kişinin kendi yaklaşımını eleştirmesi) olmak üzere üç temel boyutu olduğunu öne sürmektedir. İlk olarak, eyleme geçme, tepki verme ve eylemi izleme gibi öz-düzenleyici süreçleri tanımlar. İkinci olarak, kritik olduğuna inanılan değerlendirici bir bileşeni (özeleştiri) de içermektedir. Son olarak, bir eylem uygulama unsurunu da kapsamaktadır.

Kumar vd. (2008) kültürel zekânın, bireyin farklı kültürel ortamlara etkili bir şekilde uyum sağlama yeteneğini ve bu ortamlara göre farklı şekilde çalışma yeterliliğini temsil ettiği düşüncesini savunmaktadır. Kültürel zekâ ile diğer zekâ türleri arasındaki ayırım, özellikle kültürel zekânın kültürel çeşitlilikle karakterize edilen etkileşimlere odaklandığı gerçeğine dayanmaktadır (Ang vd, 2008). Earley ve Mosakowski' ye (2004) göre, kültürel zekâ belirli yönlerden duygusal zekâyla bağlantılıdır ancak genel olarak makro düzeyde bir uygulamaya sahiptir.

Sternberg ve Detterman' ın (1986) çok boyutlu zekâ perspektifi, Earley ve Ang'ın (2003) neden bazı insanların çokkültürlü bir ortamda diğerlerinden daha etkili

olduğuna ve kavramsal bir kültürel zekâ modeli oluşturmalarına ilişkin akıl yürütmeleri için temel oluşturmaktadır (Rockstuhl vd., 2010). Harrison ve Brower (2011) kültürel zekânın ne kültürel farklılıklara dair basit bir farkındalık ne de farklı dil bilgisi olmadığını vurgulamaktadır. Başka bir deyişle, kültürel zekâ başlangıçta bireylerin farklı kültürel ortamlara nasıl etkili bir şekilde uyum sağladıkları (Earley, 2002; Earley ve Ang, 2003), başkalarına uyum sağlayabilme yetenekleri (Ng ve Earley, 2006) şeklinde tanımlanmıştır.

Kültürel Zekâ davranışları yorumlamaya olanak sağlayan bir dizi yetenek ve beceridir. Alışılmadık durumların yanı sıra tüm insanlık için evrensel olan davranışları ve belirli bir durumda belirli bir bireye özgü olan diğer davranışları tanımlar (Dyne vd., 2010). Ayrıca kültürel zekâ, çeşitli kültürler arasında insanın verimli bir şekilde etkileşime geçme yeteneğidir (Harrison ve Brower, 2011). Thomas vd. (2015) bir bireyin kültürel çevreler arasında ve farklı kültürel geçmişe sahip diğer kişilerle etkili bir şekilde etkileşim kurma kapasitesini ekleyerek bu tanımları genişletmiştir. Tüm bu tanımlar kültürel zekânın, bir bireyin farklı kültürel ortamlar arasında başarılı bir şekilde etkileşim kurma yeteneği olduğunu yeniden doğrulamaktadır (Livermore, 2013).

Sternberg'in (1988) zekâ tanımına benzer şekilde Earley ve Ang (2003) kültürel zekâyı çok boyutlu bir yapı olarak tanımlarken; bunu bilişsel, stbilişsel, motivasyonel ve davranışsal olmak üzere dört boyutta ele almaktadır. Birincisi, değerler, normlar ve davranışlar dâhil olmak üzere diğer kültürlere ilişkin bilgiyi ifade eden bilişsel kültürel zekâdır. İkincisi, diğer kültürler hakkındaki bilgiyi yorumlamak için kullanılan düşünce süreçlerini ifade eden stbilişsel kültürel zekâdır. Üçüncüsü, diğer kültürleri anlama ve bunlara uyum sağlama dürtüsünü ve kişinin kültürler arası durumlarda etkili bir şekilde yön bulma becerisine olan güvenini belirten motivasyonel kültürel zekâ ve son olarak farklı kültürlerden insanlarla uygun şekilde etkileşim kurma yeteneğini açıklayan davranışsal kültürel zekâdır (Racicot ve Ferry, 2016).

2.1.4. Kültürel Zekâ Kavramının Ortaya ıkışı ve Tanımı

Dünya giderek küreselleştikçe, bireyler arası ilişkilerin yanında kültür kavramının da incelenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Değerik kültürlerin birbiriyle hızlı bir etkileşime girmesi bir taraftan farklılıklarda azalış olarak değerlendirilirken, öbür taraftan önemli farklılıklar türettiği de söylenmektedir. Kültürel olarak çeşitlilik gösteren bireyler arasındaki etkin iletişim, çağın majör becerilerinden biri olarak

görülmektedir. Early ve Ang (2003) "Kültürel Zekâ: Kültürler Arası Bireysel Etkileşimler" başlıklı çalışmalarında, küreselleşmiş bir dünyada kültürel zekânın teorik zeminine dikkat çekmişlerdir (Kahraman, 2016).

Kültürel zekâ, bireylerin kültür çeşitliliği içinde etkili ve uyumlu bir şekilde iletişim kurmasının koşullarını hazırlayan bir yetenektir ve bireyin kendisini nitelikleriyle birlikte yorumlama fırsatı sunar. Kültürel zekâ, kişiden kişiye farklılaşabilir. Kişilik değildir ancak kişilik özelliklerinden, eğitim ve deneyimden etkilenen geliştirilebilir bir tür zekâdır (Ang ve Dyne, 2005; Van Dyne vd., 2007; Uysal, 2017).

Earley ve Mosakowski (2004) kültürel zekâyı, farklı kültürlerden insanların tepkilerini, jestlerini ve davranışlarını sanki kendi kültüründenmiş gibi yorumlayabilme yeteneği olarak tanımlamışlardır (Köse, 2016). Kültürel zekâ çokkültürlü ortamlarda bireylerin görevlerini aktif olarak yerine getirip başarı göstermesine imkân tanıyan becerilerin toplamıdır. Yüksek kültürel zekâ, liderler, yöneticiler ve profesyoneller için iş performansını ve rekabet gücünü arttıran kaldıraç işlevi görmektedir (Earley ve Ang, 2003; Alon vd., 2018).

Kültürel zekâ birden çok boyut içermektedir. Bununla birlikte bünyesinde milliyet, etnik köken ve ırk gibi farklılıklara yer açmakta; kültürler arası durumlar meydana geldiğinde problem çözücü kişisel bir beceri olarak ortaya çıkmaktadır (Earley ve Ang, 2003; Yeşil, 2009). Kültürel zekâ, genel zekâ ile bağlantılı bir biçimde kültürel farklılıklara adaptasyonu ve problemleri anlayıp çözebilme becerisini ifade etmektedir (Köse, 2016)

Yeni bir lisan öğrenirken, bireylerin farklı kültürlerle karşılaşması, o kültürlerle ilgili bilgilenmesi, bilişsel ve davranışsal becerileri geliştirerek kültürel zekâyı pozitif açıdan etkilemektedir (Alon vd., 2018). Kültürel zekâ, kültürleri daha iyi anlayıp, farklı kültürden insanlarla iletişim noktasında bilgiler edinip ve bu kişilerle ilgili düşünceleri zaman içinde değiştirme yeteneği ve esnekliği olarak tanımlanır (Thomas ve Inkson, 2004). Kültürel zekâ kişinin başkalarına saygı besleyerek ve onları değerli görerek, onların da kendileri olmalarını destekleyerek ortaya koyduğu davranıştır (Maznevski, 2006; Köse,2016).

Bu bağlamda yüksek kültürel zekâ kalıp yargıları azaltarak, başarılı bir liderliğe ve farklı kültürel ortamlarda önemli işlevleri yerine getirmeye kapı açarken; kültürlerarası iletişimi geliştirir, bireylerin kültürel farklılıklara rağmen bağ kurmasını

ve bütünleşmesini sağlar. Benzersiz kültürel değerlere saygı duymak ve onları anlamak, kültürel zekâyı yükseltir, iletişim ve ilişkilerin ilerlemesine yardımcı olur.

2.1.5. Kültürel Zekâ Boyutları

2.1.5.1. Üst Bilişsel Boyut

Üstbilişsel boyut, diğer kültürlerle etkileşim sırasındaki kültürel farkındalığa karşılık gelmektedir. Bireylerin farkında olmadan insanlar ve koşullar hakkında aktif düşünmesini teşvik ettiği için önemli bir unsurdur. Ayrıca alışkanlıklar ve inançlar hakkında eleştirel düşünmenin yanı sıra, zihinsel haritaların değerlendirilmesine ve gözden geçirilmesine olanak sağlayarak anlama yeteneğini artırır (Ang vd., 2008). Kendi kültürlerinden bir şekilde “köklerinden kopmuş” olanlar, yeni bir kültürün alışkanlıklarını ve geleneklerini hatta beden dilini daha kolay benimseyebilir (Earley ve Mosakowski, 2004). Üstbilişsel kültürel zekâ, kişinin kültür ve kültürel farklılıklar hakkında stratejik olarak düşünme ve farklı kültürel ortamları tanıma kapasitesini yansıtır (Remhof vd., 2013). Ülkeler veya insan grupları için kültürel normların zihinsel modellerinin planlanması, izlenmesi ve gözden geçirilmesi üstbilişsel kültürel zekânın kapasiteleri arasındadır. Bu kapasiteler kişiyi etkileşimler sırasında ve sonrasında kültürel varsayımları sorgulama, zihinsel uyum modelini değerlendirme konusunda becerikli hale getirir (Triandis, 2006). Bu bağlamda “Üst (Meta) Bilişsel Kültürel Zekânın” farklı kültürlerle karşılaşmaya dayalı olarak sorunların ve çözümlerin nasıl işlenebileceğini veya yeniden yapılandırılabileceğini anlamının kapsamlı bir yolu olduğu söylenebilir.

2.1.5.2. Bilişsel Boyut

Kültürel zekânın bilişsel boyutu, kültürler ve alt kültürlerin yanı sıra kültürel değerlere ilişkin bilgi, kültürel bilgi standartları, bireyin sosyal performansları ve etkinlikleri ile farklı kültürlerdeki yaşam deneyimi ve örgün eğitim yoluyla kazanılan geleneklerle ilgilidir. Farklı kültürlerin ekonomik, sosyal ve yasal sistemlerine ilişkin bilgiyi kapsamaktadır (Ramalu vd., 2010). Remhof vd. (2013) bilişsel kültürel zekâ, bir kültür fikrinin anlaşılmasını ve diğer kültürlerle karşılaştırıldığında benzerlik ve farklılıklarının bilinmesini tanımlamaktadır. Bu bilgi örgün eğitim veya önceki deneyimler yoluyla edinilebilir. Farklı kültür ve alt kültürlerin ekonomik, hukuki, sosyal yönlerinin yanı sıra kültürel ve dini değerlerin temel yapılarına ilişkin bilgileri de içermektedir (Triandis, 2006). Bilişsel kültürel zekâ, diğer kültürlerle uzun süre yoğun maruz kalma sırasında edinilen bilgilerle güçlü bir şekilde ilişkilidir.

2.1.5.3. Motivasyonel Kültürel Zekâ

Kültürel zekanın motivasyonel boyutu, kültürel farklılıklara ilişkin dikkati ve enerjiyi yönlendirme yeteneğini kavramsallaştırır; yani kültürlerarası durumlarda bir öz yeterlik ve içsel motivasyon biçimidir (Ang vd., 2008). Örneğin kültürel zekâ, iş yerindeki çok kültürlü bağlamların neden olduğu stresi yönetebilir ve bireylere engellerin üstesinden gelme konusunda güven verebilir. Motivasyonel kültürel zekâ, zekânın odağı olarak enerjinin yönüne odaklanır. Bir kişinin diğer kültürleri deneyimleme ve kültürler arası uyum sağlama konusundaki ilgisini, dürtüsünü ve enerjisini ifade eder. Ayrıca bireyin farklı kültürel geçmişe sahip insanlarla etkili bir şekilde etkileşim kurma yeteneğini ne ölçüde hesapladığını yansıtır (Remhof vd., 2013). Başka bir deyişle, dikkati ve enerjiyi belirli durumlarda öğrenmeye yönlendirme yeteneğidir ve kültürel farklılıklarla karakterize edilir (Araujo ve Nunes, 2012).

2.1.5.4. Davranışsal Kültürel Zekâ

Davranışsal boyut en çok sosyal etkileşimde görülmektedir. Farklı kültürlerden insanlarla etkileşimde bulunurken uygun davranışları sözlü ve sözsüz olarak ifade etme yeteneğini belirtmektedir (Ang vd., 2008). Başka bir deyişle yabancı ev sahiplerine kendi kültürlerini anladığını göstermenin yanı sıra, tutumlarla da kanıtlamak gerekir. (Earley ve Mosakowski, 2004). Davranışsal kültürel zekâ bireyin eylemlerine odaklanır. Kişinin davranışını diğer kültürlere uyacak şekilde hem sözlü hem de sözlü olarak değiştirme yeteneğini tanımlar (Remhof vd., 2013). Uyum sağlayan davranışlarda bulunma yeteneğini içerir. Diğer kültürlerden insanlarla etkileşimde bulunurken aksan, ses tonu ve sözlü ve sözsüz ifadelerin değiştirilmesini içerir (Kumar vd., 2008; Lee ve Sukoco, 2010). Zekâ veya bilişsel yetenek, uzun yıllardır psikolojik araştırmaların odak noktası olmuştur (Kaufman, 2009). Araştırmacılar bireyleri, onların çevreleriyle etkileşimlerini, çevrelerinden ve deneyimlerinden öğrenme yeteneklerini gözlemlemişler ve incelemişlerdir. Neisser vd. (1996) zekâ kavramını karmaşık bir dizi olguyu açıklığa kavuşturma ve organize etme girişimi olarak tanımlamaktadır.

2.1.6. Kültürel Zekânın İnşası

Earley ve Ang (2003) tarafından geliştirilen kültürel zekâ, ırk, etnik köken ve milliyet farklılıklarından kaynaklanan kültürler arası etkileşimleri içeren durumları hedefleyen çok boyutlu bir yapıdır (Ang vd., 2007). Üstbilişsel, bilişsel, motivasyonel

ve davranışsal bileşenlerden oluşan karmaşık, çok faktörlü bir bireysel özellik olarak kavramsallaştırılmaktadır (Tay, Westman ve Chia, 2008). Bu dört tamamlayıcı faktör diğer zekâ biçimleriyle tutarlıdır (Livermore, 2010). Kültürel zekâ, belirli kültürel koşullar karşısında geçerli olan, kültürden bağımsız bir yapıdır (Ng ve Earley, 2006). Aynı zamanda, genel zihinsel yetenek, duygusal zekâ ve kişilik gibi bireysel özelliklerin ötesinde kültürlerarası etkililiğin çeşitli yönlerini (kültürel yargılama ve karar verme, etkileşimsel uyum, zihinsel refah ve görev performansı) tahmin etme konusunda benzersiz bir açıklayıcı güce sahiptir (Eisenberg ve Williams, 2012).

2.1.7. Kültürel Zekânın Geliştirilmesi

Bireyler farklı düzeylerde kültürel zekâyâ sahip olsalar da (Tan ve Chua, 2003), bu deneyim, kültürlerarası eğitim yoluyla geliştirilebilir ve şekillendirilebilir bir yeterlilik veya duruma benzeyen bireysel bir farklılıktır (Early ve Ang, 2003; Ng ve Earley, 2006). Literatürde uluslararası deneyim ve kültürel etkileşim yoluyla kültürel zekânın gelişebileceğini gösteren çalışmalara rastlamak mümkündür (Ang vd., 2007; Tarique ve Takeuchi, 2008; Triandis, 2006). Araştırmalar, deneyim türlerinin ve sürelerinin her bir kültürel zekâ boyutunu ayrı ayrı ve bir bütün olarak etkilediğini ileri sürmektedir (Crowne 2008, 2013; Ott ve Michailova, 2018). Tarique ve Takeuchi'nin (2008) New York City'deki lisans yönetimi öğrencileri üzerinde yaptığı çalışma, uluslararası iş dışı deneyimlerin sayısının daha yüksek düzeyde CQ gelişimi ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Ön ve son testleri tamamlayan 212 öğrenciden elde edilen bulgular, uluslararası iş dışı deneyimlerin sayısındaki artışın, kültürel zekanın dört gizli değişkeninin tümünün daha yüksek puanlarıyla ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Tarique ve Takeuchi, 2008). Ay vd. (2012) ayrıca iş dışı uluslararası deneyimin, kültürel zekâ gelişimini işle ilgili deneyimlerden daha fazla etkilediğini ileri sürmüşlerdir. Moon vd. (2012) birey işle ilgili deneyimlerinden kültürel bilgiye (bilişsel CQ) sahip olabilir. Ancak motivasyon farklı kültürlerden insanlarla etkileşimde bulunmak (motivasyonel CQ) veya o kültürde uygun davranışı sergilemek (davranışsal CQ) anlamına gelmeyebilir. Crowne' un (2013) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı ampirik çalışmalar bir kişinin istihdam ve eğitim için yurt dışında ziyaret ettiği ülke sayısı, başka nedenlerle yurt dışında deneyimi olanlara kıyasla kültürel zekâyı daha da artırabileceği sonucunu ortaya koymuştur (Ott ve Michailova, 2018).

Çalışmalar ayrıca istihdam ve eğitim deneyiminin derinliğinin de daha yüksek kültürel zekaya yol açan önemli bir faktör olduğunu göstermiştir (Crowne, 2008, 2013; Ott ve Michailova, 2018). Li, Mobley ve Kelly (2013) araştırmalarında, uluslararası deneyimi kültürel zekanın gelişimine yönelik deneyimsel bir bağlam olarak incelemiştir. Araştırma sonuçları, derinlemesine düşünmeye güçlü bir şekilde odaklanan somut yurtdışı deneyimlerinin, kültürel zekânın gelişimini desteklediğini ortaya koymuştur. Diğer çalışmalar da kültürel etkileşimin ve deneyimlerin, kültürel zekânın alt boyutları üzerindeki etkisinde farklılıklar olduğunu göstermiştir (Eisenberg ve Williams, 2012; Ott ve Michailova, 2018).

2.1.8. Eğitim Ortamlarında Kültürel Zekâ

Kültürel zekâ, değişik meslekler ve uzmanlık alanlarındaki kültür çeşitliliği göz önünde bulundurularak çeşitli değişkenler bakımından incelenerek açıklanmaya çalışılmıştır (Triandis, 2006; Ng, Dyne, ve Ang, 2017; Imai ve Gelfand, 2010; Chen, Kirkman, Kim, Farah, ve Tangirala, 2017; Rockstuhl, Seiler, Ang, Dyne, ve Annen, 2011; Elenkov ve Manev, 2009; Chen, Lin, ve Sawangpattanakul, 2011; Kim ve Dyne, 2011). Kültürel zekâ üzerine yapılan kapsamlı araştırmalar bulunmasına karşın, çok azı eğitim alanındaki etkisine odaklanmıştır. Bu bölümde eğitim ortamlarındaki kültürel zekâ ve etkileri ele alınacaktır.

Okul müdürleri, eğitim ortamlarını hem yönetsel ve eğitsel süreçleri hem de örgütsel hareketliliğe etki eden önemli bir faktör olarak görülmektedir (Bush, 2008). Yapılan araştırmalar, üst düzey kültürel zekâ sahibi müdür ve yöneticilerin farklı kültür geçmişine sahip öğrencilerin akademik açıdan başarılarının yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Collins, 2016). Bunun yanında okul müdürlerinin kültürel zekâları onların liderlik davranışlarına etki etmekte, bu da okulun dinamiklerine yansımaktadır (Göksoy, 2017; Keung, 2011; Aldhaheri, 2017; Solomon ve Steyn, 2017). Söz konusu liderlik davranışlarını da kültürel açıdan çeşitlilik gösteren eğitim ortamlarına adapte etmelerini etkilemektedir (Aldhaheri, 2017).

Goh'a (2012) göre, kültürel zekâsı yüksek öğretmenler kültür açısından zeki öğrencilerin yetiştirilmesinde başarılı bir rol oynayacaklardır. Buna ek olarak, Dahdah (2017), öğretmenlerin kültürel zekasının, kültürel farklılıklardan kaynaklanan akademik başarıdaki negatif farkların kapanmasında çok kritik bir konumda olduğunu vurgulamaktadır. Kültürel zekâ öğrenci gelişiminin yanında; öğretmenlerin meslek yaşamlarını da etkilemektedir. Çalışmalar, karma kültür ortamlarında çalışan

öğretmenlerde kültürel zekâ düzeyindeki artış mesleki başarının artmasına (Efeoğlu ve Ulum, 2017), daha iyi performansa ve daha büyük iş tatminine (Gohar, 2014) yol açtığını göstermektedir. Stokes (2013), yüksek kültürel zekâ sahibi eğitim fakültesi doktora öğrencilerinin, değişik kültürlerin birbiriyle etkileşimlerini daha etkili bir şekilde yönettiğini ve daha az tükenmişlik hissettiklerini tespit etmiştir.

Kültürel çeşitlilik yaşanan eğitim ortamları, tüm öğrencilere kapsayıcı ve ön yargıdan uzak bir şekilde danışma hizmetlerinin sağlanma süreci oldukça zorludur (Chandras, Eddy ve Donald, 1999). Kusursuz bir süreç için kültürel zekâsı ileri seviyede olan danışmanlar gerekir (Goh, Koch ve Sanger, 2008). Literatürde nispeten yeni bir kavram olan kültürel zekâ, insan bilimi, işletme, yönetim, siyaset bilimi, eğitim, sosyoloji, hemşirelik, psikoloji gibi farklı alanların araştırma konusu olmuştur. Disiplinlerin bu ilgisine karşın, kültürel zekâ örgüsünün, sonuçlarının yanında bağlamsal ve bireysel farklılıklar yönünden incelenmesi esastır (Ott ve Michailova, 2016).

2.1.9. Kültürel Zekâ ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Alan yazın taramasıyla ulaşılan kültürel zekâ araştırmaları yurt içi ve yurtdışında yapılan araştırmalar şeklinde sınıflandırılarak alt başlıklar halinde sunulmuştur.

2.1.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yeşil (2009), başarının kültürel farklılıkları tanımakla başladığını ve bunları anlamak ve yönetmekte anlam bulduğunu vurgulamıştır. Araştırmasında kültür, kültürel farklılıklar ve bu farklılıkların yönetimini incelemiş ve bu süreçte kültürel zekânın rolünü vurgulamıştır.

İlhan ve Çetin (2014), Ang vd. (2007) tarafından geliştirilen Kültürel Zekâ Ölçeği' ni Türkçe' ye uyarlamışlardır. Türkçe versiyonunun üniversite öğrencilerinin kültürel zekasını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu doğrulamışlardır.

İbiş (2018), kültürel zekâ üzerine bir literatür taraması yapmış, kültürel zekânın çok kültürlü ortamlardaki önemini vurgulamış ve bu alanda sınırlı sayıda çalışma olduğunu belirtmiştir.

Peköz (2018), araştırmasında “KKTC”de görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâlarının özelliklerini ve çokkültürlü eğitime yönelik

tutumlarını çeşitli değişkenlere göre ele alarak ve bu iki özellik arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Tutumları ve Kültürel Zekâları” arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını tespit etmiştir.

Aslan ve Kızır (2019), hemşireler arasında kültürel duyarlılık ve kültürel zekâ arasındaki ilişkiyi araştırmış ve ikisi arasında pozitif bir korelasyon bulmuştur.

Tekin (2019), sosyal zekânın akademik performans üzerindeki etkisinde kültürel zekânın düzenleyici rolünü araştırmış ve kültürel zekânın düzenleyici bir rol oynadığı sonucuna varmıştır.

Koçak (2020), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürel zekâları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve kültürel zekânın çok kültürlü eğitime yönelik tutumları üzerinde çok az etkisi olduğunu bulmuştur.

2.1.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Earley ve Ang (2003) kültürel zekâ kavramını geliştirip açıklamış, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal boyutlarıyla tanımlayan bir çerçeve sunmuşlardır.

Ang ve Van Dyne (2008) bu çalışmayı genişleterek, kültürel zekâyı; meta biliş, biliş, motivasyon ve davranışsal alt boyutları içeren bütünsel, çok boyutlu bir kavram olarak önermiş bununla birlikte kültürel zekâyı karakterden, diğer zekâ türlerinden ve kültürlerarası yeterlilikten ayırmışlardır.

Ang, Dyne ve Tan (2011) kültürel zekânın tarihini gözden geçirerek, bireysel düzeydeki etkileri ve çok düzeyli modeller üzerine erken dönem çalışmalarını ele almışlardır.

Fang, Schei ve Selart (2018) Asya, Avrupa, Orta Doğu ve Kuzey Amerika dahil olmak üzere çeşitli bölgelerden kültürel zekâ üzerine 14 nitel çalışmayı derleyerek literatüre kazandırmışlardır.

Ng, Van Dyne ve Ang (2012) kültürel zekâyı önemli ölçülebilir geçerliliğe sahip bir yapı olarak belirleyen sistematik bir araştırmayı gerçekleştirmişlerdir.

Thomas vd. (2015) kültürel zekânın karakter ve duygusal zekâdan farklı olduğunu, çok kültürlü deneyimin etnosentrizmi azalttığını ve diğer değişkenleri olumlu yönde etkilediğini bulmuştur.

Engle ve Crowne (2014) kısa süreli uluslararası deneyimlerin bile kültürel zekânın dört boyutunu da geliştirdiğini söylemişlerdir. Lee vd. (2013) kültürel zekânın iş performansını ve kültürlerarası etkinliği olumlu yönde etkilediğini bildirmişlerdir.

2.2. Çokkültürlülük

2.2.1. Kültür

“Kültür” terimi etimolojik olarak Latince colere fiilinden türetilmiştir. Colere, “toprağı işlemek, tarlayı sürmek, takımı biçmek” olarak tanımlanmaktadır. Bu fiilden türetilen ve Türkçe “ekin” anlamına gelen cultura terimi kültür kelimesinin temelini oluşturmaktadır. Kültür terimi, 17. yüzyıla kadar Fransız dilinde bu bağlamda kullanılmıştır. Bununla birlikte, Fransız Aydınlanması'nda önemli bir figür olan Voltaire, kültür terimini “insan zekasının (esprit) oluşumu, gelişimi, geliştirilmesi ve yüceltilmesi” anlamlarında ele almıştır (Güvenç, 1974).

Antropoloji alanında ün yapmış İngiliz bilim insanı Edward Burnett Tylor 19. Yüzyılda kültürün ilk çağdaş kavramsallaştırmasını “bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek ve bireyin toplumun ayrılmaz bir üyesi olarak edindiği diğer tüm beceri ve uygulamalardan oluşan karmaşık bir bütün” şeklinde yapmıştır (Dong ve Chick, 2016). 20. Yüzyılın ortalarına gelindiğinde, ABD’li Margaret Mead, kültür kavramını edinilmiş bir yapı olarak dile getirmiştir. 21. yüzyılda Clifford Geertz, kültürün izafi ve yöresel anlatıların bir ürünü olarak ortaya çıktığını ileri sürmüştür (Kendall ve Wickham, 2001).

Türk Dil Kurumunda kültür sözcüğü tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2017). Tanımlanması çok güç olan kültür kavramı insan yaşamında var olan, bir arada yaşayan insanlar da bir süre sonra kendilerine özgü bir yaşam tarzı ve ürün oluşturmaktadırlar (Ang ve Van Dyne, 2008). Bu açıdan bakıldığında kültür rastgele değildir. Birbiriyle ilişkili değer, tutum, inanç ve anlam örüntülerinin örgütlenmiş olduğu bir sistemdir (Thomas ve Inkson, 2017). Tüm tanımlamalardan yola çıkarak kültürü; bir topluma kendine özgü kimlik kazandıran, onu diğer toplumlardan farklılaştıran, üyelerine değer, inanç, norm ve sembollerle aktarılan anlamlar bütünü olarak tanımlayabiliriz.

2.2.2. Kùltürün Özellikleri

Kùltürün tarifi konusunda bir görùþ birliği olmasa da Segall (1984), kùltür hakkında bilginin ilerlemesi için böyle bir anlaþmanın gereksiz olduğunu ileri sürmüþtür (Betancourt ve López, 1993). Bu belirsizliğe rağmen, kùltürün belirli özellikleri konusunda ortaya çıkan bir fikir birliğinden söz etmek mümkündür (Cohen, 2009; Lehman, Chiu, ve Schaller, 2004; Triandis, 2007). İlk olarak, kùltür insanlar ve çevre ile uyumlu etkileþimlerden kaynaklanır. İkinci olarak, paylaþılan unsurlardan oluşur. Son olarak, kùltür nesiller arasında aktarılır (Triandis, 2007). Bu özelliklere iliþkin ayrıntılar alt baþlıklar halinde verilmiþtir.

2.2.2.1. İnsanların Çevre ile Etkileþimi

Çevrenin, kùltürel kapsamda incelenebilmesi için; insanlığa sunulan iki özelliğinin tarif edilmesi önem taþımaktadır; bunların sorunlar ve doğal kaynaklar şeklinde iki baþlık altında özetlemek mümkündür. Doğal kaynaklar, bireylerin ihtiyaç ve isteklerini karþılamaları için çevre tarafından sağlanırken, sorunlar da insanlarca aþılmasına gerek duyulan çevre ile ilgili engelleri ifade eder (Peoples ve Bailey, 2000). İnsanlar bu engellerle baþa çıkmak için değişik stratejiler üretirler, kullanışlı ve başarılı stratejiler gelecek kuşaklara transfer edilir (Triandis, 2007). Baþka bir ifadeyle insanlar ilk olarak beceriler edinirler, zamanla bunu kùltür haline getirirler (Haviland, 1999). Böylece ortaya çıkan kùltür içindeki simgesel anlamlarla, toplum üyeleri aralarında iletiþim kurabilir çevrelerindekiyi anlayabilirler (Convertino, Levinson ve González, 2013). Çevresel etkileþimlerle sahip olunan kùltürel öğeler daha sonra bireyi zihinsel açıdan şekillendirir (Triandis, 2007).

2.2.2.2. Paylaþılan Unsurlar

Kùltür, paylaþılan idealleri, değerleri ve alışkanlıkları-standartlaþtırılmış davranışları içerir (Haviland, 1999). Paylaþılan söz konusu unsurlar kùltürün önemli bir özelliği olarak; kiþilerin davranışlarının kendi kùltürel gruplarınca anlamlandırılmasına fırsat verir (Haviland, Prins, Walrath ve McBride, 2008). Paylaþılan uygulamalar ve anlamlar bu unsurlar arasında özellikle önemlidir (Triandis, 2007). Paylaþılan unsurlara karþın, kùltürün her toplumda homojen olduğu söylenemez (Haviland, Prins, Walrath ve McBride, 2008). Bireyler kolaylıkla etkileþime girdikçe kùltür ya da alt kùltürler oluşur. Böylece “mesleki gruplar, sosyal sınıflar, cinsiyetler, ırklar, dinler, kabileler, kurumlar, kulüpler ve sosyal hareketler” kendilerine ait alt kùltürlerin temelini oluştururlar (Triandis, 2007). Bu bağlamda alt kùltür, toplum

içinde küçük ve çoğunlukla daha az baskın bir gruba özgü normlar ve davranış desenlerinin bütünü ifade etmektedir (Morris, 2012; Haviland, Prins, Walrath ve McBride, 2008).

2.2.2.3. Kültürün Aktarımı

Bir toplumda kültür yalnızca paylaşılmaz aynı zamanda korunur, geliştirilir ve sonraki kuşaklara aktarılır (Bruner, 2009). Kültürel aktarım, davranışların, değerlerin ve inançların başkalarına nakledilme, öğretilme sürecidir (Taylor ve Thoith, 2011) Kültürel aktarım bir nevi evrimsel süreçteki en önemli aşamadır. Doğal seçim ve genetik değişikliklerin yanı sıra, kişiler kültürel aktarım yoluyla yeni kültürel özellikler ve davranışlar edinir (Bodley, 2001).

Kültürel öğeler yeni nesiller, meslektaşlar ve aile üyeleri gibi farklı toplumsal gruplara transfer edilebilir (Triandis, 2007). Sosyalleşme ya da kültürleşme (Bates, 1996) olarak bilinen bu süreç içgüdüsel değildir, deneyimler yoluyla (Güvenç, 1997) ve çocukluk döneminde (Morris, 2012) öğrenilir. Çocuklarda kültür, deneme yapılmadan ziyade gözleme, taklit etme, iletişim kurma ve çıkarımda bulunma yoluyla öğrenilir (Peoples ve Bailey, 2000). Kültürleşme, farklı kültürlere sahip kişilerin bir araya gelerek, farkında olarak ya da olamadan, gönüllü ya da baskı altında birbirlerinin kültürel kalıplarına uyum sağlama sürecini ifade etmektedir (Harris, 2013).

2.2.3. Kültür Eğitim ve Toplum İlişisini Açıklayan Görüşler

Sosyal bir yapı olarak toplum, sahip olduğu organizasyonla uyumlu değer ve normları kapsayan kendi kültürel çerçevesini oluştururken, kültür kendisini gelecek nesillere aktarmaktan sorumlu eğitim çerçevesini şekillendirir. Kültür, eğitim ve toplum etkileşimi bazen bu döngüsel örüntünün dışına çıkabilmekte; çağdaş bir eğitim sistemi içinde yetiştirilen bireyler kültür ve toplum içinde değişimleri tetikleyebilmektedir (Aydın, 2014). Literatürde bu üç unsurun komplike ilişkilerini inceleyerek farklı görüşler sunan kuramlara rastlanmaktadır. Söz konusu kuramların ele alınmasıyla hedeflenen, çokkültürlü toplumsal yapı içinde kültür ve toplum arasındaki ilişkilerin çözümlenmesine kapı açarak; kültür ve toplumun eğitim sistemlerindeki yansımalarına dikkat çekmektir (Peköz, 2018).

2.2.3.1. Süper Organik Kültür Görüşü

İlk olarak Boas ve öğrencilerinin geliştirdiği süperorganik kavramı, insan davranışını ırkçı bir perspektifle ele alan yaklaşımları kesin bir dille reddeder (Erickson, 2011). Süperorganik kuram kültürü, insanın üstünde bir varlık olarak algılar, birey davranışları benzeri daha alt bileşenlere indirgemez ve kültürün yalnızca kendi normları ile açıklanabileceğini ileri sürer (Duncan, 1980). Bu görüş ve bireyin davranışındaki belirleyicinin kültür olduğunu ve kültürün birey tarafından var edildiğini savunur (Aydın, 2014). Güncel kültür kavramı ise süperorganik kültür görüşüne zıt bir düşünce ile açıklanmaktadır. Buna göre kültür, birey tarafından önceki kuşaklardan devralınan bilgi ve uygulamaların kişisel deneyimlerden yararlanılarak şekillendirilmesiyle ortaya çıkan bir fenomen olarak kabul edilmektedir (Claval, 2017).

2.2.3.2. Dünya Kültürü Teorisi

Dünya kültürü teorisi başlangıçtaki kullanılma amacı kitlesel okullaşma durumunun küresel çapta yaygınlaşmasını belirtmektir. Bu teori, kitlesel okullaşmanın belirli bölgeler veya ulusların ihtiyaçları yerine bir "dünya sistemi" ve ihtiyaçlarından kaynaklanmıştır (Straubhaar, 2014). Bu "dünya kültürü" Batı liberal ideallerine ve mitlerine dayanmaktadır (Straubhaar, 2014; Takayama, Lewis, Gulson ve Hursh, 2016). 1970'li yıllarda Johnny Meyer öncülüğünde geliştirilen teorinin kuramcıları, dünyada var olan okullar arasındaki benzerliklere dikkat çekerek, bu benzeşmenin günden güne çoğaldığını öne sürmektedir (Anderson Levitt, 2003; Carney, Rappleye ve Silova, 2012).

Teorinin temelini, "Günümüz çağdaş ulus-devletlerinin birçok özelliği küresel kültür ve ilişkisel süreçlerden türetilmiştir" önermesi oluşturmaktadır (Meyer, Boli, Thomas ve Ramirez, 1997). Buna göre ülkelerin eğitim sistemlerindeki artan benzerlik, politik, ekonomik veya sosyal özgünlüğe verilmiş bir tepkiden çok; modern dünya düzeninin bir sonucudur. Bir diğer ifadeyle kültür ve toplum, bu kapsayıcı sistemden etkilenir, eğitim aracılığıyla bireyleri sistemin gereklilikleriyle uyumlu hale getirmek için şekillendirir (Carney, Rappleye ve Silova, 2012).

2.2.4. Çok Kültürlülük

Günümüzde bilim ve teknolojiye ilerlemeler, uluslararası sınırların önemini azaltmış ve kültürlerarası diyalogu tüm ülkeler için vazgeçilmez hale getirmiştir

(Bağcı, 2013). Kültür, bir toplumun yaşam biçimini şekillendiren ve nesilden nesile aktarılan değerleri, inanç sistemleri, algıları, düşünce ve davranış biçimleri olarak tanımlanmaktadır (Erişti, 2010). Başka bir tanım ise kültürü, çevreyle etkileşimlerin örgütsel ve birikmiş ürünleri olarak tanımlamaktadır. Kültür bilgi, sanat, gelenek, görenek, beceri ve alışkanlıkları kapsayan karmaşık yapısıyla farklı dokulara sahip bir oluşumdur (Gökalp, Şahenk ve Türkmen, 2010).

Küreselleşme, farklı kültürel dokuların etkileşimini kolaylaştırarak çok kültürlü yapıların oluşumunu hızlandırmıştır. Küresel çapta ve ülkemizde önemi anlaşılan çok kültürlülük, ırk, etnik köken, dil, cinsiyet, yaş, engellilik, sosyal sınıf, eğitim ve dini yönelim gibi çeşitli kültürel boyutların farkındalığını içermektedir (American Psychological Association [APA], 2002; Cırık, 2008). Bireylerin kendileriyle birlikte dünyayı algılamak, kişisel ve kitlesel yaşamlarını düzenlemek için kullandıkları inanç ve uygulamaları bütüncül bir anlayışla ele alır, bireysel seçimlerden ve kültürel nedenlerden kaynaklanan farklılıklar arasında ayırım yapar ve kültür ile kaynaşan çeşitliliklere ve kültürel çeşitliliğe dikkatleri çekmektedir (Parekh, 2002). Çağdaş toplumsal yapılarda kültür bakımından çeşitliliğin üç şekilde ortaya çıktığı görülmektedir:

- Başka kültüre sahip olduğu halde bazı bireyler daha geniş toplumla ortak bir kültürü paylaşırken birtakım alanlarda toplumdaki diğer gruplardan tutum, inanç veya uygulamalar yönünden farklılıklarını sürdürürler ve egemen kültür bünyesinde kendi yaşantılarına alan oluşturmaya çalışırlar.
- Kültürel çeşitliliğin toplum içindeki bir başka yansıma biçimi de egemen kültüre kökten karşı çıkarak ya da ilke ve değerlerinden bir kısmını reddederek onu dönüştürme çabası içine giren topluluklardır.
- Bu çeşitliliğin toplumlarda kendini gösterme şekillerinden sonuncusu ise; toplumda kendilerine özgü inançları ve uygulama düzenleri çerçevesinde yaşam sürmeyi amaçlayan, az da olsa örgütlenmesini tamamlamış, bölgesel olarak belli lokasyonlarda yoğunluk oluşturan sosyo-kültürel çeşitlilik ögeleridir (Parekh, 2002).

Söz konusu bağlamda çok kültürlü toplumsal yapılarda belirli topluluklar birlikte yaşadığı bütün unsurlardan, kimliklerinin tanınması ve fırsat eşitliğinin sağlanması noktasında beklentilerini seslendirir (Yılmaz, 2000). Tanınma ve temsiliyet ile ilgili talepler, eğitim sistemleri de dahil olmak üzere birçok alanda reformlar yapmayı ve yeni bir bilinç mekanizmasının harekete geçirilmesini gerektirir.

Kültür, toplumun öğrenme ve öğretmeye ilişkin süreçler ile birlikte problem çözme sürecini de “davranış kalıpları, değerler, tutumlar, iletişim stilleri, inançlar ve eylemler” benzeri unsurları etkilemektedir. Bu bağlamda çok kültürlü eğitim, eğitim kurumlarında ayrımcılığın sona erdirilmesini ve farklılıklara duyarlı tutumların geliştirilmesini amaçlayan demokrasi temelli eğitimin temelini oluşturmaktadır (Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013).

2.2.5. Çok Kültürlü Eğitim

Dünya üzerinde gerçekleşen değişim ve gelişimler her alanda olduğu gibi eğitim sistemlerinde yenileşme gereksinimini ve başka seçenekler üretmeyi zorunlu kılmıştır. Irkçılığa ve kültürel yozlaşmaya itiraz eden, adalet ve demokrasi çerçevesinde düzenlenmiş eğitim sistemi arayışları, çok kültürlü eğitimi dünya gündemlerinde ön plana çıkarmıştır (Günay, Kaya ve Aydın, 2014).

Bu alanda muhtemelen en kritik gelişme, çok kültürlü eğitimle ilgili yapılacak hamlelerdir. Yeni bir olgu olarak çok kültürlü eğitim, farklılıklara odaklanmasıyla yükselişeyken; küreselleşmeyle birlikte ulus devlet düşüncesi gerileme evresindedir. Günümüzde geleneksel eğitim sistemlerindeki tek tipçi ideolojilerin sınırlayıcı anlayışına sahip ulus-devlet modelinden uzaklaşılarak çok kültürlü eğitimi benimseyen politik süreçlere geçiş yapılmıştır (Başar Gezgin, 2015; Keskin ve Yaman, 2014).

Türkiye’de 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan “Yapılandırmacı Eğitim Programı” ile bu değişim sürecinin bir yansıması görülmektedir. Yeni eğitim programları artık “insan haklarını, çocuk haklarını, çok kültürlülüğü” merkeze alan ve “din, dil, yaş, cinsel tercihler, etnik köken” benzeri farklılıkları eğitimin odak noktası kabul eden modeller kültürel hassasiyet ve teknolojiye gelişmeler gibi diğer yönleri de dikkate almaktadır (Demircioğlu ve Özdemir, 2014). Çok kültürlü eğitim, farklı ırklardan, etnik kökenlerden ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eğitim fırsatları yaratmayı, eğitim ortamlarını demokratik değerler, kültürel çoğulculuk, sosyal adalet ve kişisel, sosyal ve entelektüel gelişim temelinde yeniden düzenlemeyi amaçlamaktadır (Günay, Kaya ve Aydın, 2014; Bağcı, 2013).

Çok dilli eğitimi ve anadilinde öğretimi, yöresel ve kişisel deneyimleri, hak ve özgürlükleri dayanak alan bir sistemi ve okulda demokratik yönetim anlayışı türünden bileşenleri içerir (Başar Gezgin, 2015). Bununla birlikte çok kültürlü eğitim tarif edilirken, etnosentrik (etnik merkezilik) görüşlerden uzaklaşarak merakı, özleştirir

becerilerini, farklı bakış açılarını, karşıt görüşlerin analizinden bağımsız kararlara ulaşabilme becerisini, farklılıklara saygıyı ve çeşitli yaşam tarzlarına duyarlılığı sentezleyebilme özelliğinden söz edilmektedir (Parekh, 2002).

Başka bir görüşte çok kültürlü eğitimin; insan odaklı ancak toplumu da bütüncül anlayışla ele alan, kültürel çeşitlilik konularının tamamına temas edebilen bir felsefe olarak belirtildiğine rastlanmaktadır. Çok kültürlü eğitim; önyargısız olarak, düşünce ve deneyimlerle ilgili analizlerin serbestçe yapılabilirdiği ve eğitimde özgürlükçülükten yana savunan bir anlayışın tezahürüdür (Demircioğlu ve Özdemir, 2014). Çok kültürlü eğitimin tanımlarına bakıldığında bir eğitim sürecini ifade ettiğinden, bir düşünce hareketi olduğundan, eğitimde reformu simgelediğinden, eğitimle ilgili bir perspektifi ortaya koyduğundan söz edilmektedir. Bununla birlikte insan hak ve özgürlüklerine saygılı olma, bütün farklılıkları hoşgörüyle karşılama, diğer fikirlerin ve bakış açılarının analizini yapabilme, eğitim alanında fırsat eşitliği çerçevesinde kültürel çeşitliliği yansıtan ortamlar hazırlama gibi unsurları sınırları içine almaktadır. Buna bağlı olarak çok kültürlü eğitim, değişik yapılardan veya topluluklardan katılan tüm öğrencilere eğitim konusunda eşit olanaklar sağlama ve eğitsel ortamları buna göre organize etme çabası şeklinde açıklanabilir. Ancak bu yapının etnik köken, din, sosyal sınıf, cinsiyet gibi unsurlarla sınırlı olduğu söylenemez. Cinsiyet farklılıklarından üstün zekâlılığa değin çok geniş bir yelpaze çok kültürlülüğün ilgi alanına girmektedir (Cırık, 2008).

Çok kültürlü eğitim, farklılıklar arasında iletişimi ve eğitim kurumları içinde iş birliğini teşvik ederek çoğulculuğu ve eşitliği desteklemektedir. Temel ilkeleri arasında herkes için eşit fırsatlar, kültürel çoğulculuk, hoşgörü, sosyal adalet ve öğrencileri önyargılardan kurtarma yer almamaktadır. Çok kültürlü eğitim, kültürel farklılıklara saygı duyan, sosyal adaleti ve alternatif yaşam tarzlarını savunan ve ayrımcılığa karşı duran hümanist bir olgu olarak kabul edilmektedir (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Çok kültürlü eğitimle ilgili beş değişik yaklaşımdan söz etmek mümkündür. Bu yaklaşımları şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Kültürel farklılıkları anlamayı amaçlayan eğitim.
- Kültürel olarak farklı öğrenciler için eğitim fırsatlarını eşitlemeye yardımcı olan eğitim.
- Kültürel çoğulculuğu koruyan eğitim.
- Öğrencilerin farklı kültürlerde işlev görmesine yardımcı olan eğitim.

- Çoklu sistemler içinde yeterlilikleri arttırmak için hazırlanan eğitim, şeklindedir (Gezi, 1981; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009).

Belirtilen yaklaşımlar çok kültürlü eğitim anlayışının hedeflerine de temel teşkil etmektedir.

2.2.6. Çok Kültürlü Eğitimin Tarihi

Çok kültürlü eğitimin tarihi incelendiğinde, onun dönüşümü ve artan çeşitlenmesinin nedenlerini gösteren delillere ulaşılmaktadır. Çok kültürlü eğitimin doğuşu, sosyal bağlamı ve teorik temeli hakkındaki belli başlı sorulara ilişkin cevaplar, yaşadığımız zamandaki alternatif çok kültürlü eğitim modellerinin anlaşılmasını kolaylaştırır (Gorski, 1999). Kuruluşundan başlayarak toplumsal yapısında çok kültürlülüğün var olduğu Amerika'da, kültürel çeşitliliği tanınma ve çok kültürlü eğitimi benimsenme süreci 1960'lı yıllarda meydana gelen toplumsal hareketlerle gerçekleşmiştir (DomNwachukwu, 2010). Bu dönemde Avrupa Birliği oluşumunun inşasına başlanmış ve takip eden zamanda kültürler arası eğitimle ilgili uygulamalara geçilmiştir (Faas, Hajisoteriou ve Angelides, 2014).

Çok kültürlü eğitimin terminolojisi anlaşıldığı ölçüde tarihi de ayrıntılı bir şekilde anlaşılacaktır. Alan yazında kültürlerarası eğitim ile çok kültürlü eğitim kimi zaman aynı anlamda kullanılırken (Nieto, 2006) kimi zaman da diğer kavramların tanımlanmasında kullanılmıştır (Holm ve Zilliacus, 2009). Çok kültürlülük, bir topluma mensup farklı kültürlerin, aralarında bir etkileşim zorunluluğu olmadan birlikte uyumlu bir şekilde varlıklarını sürdürmeleridir. Ancak kültürlerarası ifadesine bakıldığında, kültürlerin tümüne aynı derecede saygı duyulan bir toplumda etkileşimler yoluyla düşünce-görüş ve kültürel normlardaki değişimleri belirtir (Schriefer, 2017). Bu tanımlara karşın, her iki kavramın da iç içe geçtiği görülmektedir (Levey, 2012).

Çok kültürlü eğitimin tarihsel sürecinin daha iyi anlaşılması için doğduğu coğrafyalardaki uygulamalardan dolayısıyla Amerika ve Avrupa'daki örneklerden bahsedilmesi önem arz etmektedir.

2.2.6.1. ABD'deki Uygulamalar

Amerikalı düşünür Horace Kallen, çok kültürlü eğitim fikrini ilk defa 1915' te ortaya konulan bu fikir, başlangıçta yetişkin eğitimini odaklansa da sonraları çok kültürlü eğitim argümanına destek vermek amacıyla genişletilmiş bir kavram halini almıştır (Aydın, 2013). Çok kültürlü eğitimin kökeni ve gelişimi, Birleşik Devletler'

deki 1960'lı yılların sosyal politik uygulamaların bir tezahürü şeklindedir (Ramsey ve Williams, 2003). 60'larda, farklı etnisitelerden insanlar eşit haklar ve ABD yurttaşlığı talepleriyle ilgili sivil mücadeleler vermişlerdir. Bunun yanında söz konusu yıllardaki etnik özsaygı eylemleri, egemen Amerikan kültürü tarafından baskılanan etnik grupların da görünürlüğüne sağlamıştır (Cortés, 2013).

Sivil halkların hak mücadelesi beraberinde etnik temelli bilimsel çalışma hareketlerinin de önünü açmıştır (Banks, 1993). 1960'ların sivil hareketi, baskılanan topluluklara karşı ayrımcılık yapan veya onları asimilasyona zorlayan kuruluşları hedef tahtasına oturtmuştur. Bilhassa eğitim kurumlarına odaklanarak, eğitim programlarında her türlü etnik unsuru kapsayıcı ve reformist taleplerde bulunmuştur (Gorski, 1999). Sivil Hareket ile birlikte ABD'nin Göç Yasası'nda göçmen kabulünü onaylayan değişiklikler yapılmış, buna ek olarak da Etnik Miras Çalışmaları Yasası, 1965'te yürürlüğe girmiştir. Yapılan yasal değişikliklerle beraber, okulların ABD'deki azınlıkların kültür mirasının ve katkılarının incelenmesine fırsat verecek müfredat değişimini gerçekleştirmiştir. Bu yasal değişikliklere karşın, müfredat güncellemeleri genellikle mevcut müfredata azınlıklarla ilişkili öğretim materyalleri eklenmesinden öteye gidememiştir (Ramsey ve Williams, 2003).

Aynı dönemde, "Yoksullukla Savaş" mevzuatının yürürlüğe girmesi, Head Start programlarının hükümet eliyle finanse edilmesini sağlamıştır. Böylelikle üç ila beş yaş arası çocukları olan ekonomik açıdan dezavantajlı azınlık ailelere yönelik sağlık hizmetleri, okul öncesi eğitim ve toplumsal hizmetler bugünde geçerliliğini koruyarak devletin güvencesine alınmıştır (Ludwing ve Miller, 2007; Ramsey ve Williams, 2003). Günümüzde yapılan araştırmalar programın uzun vadeli olumlu etkilerini gösterse de (Garces, Thomas ve Currie, 2002; Ludwing ve Miller, 2007), başlangıçtaki eleştiriler kültür farklılıklarını göz önünde bulundurmaması üzerine yoğunlaşmıştır (Banks, 1993). Sonraki dönemlerde yapılan araştırmalarda da Head Start programına ilişkin eleştirilerin sürdürüldüğü görülmektedir. Programa halen daha getirilen eleştirilerin konusu eğitim alanındaki olumlu katkılarının etnik farklılıklara göre değişiklik gösterdiği buna ek olarak belli etnisiteye mensup öğrenciler için fayda sağlamadığı yönündedir (Garces, Thomas ve Currie, 2002; Ludwing ve Miller, 2007).

1970'lerde birçok etnik topluluk, aralarında çocuklarının yaşamına etki eden okulların da yer aldığı kamu kurumları bünyesinde varlık alanı bulamamaları nedeniyle hak arama mücadelesini sürdürmüşlerdir. Kültürel çoğulculuk ifadesi, etnik

toplulukların isteklerini cevaplama çabasıyla bu dönemde ileri sürülmüş ve literatürdeki yerini almıştır (Ramsey ve Williams, 2003). Bu toplulukların yanı sıra, toplumca dışlanan engelli, yaşlı ve eşcinsel bireyler politik alanda örgütlenerek kurumsal ve yasal değişimi gerçekleştirmiştir (Banks ve Banks, 2010).

1980’i takip eden yıllarda, ABD’li bilim insanları çok kültürlü eğitimin tarifini yapmış ve bu eğitime teşvik edici çalışmalara girişmişlerdir (Ramsey ve Williams, 2003). Çok kültürlülük kavramının toplumsal çeşitliliğin açıklanmasında kullanılmasıyla, insanların yalnızca etnik menşeleri değil aynı zamanda cinsiyetleri, cinsel tercihleri, dini inanışları ve engellilik halleri de kültürel çeşitlilik kapsamına alınmıştır (Brenman, 2013).

2.2.6.2. Avrupa'daki Uygulamalar

II. Dünya Savaşı sonrasında Avrupa’daki gelişmeler doğrultusunda göç olayları başlamıştır (Faas, Hajisoteriou ve Angelides, 2014). Avrupa ülkeleri içinde gerçekleşen göç olaylarından dolayı başka coğrafyalardan göçen farklı dilden insanların nüfus yoğunluğunda artışa neden olmuştur. Bunun sonucunda oluşan kültürel çeşitlilikten dolayı eğitim ortamları çatısı altında özel öğrenim ve öğretimle birlikte bütünleşme gibi yeni ihtiyaçları gündeme getirmiş, birçok Avrupa ülkesi, Amerika'daki çok kültürlü eğitim yaklaşımından farklı olarak, kültürler arası eğitim anlayışını kabul etmiştir (Allemann Ghionda, 2009).

"Kültürlerarası" teriminin İngilizcedeki karşılığı olan "intercultural" sözcüğünün önüne getirilen "inter" eki birbiriyle ilişkili etkileşimi ve alışveriş anlamını katmaktadır. Terimdeki "cultural" sözcüğü kişiler ve grupların geri kalanlarla kurdukları ilişkilerde ve dünyanın kendisini anlamaya ilişkin süreçlerde; diğerlerine ait değerleri, yaşayış biçimlerini ve karakteristik özelliklerini tanımayı ifade etmektedir (Allmen, 2011). Avrupa'nın kültürlerarası eğitim tarihini anlayabilmek, geçmişten bu yana kültürel çeşitliliğini bilmeyi gerektirir. Avrupa ülkelerinin kolonyalist (sömürgeci) politik anlayışı, 15. Yüzyıldan itibaren göç vermesine neden olmuştur. Bu durum I. Dünya Savaşı'nın başlamasıyla kesintiye uğramıştır (Massey, 1990). I. ve II. Dünya Savaşlarının yaşandığı yıllarda göç hareketliliği pek fazla görülmezken, II. Dünya Savaşı'ndan sonra işgücü ihtiyacından kaynaklanan yeni göçlere yol açmıştır. Sonraki süreçte yaşanan göç dalgalarıyla ilgili olarak üç tip hareketlilikten söz edilebilir. Bunlar konuk işçiler, bu işçilerin aileleri ve 1980'den sonra başlayan iltica başvuruları şeklindedir (Hansen, 2003).

1997’de onaylanan Amsterdam Antlaşması’ndan sonra AB yurttaşları serbest dolaşım haklarını elde etmiş, 2008 Avrupa Göç ve Sığınma Paketi göçlerin yasalara uygun şekilde düzenlenmesine ve bütünleşme faaliyetlerine dikkat çekmiştir (European Communities, 1997; Avrupa Birliği Konseyi, 2010). 2016 yılına gelindiğinde, 20,8 milyon civarında AB vatandaşı olmayan insan birlik üyesi ülkelerde, 16 milyona AB vatandaşı ise kendi ülkeleri dışındaki üye ülkelerde yaşamlarını sürdürmekteydi (Eurostat, 2017). Bu kültür çeşitliliğine karşın, Avrupa uzunca bir dönem eğitimini asimilasyon politikalarıyla şekillendirmiştir. Sonrasında uygulanan kültürlerarası eğitimin öncü modeli, dil ve kültürün göreliliğine odaklanarak farklılıkları temel alan bir pedagojinin benimsenmesine kapı aralamıştır (Allemann Ghionda, 2009).

Avrupa’daki kültür çeşitliliğinin bulunduğu toplumsal yapıya uygun mevzuat düzenleme çalışmalarına başlanması, buna bağlı olarak kültürlerarası eğitimin gerek teorik gerekse pratik açıdan incelenmesi, her ülkenin kendi gereksinimleri çerçevesinde oluşmuş, bu da ülkeler arası farklılıkları ortaya çıkarmıştır (Aydın, 2013). 70’li yıllarda farklı kültürlerdeki ihtiyaçları giderecek politikalar kabul edilmişse de, uygulamaya dönüşmesi 80’li yıllarda Avrupa’ daki misafir işçi ailelerinin ülkelere temelli yerleşmesiyle mümkün olabilmıştır (Sikorskaya, 2017). Avrupa çapında bazı ülkeler göç alma konusuna set çekmeye çalışmış ancak başarılı olamamışlardır. Misafir olarak gelip yerleşik düzene geçenler zamanla yurttaşlık, sendikal haklar gibi sosyal yönden birtakım kazanımlar elde etmişler, bu kazanımlar sonrasında diğer aile üyelerini de buldukları ülkelere getirmişlerdir. Yaşanan bu gelişmeleri göçmen doğum oranlarındaki hızlı artış, sömürgeci ülkelere kendi sömürgelerinden yoğun şekilde yeni göç dalgalarının başlaması gibi çeşitli olaylar Avrupa’da çok dilli ve çok kültürlü eğitimin doğuşuna sebep olmuştur (Hansen, 2003). 1957’de onaylanan Roma Antlaşması ile "Avrupa Entegrasyonu" kavramı güç kazanmış, 1990'larda kültürel görelilikten vazgeçip sosyokültürel ve dilsel çoğulculuğu benimseyen ikinci kuşak kültürlerarası eğitimi ortaya çıkarmıştır (Allemann Ghionda, 2009).

21. asrın ilk yıllarında Avrupa’nın tamamına yakınında kültürlerarası eğitim üzerine çalışmalar yapılmış bunun için gereklilikler “reform, yeni yaklaşımlar, yöntemler ve materyaller” şeklinde sıralanmıştır. Bunu takip eden dönemde AB

konseylerinde, kültürlerarası eğitimin desteklenerek yaygın hale getirilmesi kararlaştırılmıştır (Sikorskaya, 2017).

2.2.7. Çok Kültürlü Eğitimin Amaçları ve İlkeleri

Çok kültürlü eğitim, okul ortamında bireysel farklılıklar konusunda farkındalık uyandırmayı, ayrımcılık ve önyargılılığı ortadan kaldırmayı, toplumsal adaleti ve öğrencilerin tümüne fırsat eşitliği sunmayı amaçlamaktadır (Keengwe, 2010; Ballengee Morris ve Stuhr, 2001; Banks, 2013). Baker'e (1973) göre, çok kültürlü eğitimin amaçlarını kısaca ifade etmek gerekirse; bireyleri, grupları ve toplumları çeşitlilik konusunda bilinçlendirmeyi, kültürler arasındaki benzer ve farklı yönleri kavrayabilmeyi, farklılıkları takdir etme noktasında destek vermeyi amaçladığını vurgulamıştır. Bank (2013) çok kültürlü eğitimin esas amaçlarından birinin, bütün öğrencilerin bireysel kültür gruplarında, lokal ve ulusal kültürlerinde ve de dünya toplumları içinde etkin olmalarında gereken bilgi, beceri ve yaklaşımlarla donatmak olduğunu belirtmiştir (Banks, 2013).

Çok kültürlü eğitim, kişilerin bilişsel olarak ve ahlaki yönden gelişmelerini desteklemekte, onların yaratıcı problem çözmedeki becerilerini geliştirmektedir. Bununla birlikte kalıp yargılar ve önyargıları azaltırken, kültürel çeşitliliği zenginleştirir, kişilerin dünya perspektiflerini genişletir (Ameny Dixon, 2004). Lemmer ve Squelch (1993), çok kültürlü eğitime ilişkin amaçları şöyle belirtmişlerdir:

- Diğer kültürel gruplara karşı olumlu tutumlar geliştirmek.
- Bireyin kendi kültür kimliği ve mirası konusunda farkındalığını artırmak.
- Topluma, farklı kültürlerin katkılarını anlamak ve takdir etmek.
- Kültürel kalıp yargıları ve önyargıları azaltmak.
- Kültür farklılığı olan toplumda yerini alabilmek için yeterlilikler kazanmak.
- Kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmek.
- Öğrencilerin değişim ajanı olmaları için sosyal eylem becerilerini güçlendirmek.
- Kültürlerarası yeterliliği artırmak (örneğin, empati, kabul, güven).
- Farklı kültürlerin gelenek, görenek ve sözel olmayan davranışlarını yorumlama yeteneğini geliştirmek (Gretta,2001).

Okul ikliminin çok kültürlü eğitimle uyumluluğu önyargıları ciddi derecede azaltabilmektedir. Bu nedenle, okuldaki yönetici ve öğretmenlerin, her öğrenci için

saygı ve güven ortamını tesis etmede, pozitif okul iklimi ve buna bağlı olarak da pozitif okul kültürü oluşturmada önemli sorumlulukları bulunmaktadır ki bu da çok kültürlü eğitim değerleri ve prensiplerinin temelini teşkil etmektedir (McCray, Alston ve Beachum, 2006).

Gay'e (1994) göre, çok kültürlü eğitimin temel amaçlarını yedi başlıkta ele almak mümkündür. Bunları:

- “Etnik ve kültürel okuryazarlığı geliştirmek.
- Farklılıklara ilişkin kişisel gelişimi sağlamak.
- Tutum ve değerleri geliştirmek.
- Çok kültürlü sosyal yeterlilik kazandırmak.
- Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin temel becerileri edinmesini sağlamak.
- Eğitimsel eşitlik ve mükemmelliğe elde etmek.
- Toplumun her katmanında kültürel farklılıkların benimsenerek kültürel çoğulculuğa dair toplumsal değişimi sağlayacak kişisel güçlendirme” biçiminde özetlemiştir.

Çok kültürlü eğitim, bireylerin farklı kültürlerin bakış açılarını benimsemelerini, onları tanımalarını, anlayarak başka kültürlerle saygı duymalarını sağlar (Banks, 2013). Çeşitli kültürel geçmişlere sahip olanlar için eşit eğitimi savunur ve kültür farklılıklarının öğrenciler tarafından değerlendirilebilmesi ve diğerlerinin farklı olmakla ilgili haklarının benimsenebilmesine yardımcı olur (Gibson, 1976). Aydın'a (2013) göre, çok kültürlü eğitim kültürel kabulü teşvik eder. Çeşitliliğin olduğu sınıflarda öğrenciler farklı kültürleri, gelenekleri ve inançları öğrenir, hoşgörü ve saygı gelişir. Farklılıkların hem okulu hem de daha geniş toplumu zenginleştirdiğinin farkına varırlar.

Çok kültürlü eğitimin belli başlı ilkeleri vardır. Bu ilkeler öğrenim ortamlarına iyi bir şekilde yansıtıldığı ölçüde çok kültürlü eğitimin öğrenim ortamlarını etkin yönlendirmesinden söz edilebilir. Çok kültürlü eğitimin temel öğrenme ve öğretme ilkeleri şunlardır (Gay, 1994; Bennett, 2001):

- Irkçılık, önyargı ve cinsiyet ayrımcılığı dahil olmak üzere her türlü ayrımcılığın ortadan kaldırılması.
- Öğrenme ortamlarına çeşitli kültürlerin dahil edilmesi.
- Farklı kültürel mirasları, bakış açılarını ve deneyimleri sentezlemek ve kültürel olarak çeşitli öğrencilerin okulda öğrendiklerini yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri.

- Her öğrencinin okul ortamında öğrenmeyle ve standartların sağlanmasıyla ilgili eşit olanaklara sahip olmasının temin edilmesi.
- Farklı kültürlerin bütünleşmesiyle ilgili akademik araştırmaların yürütülmesi.
- Diğer kültürleri anlama ve takdir etme konusunda gayret gösterilmesi.
- Okul ortamında farklılıklar arasındaki ilişkilerin olumlu bir şekilde güçlendirmede müşterek ilgi alanlarının ve topluluk üyeliklerinin inşa edilmesi.
- İçerik ile süreç, öz ve yapı, eylem ile sonuç, felsefe ve metodoloji gibi öğelerin birlikte incelenmesi.
- Gelişimsel süreçte sistematik değişimlerin benimsenmesi.
- Eğitimin içeriğinin farklılıklarla zenginleştiğinin bilincine varılması.
- Okuldaki karar süreçlerine tüm grupların dahil edilmesi.
- Öğretmenlerin toplumda var olan etnik gruplarla ilgili özellikleri anlamalarına; din, dil, ırk ve toplumsal sınıf etkileşimlerinin öğrenci davranışları üzerindeki etkilerini kavramalarına, öğretmen yetiştirme programları ve hizmet içi eğitim uygulamalarıyla destek verilmesi.
- Öğrencilerin bilginin toplumsal inşasını anlamalarını kolaylaştıracak öğretim programlarının oluşturulması.
- Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini yükselten, farklılıklarla olumlu ilişkileri pekiştirecek tutum, bilgi ve becerilerini geliştiren eğitim programlarının teşvik edilmesi.
- Öğrencilerin kendilerinde olumsuz etkiler bırakacak, ırk ve etnik kökenle ilgili önyargılar konusunda eğitilmesi.
- Öğrencilere “adalet, merhamet, özgürlük, eşitlik ve barış” gibi evrensel değerlerin öğretilmesi.
- Öğrencilerin bilişsel ve sosyal beceri süreçleri değerlendirilirken kültürel duyarlılığı gözeten hassas ölçme-değerlendirme tekniklerinden faydalanılması.
- Buldukları çevreden bağımsız olarak kamu okullarının tamamına adaletli bir biçimde finansman desteğine yönelik stratejilerin geliştirilmesi.

Çok kültürlü eğitim tanımlarına ve amaçlarına bakıldığında; öğrenciyi merkeze alan yaklaşımı nedeniyle sağlanan eğitim ülkeler arasında farklılıklar taşıyabilmektedir. Her ülkenin çok kültürlü eğitim amaçları ve içeriği, kendine özgü özelliklerinden ve çok kültürlü konulara olan duyarlılığından etkilenir. Devletlerin çok kültürlü eğitime bakışları genellikle demokratik ilkeleriyle uyumludur (Polat, 2009).

2.2.8. Çok Kültürlü Eğitimin Boyutları

Banks, 1960'lardan beri gerçekleştirdiği gözlem ve araştırmalarına dayanarak çok kültürlü eğitimin kavramsal olarak beş boyutlu bir alan olduğunu belirtmektedir (Banks, 2006). Bu kavramı, çok kültürlü eğitimi tanımlamak için sıklıkla yararlanılan “kültür, eşitlik, çoğulculuk ve demokratik eğitim” gibi söylemleri kullanarak sınırlamaktan kaçınmayı amaçlamıştır. Bunun nedeni, yalnızca belirli gruplarla ilişkilendirilip sınırlandırılması öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi yanlış yorumlamalarına ve yalnızca sosyal alan dersleriyle ilişkilendirme hatasına düşmelerine yol açmaktadır (Banks, 2013).

Banks, birçok öğretmenin çok kültürlü eğitimi yalnızca içerik entegrasyonu olarak algıladığını gözlemlemiş, bu eksikliği ele almak için çok kültürlü eğitimin beş boyutunu önermiştir. Bunlar “içerik entegrasyonu, bilgi inşa süreci, önyargıyı azaltma, eşitlikçi pedagoji ve güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı”dır (Banks, 2013). Bu boyutlarla, yalnızca içeriği entegre etmenin ötesinde çok kültürlü eğitim için kapsamlı bir çerçeve oluşturmayı amaçlamaktadır. Banks’ in çok kültürlülüğe ilişkin beş boyutuna Şekil 2.1’ de yer verilmiş ve sırasıyla açıklanmıştır.



Şekil 2.1. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları (Banks, 2013).

2.2.8.1. İçerik Entegrasyonu

1960'larda, Amerika Birleşik Devletleri toplumsal hareketlerin taleplerini karşılamak için eğitimde çeşitli düzenlemeler uygulamıştır. Bu değişiklikler esas olarak mevcut müfredata azınlık gruplarıyla ilgili içerik eklemeyi içermektedir. Ancak bu yaklaşım yetersiz olmakla birlikte toplumsal hareketin büyümesine ve çok kültürlü eğitimin gelişmesine katkıda bulunmuştur (Banks, 1993; Ramsey ve Williams, 2003).

İçerik entegrasyonu, çok kültürlü ortamlarda eğitimin etkinliği için hayati önem taşır. Öğretmenlerin konularındaki kavramları, ilkeleri, genellemeleri ve teorileri açıklamak için kullandıkları örnekleri ve materyalleri içerir (Banks ve Banks, 2010). Program içeriği geliştirmek, kurgudan ziyade mantığa dayalı, farklı etnik gruplar için anlaşılır ve amaçlı materyaller oluşturmayı içerir (Gay, 2014; Banks ve Banks, 2010).

İçerik entegrasyonunun bir sonucu olarak öğrenci katılımının incelenmesi, bunun önemini vurgular (Zirkel, 2008). Çalışmalar, eğitim ortamlarında içerik entegrasyonunun olumlu öğrenci katılımına yol açtığını göstermiştir (Bean, Valerio, Senior ve White, 1999; Feger, 2006; Parker, 2016). Ek olarak, çok kültürlü eğitim ortamlarında kullanılan içerik, gruplar arası ilişkileri etkiler (Zirkel, 2008). Araştırmalar, uygun içeriğin gruplar arası etkileşimi olumlu yönde etkilediğini bulmuştur (Stathi, Cameron, Hartley ve Bradford, 2014; Zirkel, 2008).

Ancak, içerik entegrasyonu eğitim ortamlarında önyargıyı her zaman azaltmaz. Sosyo-politik bağlam (Brown, Tam ve Aboud, 2018), içeriğin entegre edildiği ortam (Persson ve Musher Eizenmann, 2003) ve içeriğin gerçek yaşam deneyimleriyle ilgisi (Abaoud ve Fenwick, 1998; Wan, 2006) gibi faktörlerin hepsi önyargının azaltılmasında rol oynar.

2.2.8.2. Bilgiyi İnşa Süreci

Çok kültürlü eğitimin bir diğer boyutu, bireylerin bilgiyi nasıl inşa ettiğini ve bu süreçteki kültürel varsayımların, örneklerin, bakış açılarının ve önyargıların etkisini içeren bilgi inşa sürecidir (Banks, 2013). Çok kültürlü eğitimin bu yönü, öğretmenlerin müfredatı kültür merceğinden ele almasını, bilginin ne olduğunu ve nasıl edinildiğini inceleyerek öğrenci çıktılarını odaklanmasını gerektirir (Zirkel, 2008). Bu boyutun çok kültürlü eğitime dahil edilmesi, kültürün düşüncemizi, inançlarımızı, davranışlarımızı ve öğrenmemizi önemli ölçüde etkilediğini kabul eder. Bu nedenle,

etnik grupların, cinsiyetin ve öğrencilerin deneyimlerinin bilgi inşa süreci üzerindeki etkilerini dikkate almak ve grup dinamiklerine dikkat etmek önemlidir (Gay, 2014).

2.2.8.3. Önyargının Azaltılması

Türkçede önyargı kelimesi "belirli koşullara, olaylara ve imgelere dayalı olarak birisi veya bir şey hakkında olumlu veya olumsuz yargı" olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024). İngiliz edebiyatında önyargı, Bias ve Prejudice olarak anılır. Bias, bir olgu hakkında bir miktar bilgi veya deneyimle geliştirilen, olumlu veya olumsuz olabilen davranışları içerir (Mitchell ve Salsbury, 1999). Ancak önyargı, özellikle farklı bir gruba ait oldukları için bir bireye yöneltilen olumsuz tutumları ve davranışları tanımlar (Augoustinos ve Reynolds, 2001).

Çok kültürlü eğitimin bu boyutu, önyargıya, özellikle öğrencilerin farklı ırklara ve etnik kökenlere yönelik tutumlarına odaklanır ve bu tutumları düzenlemek için yöntem ve materyalleri araştırır (Banks, 2009). Bu odaklanmanın ikili amacı, öğrencilerin mevcut önyargıların üstesinden gelmelerine ve olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Aboud, 2009).

2.2.8.4. Eşitlikçi Pedagoji

Eşitlikçi pedagoji, farklı ırk, etnik köken, cinsiyet, kültür, dil, sosyal sınıf, din ve cinsel yönelimlere sahip öğrencilere eşit eğitim fırsatları sağlamayı amaçlar. Bunu başarmak için öğretmenler, bu farklı gruplardan gelen öğrencilerin akademik başarısını destekleyen yöntem ve teknikler kullanmalıdır (Bannister, 2016). Bu yöntem ve teknikler, öğrencilerin okul dışındaki yaşamları ve deneyimleriyle bağlantılı olmalı ve eğitim sürecine aktif katılımları teşvik edilmelidir (Gay, 2014).

2.2.8.5. Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı

Çok kültürlü eğitimin bu boyutu, çok kültürlü eğitimin temel ilkesi olan eğitim eşitliğini sağlamak için okul kültürü ve yapısının düzenlenmesini içerir (Banks, 2013). Güçlendirici bir okul kültürünün odak noktası, okul politikalarında ve uygulamalarında ırkçılığa değinmektir. Bu boyut, iki tamamlayıcı yönü içerir: öğrenci-öğretmen ilişkilerini iyileştirmek ve kurumsal ırkçılıkla mücadele etmek için mevcut pedagojiyi ve kurumsal uygulamaları değiştirmek (Zirkel, 2008).

Çok kültürlü eğitimi incelerken, öğretmenin rolü sürekli olarak vurgulanır (Ağırdağ, Merry ve Houte, 2014). Öğretmenlerin çeşitli kültürel örnekleri ve içerikleri bütünleştirmeleri, öğrencilerin azınlık grupları hakkındaki toplumsal varsayımları

eleştirel bir şekilde incelemelerine yardımcı olmaları (Banks ve Banks, 2010), öğrenci önyargılarını azaltmak için stratejiler ve bilgiler uygulamaları (Zirkel, 2008), eşitlikçi pedagoji yoluyla çeşitli gruplardan öğrencilerin akademik başarısını artırmaları ve güçlendirici bir okul kültürü ve sosyal yapı ile okul çapında dönüşüme katkıda bulunmaları beklenir (Ağırdağ, Merry ve Houte, 2014).

2.2.9. Çok Kültürlü Eğitimde Öğretmen

Küreselleşen dünyada kültürel çeşitliliğin artması, özellikle toplumun küçük ölçekteki örneğini yansıtan eğitim kurumlarında çokkültürlülüğü çok daha önemli bir konuma getirmiştir (Demirdağ, 2020; Kurtulus, 2018). Ülkeler çeşitli kültürel geçmişlere sahip insanlara ev sahipliği yapan kozmopolit yapılara dönüşmektedir (Karadağ, 2019). Çokkültürlü toplumların çokkültürlü eğitime duydukları gereksinimse hızla artmaya devam etmektedir (Polat ve Kılıç, 2013), Teknolojik gelişmeler ve küresel bağlantı, bireylerin kültürel farklılıkları ve benzerlikleri anlamasını kolaylaştırmıştır (Hossain ve Aydın, 2011).

ABD, İngiltere, Almanya, Kanada ve Avusturya gibi ülkeler, çokkültürlü eğitimi, eğitim sistemlerine dahil ederek bu kozmopolit yapı içinde yeni bir yurttaş profili inşa etmek için politikalar geliştirmişlerdir (Aydın, 2013; Phoon vd., 2013). Bu ülkeler, farklı kültürlerin bütünlüklerini koruyabilmeleri için özellikle öğretmen yetiştirmede çok kültürlü eğitimi oldukça önemsemişlerdir (Aslan ve Aybek, 2019; Aydın, 2013; Kaya ve Aydın, 2014). Adı geçen ülkelerin kültürel yapılarındaki çeşitlilikten dolayı çok kültürlü eğitime buralarda okul öncesi döneminde başlanmaktadır (Cırık, 2008; Ezgi Denizel, 2005; Majzub vd., 2011).

Eğitimin en öde gelen paydaşları olan öğretmenler, bilgi ve bakış açılarıyla öğrencilerin kişisel gelişimini ve gelecek nesilleri etkileyerek eğitimde önemli bir rol oynamaktadır (Acar ve Çetin, 2017; Cırık, 2008; Çapçı, 2020). Öğretmenlerin değerleri, tutumları, inançları, davranışları ve yargıları çocukların dünya görüşünü, başarısını ve öğrenme motivasyonunu önemli ölçüde etkilemektedir (İdil Ekşi, 2020; Kaya ve Aydın, 2014). Bu sebeple, eğitim çalışanlarının çok kültürlü eğitim açısından gerekli olan algı, tutum ve davranışları etkili bir şekilde yönetebilmeleri için güçlü bir temele ihtiyaçları vardır (Aydın, 2013; Vittrup, 2016).

Çok kültürlü eğitim, farklı kültürel geçmişlerden gelen çocuklara eşit eğitim fırsatları sunabilmeyi amaçlar, elbette bu amacını da çok kültürlü eğitime duyarlı öğretmenlerle gerçekleştirebilir (Demirdağ, 2020; İkizoğlu, 2022). Dolayısıyla

öğretmenler, eğitim programlarının planlayıcısı ve uygulayıcısı olmakla birlikte çok kültürlü eğitim ortamlarının da düzenleyicisidir. Bu konudaki rolleri gereği çok kültürlü eğitimin başarısında ayrı bir öneme sahiptirler (Bekir ve Bayraktar, 2018; Bulut, 2015; Cırık, 2008; Derman Sparks ve Edwards, 2010; Gay, 2014).

Çok kültürlü eğitimde etkili olmak için, öğretmenlerin çok kültürlü bireyler olması gerekir ve bu da öğretmen eğitimleri aracılığıyla başarılabilir (Kaçar, 2018). Öğretmenler, bireylerin özgürlüğüne ve haklarına değer vermeli, farklı kültürlerin ve potansiyellerin önemini kabul etmeli ve kapsayıcı bir tutumla eğitim ortamlarını düzenlemelidir (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010). Çok kültürlü eğitim ortamları yaratmak kolektif bir sorumluluk olsa da öğretmenler bu süreçte kilit rol oynar (Başbay ve Kağnıcı, 2011; Bektaş, 2022).

Öğretmenler, demokratik değerleri, toplumsal değişimi ve öğrenci güçlendirmesini teşvik etmede öncüdür ve çok kültürlü bir bakış açısına ve yeterliliklere sahip olmalıdır (Banks, 1993; Aydın, 2013; Söylemez, 2017). Öğretmenlerin farklı öğrencilere etkili bir şekilde eğitim verebilmeleri için bireyi tanımaları, kendilerinin ve başkalarının kültürlerini bilmeleri hayati önem taşır (Gay, 2014). Araştırmacılar, öğretmenlerin eğitimsel farklılıkları daha iyi anlamak için eleştirel bir bakış açısı kazanmalarını önermektedir (Banks, 2013; Derman Sparks vd., 2015; Gorski, 2018; Ramsey, 2018). Öğretmenler sınıf olaylarına karşı kültürel duyarlılık taşınmalı, önyargılı ve ayrımcı tutumları önlemelidir (Banks, 2013; Derman Sparks vd., 2015).

Öğretmenler, çocukları benzer davranışları benimsemeye teşvik ederek kucaklayıcı, birleştirici ve hoşgörülü bir sınıf ortamı yaratmalıdır. Aksi bir durum söz konusu olması paydaşlar arasında çatışmalara zemin hazırlayabilmektedir (Ford ve Moore, 2004). Tüm kültürlerin zenginleştirici olduğunu kabul eden, bütün kültürlere eşit mesafede olan ve kendi kültürlerini tanıtabilen öğretmenler, çocuklara farklı kültürleri öğrenmeleri için ilham verecek ilkeler ve yöntemler açısından yeterlikler taşınmalıdır (Bulut ve Başbay, 2014; Çoban vd., 2010).

Çok kültürlü eğitim konusunda öğretmen yetkinliklerine ilişkin görüşlerin birleştiği ana noktaları, “çok kültürlü farkındalık, çok kültürlü bilgi ve beceriler” şeklinde sıralamak mümkündür. Konuyu genişletmek gerekirse; öğretmenler, kişilerin davranışlarıyla ilgili kendi varsayımları ve önyargıları bakımından özfarkındalığa, birlikte çalıştıkları çocuklar ve gruplara yönelik bilgilere ve uygun kültürel stratejileri

kullanma becerilerine sahip olmalıdır (Cherng ve Davis, 2019; Han ve Thomas, 2010; Leung ve Hue, 2017). Bu bağlamda çok kültürlü öğretmen yeterliliklerini; çeşitli kültürel değerlere, dillere, dinlere, ırklara, sosyoekonomik düzeylere, düşünce sistemlerine ve cinsel yönelimlere sahip öğrencilerin olduğu zengin eğitim ortamlarında öğrenmeyi gerçekleştirmede öğretmenin işini kolaylaştıran bilgi, beceri ve tutumların birliği biçiminde tanımlayabiliriz (Villegas ve Lucas, 2002).

Çok kültürlü eğitimden etkin bir verim alınabilmesi için okul öncesi dönemden itibaren tüm eğitim kademelerinde pekiştirilip güçlendirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlere, erken çocukluk dönemiyle uygulamaya konacak çok kültürlü eğitimi öğretim ortamlarında teşvik etmede yararlanacakları bilgi, tutum ve becerilerin kazandırılması gerekir (Karupiah ve Berthelsen, 2011). Çok kültürlü eğitim için okul öncesi yıllar kritik önem taşımaktadır. Bunun nedeni çocukların bu dönemde toplumsal değerleri ve bilgileri içselleştirmeleridir (Phoon vd., 2013b). Bundan dolayı okul öncesi öğretmenlerinden çocukların, çok kültürlü ortamlara ilişkin beğenilerini belirtebilmelerine, kültürel çeşitlilik ve farklılıklar konusunda farkındalık oluşturabilmelerine yardımcı bulunmaları beklenmektedir (Karupiah, 2004).

Başta ABD olmak üzere çok kültürlü ve gelişmiş ülkelerin, okul öncesinden veya ilkokuldan başlayarak farklılıklara saygı temelli aktif programlar uyguladıkları görülmektedir (Banks, 2013; Eryaman, 2008). Çok kültürlü eğitim ve farklılıklara saygı programlarının başarıya ulaşmasında görev ve sorumluluklarda öğretmenler başrolü üstlenmektedir (Acar ve Çetin, 2017). Çok kültürlü eğitimden söz edebilmek öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının bilincinde olmasıyla orantılıdır. Çok kültürlü eğitim yeterliklerine haiz olmayan öğretmenlerin öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik edebilmeleri, oldukça zordur (Korkmaz, 2023). Bu sebeple, öğretmen adaylarının çok kültürlü bir bakış açısı geliştirmeleri önemlidir.

Okul öncesi dönem eğitim ortamlarında, çocukların öz kültürlerini öğrenme süreçlerinde farklı kültürlerle hoşgörüyü ve saygı duymayı öğrenmesi göz ardı edilemez. Okul öncesi öğretmenleri çocuklarla aynı havayı teneffüs eden ve onlara örnek teşkil ederek bu süreci yöneten yegâne kişilerdir (Danacı, Eran, Çetin, Pınarcık ve Bahtiyar 2016; Keçeci, 2019; Tanış, 2021). Okul öncesi, çocukların önyargısız, ayrımcılık karşıtı ve farklılıklara saygılı bireyler olarak yetiştirilmeleri için kritik bir dönemdir (Derman Sparks ve Edwards, 2010). Aynı zamanda sosyal-duygusal

gelişimin ve bu konuda bazı farkındalıkların kazanılmasının temelini oluşturur (Beneke, Park ve Taitingfong, 2019; Streyle, 2020).

Hyland (2010), eğitimin temel amacının eğitim ortamlarında yeterince alan bulamamış gruplara mensup küçük çocukları güçlendirmek olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenler, özellikle dezavantajlı ailelerden gelen çocukların kendilerini evlerindeki gibi güvende ve değerli hissetmelerini sağlayacak okul öncesi eğitimini planlayarak onlara aktarmalıdır (Ekmişoğlu, 2007; Hong, 2017). Bu bağlamda çok kültürlü eğitim, önyargınlık, ayrımcılık, adaletsizlik, ötekileştirmek ve hoşgörüsüzlük gibi olumsuz tutum, davranış ve duygulara karşı etkili bir panzehir görevi yapmaktadır (Aydın, 2013).

Öğretmenlerle birlikte, yöneticiler, danışmanlar ve destek personeli de dahil olmak üzere diğer eğitim paydaşları da çok kültürlü eğitim hedeflerine ulaşmada önemli roller oynamaktadır (Polat, 2009; Taştekin vd., 2016; Banks ve Banks, 2019). Yalnızca çocukların çok kültürlü bir bakış açısı edinmeleri yeterli gelmemektedir. Bu nokta da gerek okul personeli gerekse ailelerin de bu bakış açısını benimsemesi çocukların kimlik ve kişilik gelişimlerine olumlu yönde etkilemektedir. Çok kültürlü eğitim, farklılıklara saygı ve önyargı karşıtı bir yaklaşım olarak tüm sorunları çözemese de eğitimin tüm taraflarınca erken dönemlerden itibaren uygulanması çocukların şu farkındalıkları edinmesini sağlayabilir:

- Kendileriyle ve kimlikleriyle gurur duyma.
- Başkalarına saygı, işbirlikçi ve yaratıcı problem çözme becerileri.
- Önyargı ve adaletsizliği tanıma, eleştirel düşünme becerileri.
- Önyargı ve adaletsizliğe karşı işbirlikli hareket etme yeteneği (Wolpert, 2002).

Chinn ve Gollnick (2019), okul eğitiminin çok kültürlü temelde yapılandırılmış bir şekilde; sosyal adalet, demokrasi ve eşitliğe dayanması gerektiğini savunmuşlar ve öğretmenler için şu önerileri getirmişlerdir:

- Öğretme ve öğrenme süreçleri öğrenci merkezli gerçekleşmelidir.
- Kültürel farklılıklara ve insan haklarına saygıda teşvik edici olunmalıdır.

- Öğrencilerin tümünün öğrenebileceği inancı taşınmalıdır.
- Öğrencilerin alt kültür kimlikleriyle ilgili yaşam öykülerine ve deneyimlerine değer verilmelidir.
- Öğretmenler baskı ve güç ilişkilerinin yanında sınıf, ırk ve cinsiyet ayrımcılığının analizini yapabilmelidir.
- Toplumsal eleştiriler sosyal adalet ve eşitlik yararına yapılmalıdır.
- Demokratik bir toplum yapısı oluşturmak için ortak hareketlerde bulunulmalıdır.

2.2.10. Türkiye'de Çok Kültürlü Eğitim

Türkiye, jeopolitik konumunun yanı sıra; stratejik ticaret ve göç yollarına merkezlik etmesi, doğu ile batı kültürlerinin kesiştiği noktada bulunması ve bir köprü vazifesi görmesi sebebiyle tarihsel süreçte pek çok farklı kültürü barınmasında önemli bir etkidir (Aydın, 2013; Kaya ve Aydın, 2014). Çok kültürlü yapısıyla, çeşitli dillere ve etnik gruplara kucak açmasıyla bölgesinde farklı bir yere sahip Türkiye'nin; bu çeşitliliği eğitim politikaları aracılığıyla kendi lehine avantaja dönüştürüp dönüştüremeyeceği konusundaki tartışmalar önemlidir. Zira Türkiye'de farklı kültür gruplarının deneyimleri kullanılarak istikrarlı ve müreffeh bir toplum inşa edilebileceği gibi bu deneyimler görmezden gelinerek kaotik bir toplumsal yapının kurulması da muhtemeldir (Bulut, 2020).

Türkiye'de çok kültürlü eğitim açısından bazı yanlış anlamalar bulunmaktadır. Bazıları çok kültürlü eğitimin ülkenin bölünmesine ve devlet yapısının bozulmasına yol açabileceğine inanmaktadır. Ancak Türkiye'nin çeşitli kültürlerle ev sahipliği yapma konusundaki uzun geçmişi göz önüne alındığında, çok kültürlü eğitimin ülkeye zarar vermekten çok ülkeyi güçlendirmesi daha olasıdır. Çok kültürlü eğitim, farklı dinleri, etnik grupları ve kültürleri Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığı ortak paydası altında etkili bir şekilde bir araya getirebilir ve farklı gruplara karşı hoşgörüyü teşvik edebilir (Cırık, 2008).

Türkiye'de tarih kitapları genellikle farklı kültür ve etnik gruplardan gelen belgeler için sınırlı bir alan sağlamaktadır (Kaya, 2013). Ancak, 2005-2006 eğitim öğretim yılıyla birlikte ilkökul müfredatlarında yapılandırmacı bir yaklaşım benimsenerek öğrenciyi merkeze koyan bir sistemin hayata geçirilmeye çalışıldığı görülmektedir. İlkökul müfredatlarında artık farklı kültürel özellikleri yansıtan

kazanım ve içeriklere yer verilmesi çok kültürlü eğitimin uygulanmasına ilişkin önemli bir gösterge olarak kabul edilebilir (Aslan ve Aybek, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 müfredatıyla, öğrencilerin insan haklarının önemini anlamaları, yaşadıkları toplumu ve değerlerini takdir etmeleri, demokrasi konusunda farkındalıklarını artırmaları, çevre duyarlılığı kazanmaları, ülkelerine ve toplumlarına karşı sorumluluklarını bilmeleri, kültürel farkındalık geliştirmeleri ve işlenen konular aracılığıyla farklı kültürlere saygı duymaları şeklinde pek çok kazanımı edinmeleri hedeflenmektedir (Babur, 2021). Günümüzde MEB Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024) ile yeni bir müfredata geçiş yapılmış; “Eğitim, herkesin hayat boyu erişiminin teminat altına alındığı temel bir hak olarak görülür. Eğitim alma ve öğrenme; hayatın toplumsal açıdan herkes için daha güvenli, müreffeh kılınması, birlikteliğimizin pekiştirilmesi ve Türkiye Cumhuriyeti'nin dinamik vizyonuyla güçlü bir şekilde varlığını devam ettirmesi bağlamında bir ödevdir. Tüm politika ve uygulamalar, eğitim hakkının kullanımını ve fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla uygulamaya geçirilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; öğrencilerin inanç, kimlik ya da sosyo-ekonomik durumları nedeniyle dezavantajlı olmadığı bir öğrenme süreci tasarlar ve bu farklılıkları dikkate alarak olası dezavantajları giderici tedbirlerle herkes için adil bir eğitim sürecini tahkim eder.” ibaresiyle öğretim programlarının temel yaklaşımları arasında farklılıklara dikkat çekilmiştir.

2.2.11. Çok Kültürlü Eğitim Kapsamında AB Eğitim Politikaları

Siyasi ve ekonomik entegrasyon ihtiyaçları nedeniyle, Avrupa Birliği'nin eğitim politikaları Avrupa genelinde çok kültürlü ortak bir yaşam alanı yaratmayı ve ortak değerlere ve Avrupa vatandaşlığı bilincine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Sağlam, Özüdoğru, ve Çıray, 2011). AB'nin eğitim ve kültürel politikaları incelendiğinde, eğitim kalitesini artırmak, kültürel çeşitliliği-zenginliği güvence altına almak ve geliştirmek amacıyla birliğe üye ülkelerin buna yönelik faaliyetlerinin ve iş birliklerinin desteklendiği sonucuna ulaşılmaktadır (AB Başkanlığı, 2024).

1995 yılında başlatılan Sokrates Programı, AB üye devletleri arasında eğitim iş birliğini teşvik etmektedir. Bu konuda sekiz eylem alanından söz edilebilir. Bunlar: Erasmus (yükseköğretim), Comenius (resmi eğitim), Grundtvig (resmi olmayan eğitim), Minerva (açık/uzaktan eğitim), Lingua (Avrupa dilleri eğitimi), Observation and Innovation (AB eğitim politikalarının izlenmesi ve yenileşim), Joint Actions

(diğer AB programlarıyla ortak eylem iş birliği) ve Accompanying Measures (diğer eylem alanlarında olmayan destek tedbirleri) şeklinde sıralanabilir. Eğitimin her kademesinde Avrupa olgusunun güçlendirilmesini öne çıkaran Sokrates Programı bütün eğitim alanları için fırsat eşitliğinin sağlanmasını, üye ülkelerdeki işbirlikçi faaliyetler yoluyla eğitimin kalitesinin artırılmasını amaç olarak belirlemiştir (Gedikoğlu, 2005).

Comenius Programı, örgün eğitimdeki öğrencilere ve eğitimcilere Avrupa kültürel ve dilsel çeşitliliği ve değerleri hakkında bilgi sağlamaya ve öğrencilerin temel kişisel gelişim becerileri edinmelerine yardımcı olmaya odaklanmaktadır. Bu bağlamda okul yönetiminde yeni uygulamaların uluslararası sahalarda yaygınlaştırılmasını sağlar, uluslararası iş birliğini teşvik eder, eğitim materyalleri ve pedagojik yöntemler geliştirir, dışlanmayla mücadele eder, özel gereksinimli öğrencileri ve eğitimdeki tüm sektörleri fırsat eşitliği konusunda destekler, eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını teşvik eder, öğretmenleri çok kültürlü eğitim konusunda geliştirir, Avrupa dillerinin öğretiminde kaliteyi artırır ve ırkçılıkla mücadele için kültürlerarası farklılıklar konusunda farkındalık yaratır (Akman, Argun ve Akçay, 2011).

Türkiye, AB katılım müzakerelerine 3 Ekim 2005'te başlamış ve yine aynı tarihte “Müzakere Çerçeve Belgesi” ni imzalamıştır. Fakat Eğitim ve Kültür Bölümünde teknik bir açılım kriteri olmamasına rağmen üstelik açılım konusunda gerekli adımların atılacağı taahhüt edilmesine karşılık AB mevzuatıyla ilgisi olmayan nedenlerle bazı üye ülkeler tarafından engellenmeye devam etmektedir (AB Başkanlığı, 2024). Türkiye Anayasası'nın 24. maddesi din ve vicdan hürriyetini garanti altına alarak, hiç kimsenin ibadet etmeye veya dini inançlarını ifade etmeye zorlanamayacağını, din eğitiminin devlet gözetiminde ve kontrolünde yapılacağı, din ve inanç açısından hiç kimseye ayrımcılıkta bulunulamayacağı belirtilmektedir. Türkiye tarafından 1949'da kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi (1948), ilköğretimin zorunlu ve ücretsiz olmasını, herkesin teknik ve mesleki eğitime ulaşma hakkı bulunduğunu, Yüksek öğretimin yeterlik alanları doğrultusunda tüm bireylere eşit şekilde açık olduğunu belirtmiş ve eğitim hakkını güvence altına almıştır (Resmî Gazete, 1949). Türkiye Anayasası'nın 42. maddesi ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, tüm vatandaşlar için zorunlu ve ücretsiz ilköğretimin teminatıdır (Resmî Gazete, 1961).

Bu yasalara göre, Türkiye'deki her okul çağındaki çocuk otomatik olarak en yakın okula kaydedilmekte ve devlet gözetimi altında eğitimine devam etmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, eğitim kurumlarının din, dil, ırk, cinsiyet veya diğer farklılıklara bakılmaksızın herkese açık olduğunu ve eğitimde kimseye ayrıcalık tanınmayacağını ifade etmiştir (Resmî Gazete, 1973). Zorunlu eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve lise eğitimini kapsayacak şekilde 2012'de on iki yıla çıkarıldı. Özel eğitime ve korumaya ihtiyaç duyan çocuklar için özel önlemler alınmakta ve ekonomik gücü olmayan öğrencilere eğitimlerine devam etmeleri için fırsatlar sağlanmaktadır (Resmî Gazete, 1961).

Türkiye'de "Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu" 2002 yılında farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesini de kapsayacak şekilde güncellenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı bunu desteklemek için yönetmelikler çıkarmış ve özel dil kurslarına izin verilmiştir (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2023). 2013 demokratikleşme paketi ile çok kültürlü ve çok dilli eğitime yönelik olarak farklı dil ve lehçelerin öğretildiği özel eğitim kurumlarına açılış izni verilmiştir.

Özetle siyasi ve ekonomik bütünleşme gereği, Avrupa Birliği eğitim politikalarında genel anlamda, Avrupa çapında çok kültürlü ortak yaşam alanı ve buna bağlı olarak ortak değerlere ve Avrupa vatandaşlığı bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir (Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011). Ülkemizin de bu yönde çeşitli taahhütleri bulunmaktadır.

2.2.12. Çok Kültürlü Eğitimin Avantajları

Çok kültürlü eğitim, eğitsel ortamlarda kültürel kabulü teşvik etmeye odaklanır. Sınıflarda etnik farklılığı olan gruplar, gelenekler, diller ve inançlar daha fazla yer aldığı anda öğrenciler çeşitli kültürel değerleri takdir etmeyi ve farklılıklara saygı duymayı öğrenirler (Aydın, 2013). Ulusal Çok Kültürlü Eğitim Derneği (NAME) tarafından, çok kültürlü eğitimle bazı avantajlar sağlandığı belirtilerek bunlar kısaca şöyle ifade edilmiştir (Garcia, 2009):

- Öğrencilerin olumlu öz saygı geliştirmelerine yardımcı olmak.
- Öğrencilere adil eğitim fırsatları sağlamak.
- Farklı bakış açıları ve düşünme biçimleri sunmak.
- Öğrencilerin önyargılarla ve klişelerle mücadele etmelerini sağlamak.
- Öğrencileri, toplumsal çıkarlara dayalı olarak adil bir toplum eleştirisine yönlendirmek.

Gay (1994/2016), çok kültürlü eğitimin bütün öğrenciler için eşit eğitim fırsatları sağladığını, başarı farklarını kapatmaya yardımcı olduğunu, eğitim sürecine çeşitli kültürel, etnik, ırksal ve sosyal katkıları dahil ettiğini ve demokratik değerlere, adalete ve eşitliğe olan güveni güçlendirdiğini belirtmektedir.

Banks'a (1994, 2013) göre çok kültürlü eğitim, öğrencilerin kavramlara, davranışlara ve olaylara farklı etnik ve kültürel bakış açılarından yaklaşımlarını sağlayan çok kültürlü bir müfredatı birleştirerek tüm öğrencilere fayda sağlamaktadır.

2.2.13. Çok Kültürlü Eğitimin Dezavantajları

Bilim insanlarından bazıları, çeşitli kültürel toplulukların birbirleriyle uyumunu ve etkileşimini tahrip etmeyi hedefleyen birtakım grupların çok kültürlü eğitimi istismar edebileceklerini belirtmektedirler (Aydın, 2013). Çok kültürlü eğitime yönelik araştırmacılar arasında farklı yaklaşımların varlığı ve ortak bir tanımda konsensus sağlanamaması, siyasetçilerin gündemlerle şekillenen yorumlarına yol açmakta, bu da olması gereken uygulamaları engellemektedir. Uygulama süreçlerinin genellikle ırk ve etnik kökene odaklanması, inanç, dil, cinsiyet, cinsel yönelim, engellilik, eğitim durumu, mezhep, sosyo-ekonomik durum ve sosyal sınıftaki farklılıkların göz ardı edilmesine neden olmaktadır (Ekşi, 2020).

Gay (1994/2016) çok kültürlü eğitim uygulamalarının bazı dezavantajlarına dikkat çekmiştir. İlk olarak öğretmenlerin genellikle çok kültürlü eğitimle ilgili yeterince bilgili ve donanımlı olmadıklarını, bu şekilde bir eğitimin öğrencilerin bilgi ve beceriler kapsamında akademik düzeylerini geliştirdiğine ve ulusal birliğini sağlamış bir toplum inşasında katkısı olduğuna dair bir inanç taşımadıklarını belirtmiştir. Gay, çok kültürlü eğitime inanan öğretmenlerin dahi, bu eğitimin yapılabilişliği konusunda kaygılandıklarını, öğrenci için çok fazla hazırlık süresi gerektirdiği veya yüklü ders programları içine yerleştiremeyeceği kanısında olduklarını ifade etmiştir. Bu görüşlerinin ana nedenini ise çok kültürlü eğitimi disiplinler arası bir yaklaşımla müfredata entegre etmek yerine; bağımsız bir ders ve içerik olarak görmeleri ve ek bir planlama yükü getireceğini düşünmeleri şeklinde açıklamıştır.

Bir başka dezavantaj ve yanlış anlama da çok kültürlü eğitimin sadece diğerlerini ilgilendirdiği ve ülkeye bölünme tehlikesi yaşatacağı fikridir. Ancak çok kültürlü eğitim, tüm öğrenciler için tasarlanmıştır ve bilgili, etkin yurttaşlığı teşvik

eder. Bölmek yerine birleştirmeyi, kutuplaşma ve ayrışmaları sona erdirerek "hepimiz birimiz için" kolektif ruhunu beslemeyi amaçlamaktadır (Banks, 1994, 2013).

2.2.14. Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Eleştiriler

Çok kültürlü eğitim hakkındaki temel yanlış anlama, bunun sadece etnik meselelerle ilgili olduğudur. Ancak çok kültürlü eğitim, kültürel, dini, dilsel, sosyal grup ve cinsiyet farklılıkları da dahil olmak üzere değişik boyutları kapsamaktadır. Bir ülkenin toplumsal ve kültürel yapılarına göre uyarlandığında, farklı kültürlerin her birinin müşterek mirası olarak görmeyi ve çeşitli kültürlere, onun bireylerine saygıyı özendirerek, eğitim eşitliğini sağlayarak, eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek ve önyargıları azaltarak sosyal barışa ve demokrasiye önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009).

Aldridge, Calhoun ve Aman (2000) çok kültürlü eğitim eleştirilerini şöyle özetlemiştir:

- Aynı milletten veya aynı coğrafi bölgeden olan ya da aynı dili konuşan insanlar ortak kültürü paylaşırlar.
- Aynı kültürden gelen aileler aynı değerleri paylaşırlar.
- Farklı bir kültüre ait çocuk kitapları genellikle otantiktir.
- Çok kültürlü eğitim sadece etnik veya ırkçılık konularını içermektedir.
- Farklı kültürlere yapılacak turistik turlar çok kültürlü eğitimi için yeterlidir.
- Çok kültürlü eğitimin ayrı bir konu olarak öğretilmesi gerekir.
- Çok kültürlü eğitim yalnızca eğitim programlarının bir parçası olarak görülür.
- Çok kültürlülük bölücülüktür.
- Ağırlıklı olarak tek kültürlü veya iki kültürlü toplumlarda farklı kültürleri incelemeye gerek yoktur.
- Çok kültürlü eğitim, eğitimin ilk yıllarında ele alınmamalıdır.
- Çok kültürlü eğitim uygulamaları ortak değerler kaybolur.
- Kültürel çeşitlilik zaten kabul ediliyor çok kültürlü eğitime ihtiyaç yok.
- Çok kültürlü eğitim tarihsel doğruları olumsuz yönde etkilemektedir.
- Çoğu kişi kendi kimliğini tek kültürle özdeşleştirmektedir.
- Çok kültürlü eğitim konusunda yeterli kaynak yoktur.

Ayrıca çok kültürlü eğitim konusunda negatif bir tutum takınıldığında, bu eğitim bölücü ve ayrılıkçı şeklinde nitelendirilmektedir (Ünlü ve Örtten, 2013). Ancak

bu negatif tutumlar, çok kültürlü eğitimin sunduğu bakış açılarının doğru bir şekilde anlaşılmasına gerek duyulduğu gerçeğini değiştirmemelidir. Bundan dolayı çok kültürlü eğitimi öğretim ve öğrenim ortamlarıyla entegre hale getirmeye eğilimli olunması ya da olunmamasının tartışılmasından evvel çok kültürlü eğitim konusunda yeterince bilgi ve anlayışın varlığının sorgulanmasının daha doğru bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir (Cırık, 2008).

2.2.15. Okul Öncesi Dönem ve Çok Kültürlü Eğitim

Tek kültürlü bir yapıyı savunmak, toplumdaki bireylerin çeşitli kültürel özelliklerini göz ardı etmek anlamına gelir ve bu, toplumun mikro ölçekte bir örneği olan okul ortamlarına da uzanabilir (Banks, 2013; Demirdağ, 2020). Bu sebeple, çok kültürlü yapıdaki toplumların okul öncesi kurumlarında ve müfredatlarında çok kültürlü eğitime ilişkin uygulamalarına yer verilmesi bir zorunluluk halini almıştır (Ezgi Denizel, 2005; Nikawanti, 2017). Son dönemdeki çok kültürlü eğitim uygulamalarının küresel çapta yoğunluk kazanması bu ihtiyacın yansımasıdır (Cırık, 2008). Bu konudaki toplumsal ihtiyaçlar ve okulda artış gösteren çeşitlilik birlikte düşünüldüğünde çok kültürlü eğitimin vazgeçilmezliği ortaya çıkmaktadır. (Karaseyfioglu ve Çalışkan, 2021).

Okullardaki bu yeni olgu, öğretmenlerin çeşitli kültürlerden gelen öğrenciler için etkili eğitim ortamları yaratma yeterlilikleri üzerine araştırmaları teşvik etmiştir. 21. Yüzyılın ilk yıllarından başlanarak, Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Konseyi (NCATE, 2023) gibi kuruluşlar, çok kültürlü eğitimde öğretmen yetkinliklerinin önemini vurgulamıştır (Peköz, Külcü ve Gürşimşek, 2018). Kuruluş, artan küresel çeşitliliğe hitap etmek için çok kültürlü eğitimin öğretmen yetiştirme kurumlarında öğretilmesini savunmaktadır (Banks, 2013; Derman Sparks ve Edwards, 2010; Karuppiah ve Berthelsen, 2011; Ramsey, 2008, 2018; Ridenour Wildman, 2004).

Türkiye'de araştırmacılar, ülkenin çok kültürlü yapısı nedeniyle öğretmen yetiştirme programlarında çok kültürlü eğitim derslerine ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır (Başbay, 2014; Kaya ve Aydın, 2014; Koçak ve Özdemir, 2015; Kurtuluş, 2018; Peköz vd., 2018; Tünkler, 2020; Yıldırım ve Tezci, 2017; Yılmaz ve Şekerci, 2016). Çok kültürlü eğitimi benimseyen okullarda çocuklar, utanma ve çatışma yaşamadan, kültürel özellikleri kabul edilerek olumlu davranışlar sergilemektedir (Ateş, 2021).

Çocukları okul öncesinden çok kültürlü eğitimle tanıştırmak, onların kendileri ve başkalarının kültürel farklılıklarını takdir etmelerine yardımcı olur (Gay, 1994). Okullar, öğretmenler ve eğitim ortamları, eşit fırsatlar sağlamak ve çocukların sosyal ve akademik gelişimini demokratik bir şekilde desteklemek için yapılacak düzenlemelerle çok kültürlü eğitime hazır hale getirilmelidir (Fekete, 2011; Tsigilis, Tsioumis ve Gregoriadis, 2006; Ünlü ve Örtten, 2013).

Öğretmenler, çeşitli kültürel özellikleri yansıtan eğitim ortamları yaratmada önemli bir rol oynarlar (Başarır, Sarı ve Çetin, 2014; Çoban vd, 2010; Eren, 2015). Müfredatı uygularlar, değerlendirmeler yaparlar ve öğrenme ortamlarını düzenlerler (Derman Sparks vd., 2015; Gay, 2014; Onur Sezer ve Bağçeli Kahraman, 2017; Rengi ve Polat, 2014). Okul öncesi öğretmenleri, çocuklar arasında kültürel farklılıklara saygıyı teşvik etmek için bu farkındalıkla hareket etmelidir (Acar ve Çetin, 2017; Bulut, 2015).

Okul ortamları çocukların gelişimini önemli ölçüde etkiler. Okulda farklılıklara saygı, aile yaşamı ve okul deneyimleri tarafından şekillendirilir (Bulut ve Sarıçam, 2016). Çocuklar, toplumsal stereotipler ve önyargıların; tutumlarını ve kişisel algılarını etkilemesiyle, sınıflandırmaları ve farklılıkları erken yaşta öğrenirler (KEDV, 2006). Amerikalı eğitimci Ramsey, çocukların okul öncesi yıllarda cinsiyet ve ırksal tutumlar geliştirdiğini belirtmektedir (Düzen, 2023).

Okul öncesi çocuklar, diğer çocukların engellilik durumlarıyla ilgili farklılıkları sezebilir ve yaşadıkları çevrenin yapısının izin verdiği ölçüt bedenlerini deneyimlemeye başlarlar (Derman Sparks ve Edwards, 2010). Çocuklar zamanla çeşitli kavramlara ve değerlere karşı önyargılar geliştirirler ve genellikle okul öncesi dönemde fiziksel engelli akranlarına karşı önyargılar beslerler. Bu önyargılar okul ortamlarında belirgindir. Örneğin, çocuklar başlangıçta farklı fiziksel özelliklere sahip sınıf arkadaşlarından uzaklaşabilirler. Buna benzer durumlarda, öğretmen ve ebeveynlerin tutumları; çocukların, bu önyargılarının üstesinden gelmelerine yardımcı olabilir veya bunları daha da güçlendirebilir (Pekdoğan, 2018).

Çalışmalar, çocuklar bir yaş periyodundan başlayarak bilişsel gelişim düzeylerine göre sosyal çevreleri ve deneyimlerinden etkilenecek dış görünümünden sebep; ten rengi, fiziksel engellilik ve cinsiyete dayalı ayrımcı davranışlar sergilediğini göstermektedir (Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı [KEDV], 2006; Logvinova, 2016). Altı yaşına gelindiğinde, çocuklar birbirlerinin özellikleri hakkında yorum

yapabilir ve farklı olanları dışlama eğiliminde olur, benzer akranlarıyla ilişki kurmayı tercih eder (Bee ve Boyd, 2009). Çocuklar cinsiyet, ırk, din, ten rengi, engellilik ve kültürel farklılıklarla ilgili davranışları kültürleşme ve sosyalleşme yoluyla öğrenirler (Aboud vd., 2012; Phoon vd., 2013a).

Derman Sparks ve Force (1989) erken dönem önyargılarına bazı örnekler sunmuşlardır. Bunları şöyle özetleyebiliriz:

- 4 Yaşında Beyaz bir çocuğun bir Afro Amerikan arkadaşına "Prenses olamazsın! Prenseslerin saçları sarıdır!" demesi,
- Beş yaşlarında üç oğlan çocuğunun binanın üst kısmına tırmanırken "Kızlara izin yok! Bizler süper kahramanlarız." gibi tempo tutmaları.
- Bir çocuğun metroda siyah burka giyinmiş bir kadını cadı sanması.
- Beyaz bir çocuğun kendi kan rengini açık kırmızı, siyahi bir arkadaşınıkini koyu kırmızı şeklinde nitelendirmesi.
- Bir öğretmenin bir çocuğun siyah boyayı "mutlu bir resim" olarak kullanmasını sorgulaması.

Bu örnekler, çocukların ancak erken çocukluk döneminden itibaren rol model eğitimcilerle ve kaliteli çok kültürlü eğitim ortamlarıyla önyargısız bir toplumda var olabileceklerini vurgulamaktadır. Çevre, kültürel geçmiş, aile, medyadaki yayınlar ve eğitim aldığı okul, çocuğun önyargılarını ve ayrımcı tutumlarını biçimlenmesinde önemli bir faktördür (Senemoğlu, 2020; Trawick Smith, 2014). Arkadaşlar, ebeveynler ve öğretmenler bu tutumlara etki eden aktörlerdir (Derman Sparks ve Edwards, 2010; Kendall, 1983).

Bryan (2009) ve Portera (2008) araştırmalarında okulların, toplumsal dönüşümün meydana getirdiği problemlere ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan çatışmalara çözüm üretmede oldukça kritik işlevleri yerine getirdikleri sonucunu tespit etmişlerdir. Toplumun küçük bir özeti olan okullar, bunun yanında sosyal bir kurum olarak toplumun ciddi bir kesiminin uğradığı bir istasyon niteliğiyle diğer tüm kurumlardan daha fazla çok kültürlü unsur içermektedir. Dolayısıyla tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilmek için okullarda çok kültürlü bir yaklaşım benimsenmelidir (Nethsinghe, 2012).

Ulusal ve uluslararası çalışmalar, okulun tek başına toplumda ve eğitim ortamlarında çok kültürlü bir anlayışı teşvik etmek için yeterli olmadığını göstermektedir (Derman Sparks vd., 2015; Fekete, 2011; Lin, 2008; Topçubaşı, 2015; Yalçın ve Yalçın, 2018). Bunun için aile, okul ve toplum olmak üzere tüm eğitim

paydaşlarını kapsayan bütünsel ve işbirlikçi bir çalışma yaklaşımı gereklidir (Gay, 1994; Nikawanti, 2017; Polat, 2009). Çok kültürlü eğitimin verimli bir şekilde başarıya ulaşması, bu unsurlar arasındaki güçlü uyumla mümkündür. Bu bütünleşik çaba olmadan, çok kültürlü eğitimin hedeflerine ulaşması pek de olası değildir.

Aile ortamından okul öncesi kuruma geçtiklerinde çocuklar, yöneticiler, öğretmenler, destek personeli ve öğrenci stajyerleri dahil olmak üzere okulda çeşitli kişilerle etkileşime girmektedir. Bu bireyler öykünülen rol modeller olarak çocukların kültürel farklılıklara yönelik tutum ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedirler (Çorapçı, 2021; Khalfaoui, García Carrión ve Villardón Gallego, 2020). Zira farklı kültürel özelliklere saygı duyulması ve değer gösterilmesine ilişkin örneklerle karşılaşan çocukların pozitif bakış açıları geliştirmede zorlanmayacakları söylenebilir (Banks, 2013; Gorski, 2010).

Adalet, eşitlik ve demokratik tutum söylemleri mutlaka eylemlerle örneklendirilmeli ve deneyimlemeleri sağlanmalıdır. Aksi takdirde bunların yalnızca sözlü tavsiyelerle çocuklar tarafından özümsemesi için yeterli gelmemektedir (Bulut ve Sarıçam, 2016). Lin'e (2008) göre küçükler, yetişkinlerin kendilerine davrandığı gibi davranmaya eğilimlidirler. Bu nedenle tüm okul paydaşları arasında önyargı ve kültürel farklılıklar hakkında farkındalık yaratmak ötekileştirici uygulamalardan haberdar ederek tutum ve davranışlarını pozitif yöne kanalize etmeleri bir hayli değerlidir. Çok kültürlü bir eğitim ortamı inşa etmek ve ilgili faaliyetleri yürütmek paydaşların ortaklaşa sorumluluğunda olmakla birlikte öğretmenler bu süreci düzenlemede kilit pozisyonundadır (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Bundan dolayı öğretmenler, demokratik değerlerin, toplumsal değişimin ve eşitliğin öncüleri olarak çok kültürlü bir yaklaşım benimsemeli ve çok kültürlülük yeterliliklerini taşımalı (Söylemez, 2017), kapsayıcı eğitim ortamları yaratmak için hem kendi kültürlerini hem de diğer kültürleri tanımalı, farklılıklara karşı anlayışlı ve duyarlı olmalı (Çoban vd., 2010), farklı kültürlerden gelen çocukları anlamalı ve tüm kültürel farklılıkları saygın ve zenginlik unsuru olarak benimsemeli, bunu vadeden öğrenme iklimi ve sınıf ortamları tesis etmelidir (Cırık, 2008).

Kişiler öğretmen ya da çocuk olmaları değişmeksizin buldukları ortamlara kasıtsızca kendi kültürlerini de yanlarında getirmektedir. Bu duruma hazırlıklı olmak için; okul öncesi öğretmenlerinden kültürel çeşitliliği yansıtan gerek fiziki gerekse sosyal koşulları sağlamaları, buna göre aktiviteler planlamaları, bu konuda gerekli

materyalleri temin ederek çok kültürlü eğitime elverişli ortamları tasarımları beklenmektedir (Trawick Smith, 2014). Bu açıdan okullardaki eğitsel süreçlerde ve eğitim programlarında farklı kültürlere yönelik tanıtımlara yer verilmesi amaçlanmalıdır. Öğretmenler çocukları dikkatlice gözlemlemeli ve herhangi bir uyum zorluğunu ele almalıdır. Bu bağlamda farklı mutfak kültürleri tanıtılabilir, yemek tariflerini deneyimlemeleri sağlanabilir. Buna benzer etkinliklerle kültürel farklılıklar ve benzerlikler üzerinde tartışmalarına fırsat verilerek değerler ve farklılıkların önemine dikkat çekilebilir (Turaşlı, 2012).

İşbirlikçi sınıf etkinlikleri ve empati egzersizleri çocukların ön yargı ve ayrımcılık karşıtı tutum ve davranışlar geliştirmelerine olumlu katkı vermekte, mevcut olumsuz yönlerini de törpülemektedir (Derman Sparks ve Ramsey, 2005). Bu nedenle çok kültürlü erken çocukluk eğitimiyle ilgili, toplumsal statüleri ve kültürel kalıpları fark etmeksizin tüm çocukları ve aileleri değerleriyle birlikte destekleyen, sosyo-ekonomik durumları göz önünde bulundurmadan ve çocukları değiştirmeye çalışmadan tümünün ihtiyaçlarına cevap verebilen, önyargıları azaltmada ve ayrımcı tutumların üstesinden gelmede proaktif roller üstlenen ve de kültürel farklılıklara hassasiyetle yaklaşan müfredatlar oluşturulmalıdır (Derman Sparks vd., 2015; Hong, 2017).

2.2.16. Okul Öncesi Dönemde Çok Kültürlü Eğitimin Önemi

Eğitime kültür merceğinden bakıldığında, toplumun ve öğretmenin baskın kültürden etkilendiği söylenebilir. Kültür, çocukların büyümeleri sırasında farklı kültürlere karşı farkındalık veya önyargı geliştirmelerini etkileyen sosyal eylemleri ve beklentileri şekillendiren değerleri belirler (Salili, Chiu ve Hong, 2001; Divrengi ve Acar, 2012). Çeşitli çalışmalar, bilişsel ve kişilik gelişiminin sosyal bağlamla birlikte standartlaştırma ve önyargı oluşturmada rol oynadığını göstermiştir (Teichman, 2016).

Bronfenbrenner'in Ekolojik Teorisi, makro sistemin sosyal bağlamının kültürden etkilendiğini ve çocukların önyargı gelişiminin bu sosyal bağlam çerçevesi içinde sosyal öğrenme meydana gelmektedir (Özdoğru, 2011; Divrengi ve Acar, 2012). Sosyal öğrenme teorisi, çocuğun farklı gruplara yönelik olumsuz tutumları ailesinden, öğretmenler ve arkadaşlarından öğrendiğini ileri sürmektedir (Rouse, Booker ve Stermer, 2011).

Bigler ve Liben (2007) gruplar arası gelişim teorisine göre, önyargı büyük ölçüde eğitim, sosyal ve yasal politikalar tarafından biçimlendirilmiş çevresel faktörler

aracılığı ile kontrol edilir. Önyargı, çevresel faktörlerden (örneğin ayrımcılık, etiketlenme, sayısal temsiliyet) kişiye doğrudan ya da dolaylı olarak verilen sosyal sınıflar hakkındaki mesajlardan kaynaklanmaktadır (Farago, Sanders ve Gaias, 2015).

Tajfel ve Turner'ın 1970'lerdeki çalışmaları, bireylerin başkalarını sınıflandırdığını ve kendilerini belirli gruplarla (iç grup) hizaladığını, gruplarını başkalarıyla karşılaştırdığını (dış grup) göstermektedir (Myers, 2012). Erken çocukluktan itibaren, kişilik kavramında, sosyal sınıfların farkındalığında ve iç-dış gruplar hakkındaki algılamaları gelişir (Benett, 2011; Nesdale ve Flesser, 2001; Raburu, 2015). Allport (1954) temas teorisi, belirli koşullar sağlandığı takdirde (örneğin eşit statü, ortak hedefler) farklı gruplar arasındaki iletişimin dış gruplara karşı olumlu tutumlar geliştirdiğini ileri sürer (Vezzali ve Stathi, 2017; Zirkel, 2008; Pettigrew, Tropp, Wagner, ve Christ, 2011).

Araştırmalar, gruplar arası temasın önyargının azaltılmasında rol oynadığını göstermiştir; erken çocukluk dönemi çalışmalarında da benzer bulgulara rastlanmaktadır (Liebkind ve McAlister, 1999; Pettigrew ve Tropp, 2006; Cameron, Rutland, Brown ve Douch, 2006; Cameron, Rutland ve Brown, 2007). Çalışmalarda etnik ve ırksal anlayışın erken çocukluk evresinde geliştiğini, önyargı ve standartlaşmanın bu dönemde oluştuğunu ortaya koymaktadır (Ramsey, 1982; Bigler ve Liben, 2007).

Erken çocukluk dönemi, yetişkinliğe kadar devam eden süreçte cinsiyet, ırk, kültür, cinsel kimlik, yetenek ve sosyo-ekonomik farklılıkların etkileşim ve deneyimlerle birlikte değişik kaynaklar aracılığıyla öğrenildiği dönemdir. Bu nedenle ırki ve kültürel tutumları etkilemesi bakımından erken dönem kritiktir. Bu kritik devrede gelişen önyargı erişkinliğe dönülmesi güç bir şekilde taşınmaktadır (Ramsey, 2006; Rutland ve Killen, 2015). Bireylerin kişisel, sosyal ve ahlak açısından kendilerini algılama biçimleri kimlik olarak adlandırılır. Söz konusu algılayış kişinin gruplarla, toplumla ve çevreyle etkileşiminde duygu, düşünce ve davranış şekillerine etki etmektedir (Delano Oriaran, 2013). Erken dönemde kimliksel gelişim çeşitli kimlikleri araştırma ve deneyimlemeyle gerçekleşmektedir (Helms, 1990, 1995; Tatum, 1997 akt. Dilg, 2003). Etnik kimlik gelişimine ilişkin yapılacak tanımlar, kişinin kültürle ilişkili değerlerini (inanış, gelenek, davranışlar vb.) özdeşleştirme süreci şeklinde özetlemek mümkündür (Chávez ve Guido DiBrito, 1999). Çeşitli çalışmalarda kimlik gelişimiyle ilgili olarak olumlu kişisel değerlendirme, psikolojik iyimserlik, kendine

saygı, sınırlı kaygı, mutluluk arasında bağlantı olduğu belirtilmektedir (Delano Oriaran, 2013). Egemen kültüre uzak olan öğrencilerdeki olumlu etnik ve ırksal kimlik gelişimi; psikolojik iyimserliği, akademik başarıyı (Chavous, Bernat, Schmeelk-Cone, Caldwell, Kohn Wood ve Zimmerman, 2003; Smith, Atkins ve Connell, 2003) ve diğer etnik topluluklarla ilişkileri okulla bütünleşmelerini etkilemektedir (Zirkel, 2008).

Erken çocukluk sınıflarında kimliğin tartışılması ve öğretmenin yönlendiriciliğinde buna ilişkin ılımlı tartışmalar, yaşlılar arası sosyalleşme fırsatları sağlayarak önyargıyı azaltabilir (Rothschild, 2003; Aboud ve Fenwick, 1999). Öğretmenlerin çok kültürlü çocuklara karşı olumlu tutumları, sosyal gelişimlerini artırabilir ve destekleyici çok kültürlü bir ortam tüm çocuklara fayda sağlayabilir (Ha, Hwang, Yeo ve Kang, 2014).

Erken çocukluk aynı zamanda duygusal gelişim için de kritik bir dönemdir ve bu da çok kültürlü eğitimi okul öncesi için olmazsa olmaz hale getirir (Abdullah, 2009). Grup kimliği gelişimi erken çocukluk döneminde başlar ve yetişkinlikte de düşüncelerini etkiler (Killen ve Rutland, 2011). Bundan dolayı erken dönem müdahalelerinin önyargı ve standartlaşma yerleşmeden önce yapılmalıdır (Killen, Mulvey, Hitti ve Rutland, 2012).

Okul öncesi eğitim, çok kültürlü eğitime başlamak için ideal ve en kritik dönemdir (Berthelsen ve Karuppiah, 2011; Abdullah, 2009). Öğretmenlerin bunu kültür çeşitliliği olan eğitim ortamlarında uygulayabilmesi için bilgi ve tutum bakımından donanımlı olmaları gerekir (Berthelsen ve Karuppiah, 2011; Han ve Thomas, 2010).

2.2.17. Okul Öncesi Dönemde Çok Kültürlü Eğitimin Amaçları

Ramsey (2009), okul öncesinde çok kültürlü eğitimin amaçlarının sosyal bağlam ve ülkelerin gereksinimleri doğrultusunda değişiklik gösterse de öğrencinin geri plandaki öyküsüne bakılmaksızın başarılı bir okul başlangıcı sağlamayı, öz farkındalığı ve yetenekleri güçlendirmeyi, öğrencileri sosyal çelişkilerin üstesinden gelme becerileriyle donatmayı ve adaletsizliği tanımayı amaçlayan ortak çabalar vardır. Ramsey (2019) bu çabalar ışığında elde ettiği genel amaçları şu şekilde açıklamaktadır:

- **Kültür Duyarlılığı Taşıyan Eğitim:** Eğitimcilerin öğrencilerin ait olduğu toplumu ve kültürel geçmişlerini tanımasını, bununla ilgili değerler ve deneyimleri eğitim ortamına entegre etmesini içerir (Beaudoin, 2013). Bu uygulama, etkinlikleri farklı kültür grubu üyesi

öğrenciler için daha kapsayıcı ve etkili hale dönüştürme çabasını ifade etmektedir. Bunda başarıya ulaşabilmek için öğretmenlerin çok kültürlü bilgi ve becerilerini sürekli olarak geliştirmeleri ve uygulamaları (Vavrus, 2008), tüm öğrencileri bilgi oluşturma sürecine dahil etmeleri, öğrencilerin kişisel ve kültürel güçlü yönlerini desteklemeleri, eğitim programı içeriklerini farklı perspektiflerle ele almalarına imkan sunmaları ve eleştirel düşünce faaliyetleriyle desteklenen bir öğretimi benimseyerek, öğrencilerin tümünü kapsayıcı bir sınıf kültürü oluşturmaları gerekir (Villegas ve Lucas, 2002).

- **Kapsamlı ve Gerçekçi Kimlik Gelişimini Teşvik Etme:** Okul öncesi müfredatları vasıtasıyla öğrencilerde, bilinçli ve özgüvenli bir kişilik algısı oluşturarak grup kimliğini geliştirme hedefine ulaşmak için öğrencilerin aile ve toplum ilişkilerini güçlendirmesine, bireysel ve kültürel özelliklerini tanımaları ve benimsemelerine öğretmenleri tarafından yardımcı olunmasıdır (Derman

Sparks ve Ramsey, 2009). Okul öncesinde kimlik gelişimine destek veren düzenlemelerle, toplumda var olan çeşitlilik ortamında çocuklar kendilerine daha geniş alanlar bulabilirler (Abdullah, 2009). Kimliği ile ilgili farkındalık sahibi kişiler diğerleriyle etkileşimde daha düşük düzeyde direnç sergilemektedir (Tatum, 1992). Eğitimcilerin bu amacı gerçekleştirebilmesi için okul öncesi sınıf ortamlarında; kültürel motifli ezgilerden yararlanma (Villodre, 2014), öğrencilerin adlarının öz kültürlerine göre anlamı ve konumuna dair tartışma başlatma (Peterson, Gunn, Brice, ve Alley, 2015), kendini doğru ifade edebilme bağlamında öğrencilere ve ailelerine ait fotoğraflar üzerinde yorum yapmalarını sağlama gibi çeşitli etkinliklere yer verilebilir (Ramsey, 2009).

- **Bakış Açılarını Genişleterek Doğa ve İnsanlarla Dayanışma Duygularını Güçlendirme:** Öğrencilerin çevrelerindekiyle bağlantıları ve benzerlikleri keşfederek kabullenmeleri amaçlanmaktadır. Anne babalardaki örtük önyargılar dahi çocukların zihninde ön yargılara alan açabilmektedir (Pircho, Passiatore, Panno, Maricchiolo, ve Carrus, 2018). Bu durum amaca ulaşılmasında engel teşkil etse de uygulanacak program ve müdahaleler gerek ebeveynlerde gerekse çocuklarda kültürel çeşitliliğe saygıyı arttırabilir (Bouillet ve Mişkeljin, 2017) ve çocukların farklı kültürlere sahip insanlarla ilgili düşünme becerilerini geliştirebilir (Berstein, Zimmerman, Werner Wilson ve Vosburg, 2000). Doğa ile iş birliği, çocukların gezegen için paylaşılan endişeleri fark etmelerine, farklı kültürlerden insanlarla bağ kurmalarına ve başka kültürlerle ilgili farkındalıklarının artırılmasına yardımcı olabilir (Ramsey, 2009).
- **Eleştirel Düşünebilme ve Sosyal Problem Çözebilme:** Çocuklar küçüklükten başlayarak adil olmayan durumları sorgulayabilir ve bunlara tavır alabilir (Fennimore, 2014). Eleştirel düşünme, öğretilir-öğrenilebilir bir beceri olarak (Bembenutty, 2011) öğretmen tarafından desteklenebilir. Öğretmenler çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeli, böylece kendilerine veya başkalarına yönelik haksız durumlarla yüzleşmeleri ve adaletsizliğe itiraz etmeleri desteklenmelidir (Abdullah, 2009; Ramsey, 2009).

2.2.18. Çok Kültürlü Eğitim Açısından Öğretmen Tutumlarının Önemi

Tutum kavramının açıklanması sosyal psikolojinin ana konularından birini oluşturmaktadır. Tutum sosyal algıdan etkilenir ve buna bağlı olarak davranışı etkiler. Birçok sosyal psikolog tutumu “bir bireye atfedilen, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını düzenli bir şekilde bir psikolojik nesneyle ilişkili olarak oluşturan bir eğilim” olarak tanımlamışlardır (Smith, 1968; Kağıtçıbaşı, 2008). Bu tanım, birlikte etkilenen düşünce, duygu ve davranışların birbirine bağlılığını vurgular. Ancak son tanımlar, bir tutumun var olması için üç unsurun da (düşünce, duygu, davranış) mevcut olması gerektiğini öne sürmektedir. Tutum artık bireylerin farkında oldukları bir nesneye ilişkin olumlu veya olumsuz değerlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Pratkanis ve Greenwald, 1989; Zanna ve Rempel, 1998; Judd vd.; Kağıtçıbaşı, 2008). Bu gelişen tanımlara rağmen, tutumların düşünce, duygu ve davranış eğilimlerinden oluştuğu fikri yaygın olarak kabul görmektedir.

Tutum ve davranış arasındaki ilişki ayrı bir tartışma konusudur. Tutumun davranışa yol açtığı, nedensel bir ilişkinin var olduğu varsayımı sıklıkla tartışılmaktadır. Araştırmalar tutumlar ve davranışlar arasında tutarsızlıklar olduğunu göstermekte ve çevresel faktörlerin tutumlarla etkileşime girerek davranışları ürettiğini ileri sürmektedir (Kağıtçıbaşı, 2008).

Eğitim bilimlerinde tutum kavramı, özellikle öğretmenlerin tutumları söz konusu olduğunda önemlidir. Eğitim, öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci merkezli yaklaşımlara doğru kaymış ve öğretmenlere yeni roller atfetmiştir. Öğretmenlerin tutumları tüm davranışlarını ve eylemlerini etkiler. Ülke, bölge, sosyoekonomik statü, motivasyon, çevre ve kişisel deneyimler gibi faktörler tutumları etkiler (Atalay, 2005; Özkaya, 2013). Öğretmenlerin tutumları eğitim sürecinde önemli bir rol oynar çünkü eğitim toplumu şekillendirir ve toplum tarafından şekillendirilir. Eğitim aynı zamanda öğretmenler eliyle yapılan bir toplumun mühendisliği çalışmasıdır (Başar Gezgin, 2015).

Öğretmenlerin tutumu öğrencilerin öğrenme yönünden destekler mahiyette olması pedagoji açısından değerlidir. Öğretmenler öğrencilerin çeşitli geçmişlerine ve deneyimlerine hitap eden öğretmenler çağımızın gerekliliklerinden biri haline gelmiştir. Gerçekte bu durumu ortaya çıkaran kültürün eğitime etkisinin fark edilmesi ve tüm farklılıkların anlamlı öğrenmeyi desteklemesi düşüncesidir. Öğretmenlerin duyarlılık seviyeleri bu süreçte kritiktir; ayrımcılık yapmayan tutumlar benimsemeli

ve öğretimlerini buna göre düzenlemelidirler. 21. yüzyılda öğretmenler için çok kültürlü yeterlilik olmazsa olmazdır (Demircioğlu ve zdemir, 2014).

Çok kültürlü eğitim, sınıf ortamında olumlu farklılıkları ve özellikleri bütünleştirmeyi içerir. ÖĞretmenler, çoğulculuğu, farklılıkları, hořĖry ve ortak bir kültürü kucaklayan bir sınıf atmosferi yaratmaktan sorumludur. Çok kültürlü eğitimde Ğretmen eğitimi hayati öneme sahiptir. Araştırmalar, yetersiz donanımlı öğretmenlerin çok kültürlü sınıflar oluşturmakta ve farklılıklara dayalı Ğretimi uygulamakta zorluk çektiğini göstermektedir (Başbay ve Bektaş, 2009).

Araştırmalar, Ğretmenlerin tutumlarının da en az bilgi ve becerileri kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bilgi düzeyi, farkındalığı etkiler ve aynı Şekilde tutumlarda bu farkındalıktan etkilenir. Bunun sonucunda Ğretmen tutumları da çok kültürlü eğitimi etkilemektedir. ÖĞretmenler, çok kültürlü eğitim ortamları yaratmak ve yönetmek, çok kültürlü programları yapılandırarak ve farklılıklara, çoğulculuğa ve hořĖrye dayalı Ğretim yapmak için eğitilmelidir. Birçok Ğretmen kültürel açıdan hassas eğitim ortamlarının önemini kabul etse de pratik uygulamada sıklıkla zorluklarla karşılaşmaktadır. Dolayısıyla Ğretmenlerin bu konuda gerekli becerileri edinmeleri elzemdir (Başbay ve Bektaş, 2009).

2.2.19. Çok Kültürlülük ile İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümü çok kültürlülükle ilgili literatürde rastlanan araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar Şeklinde gruplandırılarak verilmiştir.

2.2.19.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çarpar (2012), g gibi dış etkenlerden ziyade i dinamiklere odaklanarak çok kültürlülüğün ideolojisini ve politikasını incelemiş ve bu tür toplumlarda antropolojinin rolünü vurgulamıştır.

Kılıçoğlu (2015), çeşitli toplumlar için çok kültürlü eğitimin önemini vurgulamış ve öğretmenlerin çok kültürlü Ğretim yeterliliklerine sahip olması gerektiğini vurgulayarak bu etkenler için teorik bir ereve sunmuştur.

Gezer ve Şahin (2017), Ğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürel zekâları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Meta biliş, biliş, motivasyon ve davranış gibi kültürel zekânın alt boyutlarının çok kültürlü eğitimle farklı düzeylerde ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Kimzan ve Arıkan (2018), anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını demografik değişkenlere göre incelemiştir. Bu tutumların cinsiyete, annelerin eğitim durumuna, çok kültürlü çalışmalara katılıma, çeşitli kültürel deneyimlere ve ayrımcılık deneyimlerine göre değiştiğini ortaya koymuşlardır.

Yanık (2012), Türkiye'de çok kültürlü eğitimi incelerken, ülkeye özgü kültürel, etnik ve dil faktörlerini dikkate almanın önemli olduğunu ve Türkiye'yi tarihsel, toplumsal ve politik yapılar açısından Batı ülkelerinden farklı kıldığını savunmuştur.

Bahadır (2016), Türkiye'nin kültürel çeşitliliğine dikkat çekmiş ve benzersiz bağlamını, son göçü ve uzun vadeli göç etkilerini dikkate alan çok kültürlü bir eğitim programı tasarlamayı önermiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tasarımı ve yeterlilikleriyle donatılmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Çok kültürlü eğitim, kültürel çeşitliliğin artmasıyla birçok ülkede önem kazanmaktadır. Son zamanlarda yapılan birkaç çalışmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri, deneyimleri ve uygulamaları incelenmiş, önemi ve zorlukları vurgulanmıştır.

Peköz vd. (2018) tarafından yaptıkları araştırmalarında çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlülük algılarını değerlendirilmiştir. Sonuçlar sınıf düzeyine, cinsiyete, farklı kültürlerden arkadaş edinmeye ve çok kültürlülük konusunda eğitim almaya göre değişmiştir.

Kimzan ve Arıkan (2018) okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını değerlendirmişlerdir. Bulgular cinsiyet, çok kültürlü eğitim çalışmalarına katılım ve diğer demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Bekir ve Bayraktar (2018), çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü algılarını ölçmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının genel olarak olumlu algılar göstermeleri, adayların çok kültürlülük dersleri alıp almamalarına göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Karacabey, Özdere ve Bozkuş (2019) tarafından yapılan bu çalışmada Şanlıurfa'da öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları araştırılmıştır. Öğretmenlerin genel olarak olumlu tutumlara sahip oldukları, bu durum cinsiyet, ana dil ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemiştir. Araştırma

sonuçlarına göre edebiyat öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha olumlu tutumlar sergiledikleri saptanmıştır.

Işıkçı Başkaya vd. (2020) yaptıkları çalışmada, erken çocukluk öğretmenlerinin çok kültürlü bakış açıları ve etkinliklerini araştırmışlardır. Öğretmenler çok kültürlülük konusunda farklı görüşler ifade etmiş ve çok kültürlü faaliyetlerde farklı bakış açılarının uygulanmasının gerekliliğini vurgulamışlardır.

Çapçı (2020) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim uygulamalarını ve yeterlilik algılarını değerlendirmiştir. Sonuçlar, bölgeye, eğitim durumuna ve yaşa göre algılarda önemli bir fark olduğunu göstermiştir. Öğretmenler çok kültürlü eğitime karşı olumlu bir tutuma sahipken, sınıf düzenlemeleri ve uygulamasında kendilerini yetersiz hissettikleri ortaya çıkmıştır.

Ateş (2021) tarafından Diyarbakır'daki okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çok az öğretmenin derslerini kültürel farklılıkları göz önünde bulundurarak düzenlediği bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin, pandemi nedeniyle çok kültürlülükle ilgili etkinliklerde bir azalma olduğunu belirtmişlerdir.

Ateş ve Şahin (2021) tarafından benzer şekilde, bu çalışmada da sınıflarında çok kültürlü düzenlemeler yapan öğretmenlerin sayısının az olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenler, pandeminin çok kültürlü etkinlikler üzerindeki etkisine ve kültürel sorunların etkili bir şekilde ele alınması için yüz yüze eğitimin önemine dikkat çekmişlerdir.

Tanış ve Özgün (2022) okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklarla çalışma deneyimlerini incelemişler, iletişim zorluklarını ve uyum zorluklarını vurgulamışlardır. Öğretmenler, öğretmen eğitiminde çok kültürlü değerlendirmelerin gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Çapçı ve Durmuşoğlu (2022) okul öncesi öğretmenlerinin çeşitli demografik özelliklerdeki çok kültürlü yeterlilik algılarına odaklanmıştır. Bulgular, yetiştirilme bölgesine, eğitim durumuna ve yaşa göre algılarda önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Kozikoğlu ve Cavak (2023) Van, Hakkâri, Kayseri ve Burdur'daki öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri araştırmıştır. Öğretmenler genel olarak çok kültürlü eğitimi yararlı ve gerekli bulmuş, çeşitli kültürel geçmişlere sahip

sınıfları tercih etmişlerdir. Ancak, mevcut eğitim sisteminin öğrencilerin çeşitli kültürel ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler sistem eksikliklerinin giderilmesini ve tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde eğitim geliştirilmesini önermişlerdir.

2.2.19.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Çok kültürlü eğitim kavramı başlangıçta ABD okullarında azınlıklara karşı sosyal ayrımcılıkla mücadele etmek için geliştirilmiştir (Banks, 2015). Daha sonra küresel bir tanınırlık kazanmış ve eğitimde cinsiyet, ırk, fiziksel engellilik ve sosyal sınıf gibi konuları ele alacak şekilde genişlemiştir (Sullivan ve Thorius, 2010). Batılı eğitim teorisyenleri, çok kültürlü eğitime yönelik teorik yaklaşımlar geliştirerek bu kavramın anlaşılmasına önemli katkıda bulunmuşlardır (Gutmann, 2004).

Gibson (1976), ABD'de çok kültürlü eğitim üzerine çalışmalar derlemiş ve kültür ve insan deneyimini anlamaya odaklanan yaklaşımlar sunmuştur. Sleeter ve Grant (1987), teorik bakış açısını asimilasyondan sosyal adalete kaydırmıştır. Banks (1993) dört müfredat reformu yaklaşımı önermiştir, bunları katkı sağlayan, eklemli, dönüşümsel ve sosyal eylem olarak özetlemiştir. Çok kültürlü eğitimin temel ilkeleri konusunda fikir birliğine varılmasına rağmen, teorisyenler ve eğitimciler bunu farklı şekilde yorumlamaya devam etmektedir (Banks, 2009).

Castagno (2009), çok kültürlü eğitimi uygulayan öğretmenlerin çeşitli tipolojilerin ve yaklaşımların karmaşıklığı nedeniyle önemli zorluklarla karşı karşıya kaldığını bulmuştur. Okubo (2013), Japonya'daki çok kültürlü eğitimin, etnik azınlıklara ve göçmenlere benzersiz bir tarihsel ve sosyo-politik bağlamda hitap eden, çok kültürlülük ve toplumsal yaşam konusundaki Batı kavramlarını yansıttığını öne sürmüştür.

Hong (2010), artan göçmen işçiler, uluslararası evlilikler ve Kuzey Koreli mülteciler tarafından yönlendirilen Güney Kore'deki çok kültürlü eğitime adaptasyonu vurgulamıştır.

Karuppiah ve Berthelsen (2011) okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin anlayışlarını ve algılarını araştırmıştır. Öğretmenler bunun önemini kabul etmelerine rağmen, bunu sınıflarında uygulama konusunda zorluklarla karşılaşmışlardır.

Bodur (2012) potansiyel öğretmenlerin kültürel ve dilsel olarak farklı öğrencilere eğitim verme konusundaki inançlarını ve tutumlarını incelemiştir. Bulgular, çok kültürlü eğitim alanların daha olumlu tutumlara sahip olduğunu ve farklı öğrencilere yardım etme konusunda daha derin bir anlayışa sahip olduğunu göstermiştir.

Brady (2014) çok kültürlü eğitimin potansiyel öğretmenler üzerindeki etkisini incelemiş, olumlu tutumlar ortaya koymuş ancak farklı kültürleri kabul etmede gelişime ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Çok kültürlü eğitimin öğretmenlerin farklı nüfuslarla etkili bir şekilde çalışmasına yardımcı olduğu bulunmuştur.

Zhang ve Tan (2015) eğitim eşitliği ve kültürel çeşitlilik elde etmeyi amaçlayan Çin'deki çok kültürlü eğitimin kapsayıcı ve eşitlikçi yönlerini vurgulamıştır.

Hong (2017) Güney Kore, Seul'deki anaokulu öğretmenlerini analiz ettiler ve önyargı karşıtı eğitim hakkındaki algılarının ve inançlarının öğretim deneyimlerinden etkilendiğini buldular. Zorluklar arasında zaman, bilgi ve destek eksikliği vardı.

Abdullah ve Abdullah (2018) Malezya'daki okul öncesi öğretmenlerini incelediler ve çok kültürlü eğitime karşı olumlu tutumlar sergilediler ancak ilkeleri hakkında bazı yanlış bilgiler verdiler. Çok kültürlü okullardaki öğretmenlerin, tek kültürlü okullardaki öğretmenlere göre daha olumlu görüşleri vardı.

Djonko Moore vd. (2018) ABD'deki erken çocukluk öğretmenlerini incelediler ve öğretmen yeterliliklerinin ve memnuniyetinin doğrudan kültürel olarak duyarlı öğretim uygulamalarını etkilediğini, çok kültürlü öğretmen eğitiminin ise önemli bir etkisi olmadığını buldular.

Solehuddin ve Budiman (2019) Endonezya, Bandung' daki okul öncesi öğretmen adaylarını incelediler ve çok kültürlü farkındalıklarının yüksek olduğunu ancak yeterliliklerinin sınıf düzeyine göre değiştiğini ortaya koydular. Öneriler arasında lisans programlarına çok kültürlü ders içeriğinin dahil edilmesi yer alıyordu.

Suri ve Chandra (2021) Endonezya, Lampung' daki okul öncesi öğretmenlerinin kullandığı öğrenme stratejilerini araştırdı ve yerel kültürel değerlerin ve karakter gelişiminin önemini vurguladı. Öğretmenler dört strateji kullandı: katkı, zenginleştirme, dönüşüm ve sorun tabanlı öğrenme. Bu stratejiler, yenilikçi öğrenme deneyimleri yaratmayı ve hoşgörü ve uyumu teşvik ederek öğrencileri yetişkin yaşamına hazırlamayı amaçlıyordu.

Ng vd. (2021) azınlıklara Çince öğretmek için kültürel açıdan hassas öğretim yöntemlerinde öğretmen yeterliliklerinin etkisini araştırdı. Bulgular, daha yüksek azınlık nüfusuna sahip bölgelerdeki öğretmenlerin çocukların öğrenme ihtiyaçlarına karşı daha yetkin ve duyarlı olduğunu, daha az azınlık çocuğuna sahip bölgelerdeki öğretmenlerin ise tek kültürlü bir anlayışa sahip olduğunu ve Çince öğretirken zorluklarla karşılaştığını gösterdi.

2.3. Toplumsal Cinsiyet

Biyolojik ve fiziksel açıdan dişi ve erkek farklılıklar göstermektedir. Doğumdan itibaren gelen bu farklılıklar cinsiyet kavramıyla anlatılmaktadır. Beden yapısından ses tonuna kadar uzanan bu nitelikler kadın ile erkeğin ayırt edilmesini sağlayan biyolojik etmenlerdir (Karakuş Umar, 2021). Türk Dil Kurumu (TDK) cinsiyeti, “Bireye, üreme işinde ayrı bir rol veren ve erkekle dişiyi ayırt ettiren yaradılış özelliği, eşey, cinslik” şeklinde açıklamaktadır. Bir başka tanımda ise cinsiyet, “kişinin; kromozom yapısı, hormonlarının üreme fonksiyonlarının ve vücudun genel yapısındaki farklılıklar nedeniyle kadın ve erkek olarak nitelendirilmesidir.” (Ünal, 2016).

Toplumsal cinsiyet kavramı ise biyolojik cinsiyet temelinde yapılan sınıflamanın toplum ve kültür kanalıyla yeni baştan inşasını ifade eden bir terimdir. Bu kavram ile kadına ve erkeğe kültür tarafından yüklenen misyon ve sorumluluk açıklanırken aynı zamanda toplumun kadınlık ve erkeklikle ilgili perspektifini ortaya koymaktadır (Günindi Ersöz, 2016). Kadın ve erkek arasında var olan farklılıkları yalnızca biyo-fizyolojik farklılıklarla açıklamayan toplumsal cinsiyet kavramı, toplumsal yapı içinde kültürel açıdan dominant görüşlerle şekillenen eşitsizliği vurgulamaktadır (Marshall, 2005).

Giddens (2012) toplumsal cinsiyeti, toplum merkezli kadınlık ve erkeklik ile ilişkilendirir. Doğrudan kişinin biyolojik cinsiyetinden kaynaklanmak durumunda olmadığını belirtmektedir. Özvarış (2015) toplumsal cinsiyetin, kadın ve erkeğin toplum tarafından tanımlanma, algılanma biçimleri ile her iki cinse nasıl davranılması gerektiğini ilişkilendiren bir kavram olarak görmektedir. Buna bağlı olarak kadın ve erkeğin toplumdaki katılımcılık düzeyleri, katılım biçimleri ve toplum yaşamında temsilcisi oldukları kesimler, büyük çapta parçası oldukları toplumun cinsiyete ilişkin algılarından etkilenmektedir (Öngen ve Aytacı, 2013).

Sabuncuoğlu'na (2006) göre toplumsal cinsiyet anlayışı, kişilerin kadın ve erkek cinsiyetlerinden kaynaklanan giyim stili, mimik, kullanılan sözcük, yürüme şekli gibi birçok hususu kapsamaktadır. Dolayısıyla toplumlarda kadın ve erkek ile ilgili ayrı anlayış ve yaşam biçimleri tayin edilmektedir. Bu durum; tutum, davranış ve değerlerde farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Söz konusu tutum, davranış ve değerlerin de kadın ve erkek ilişkilerini etkileyen birer unsur oldukları ifade edilmektedir (Akgül Gök, 2013).

2.3.1. Toplumsal Cinsiyet Roller

Toplumda kadın ve erkek için farklı roller belirlenmiştir. Bu roller toplumsal cinsiyet rolleri şeklinde tanımlanır, cinsiyet rolleri arasında var olan farklılıkları ortaya koyar (Dökmen, 2018). Toplumsal cinsiyet rolleriyle vurgulanmak istenen, toplum tarafından bireyden beklenen davranışlardır. Toplumsal cinsiyet rolleri kavramının bir yönden toplumsal, bir başka yönden de bireysel olduğu söylenebilir. Toplum beklentilerinin birey tarafından davranış haline dönüştürülmesi şeklinde ifade edilebilir (Vatandaş, 2007).

Toplumsal cinsiyet rolleri, bir toplumun kadın ve erkeklerden beklediği davranış, tutum, hak ve sorumlulukları ifade eder. Her rol için belirlenmiş bir takım hak, görev ve yükümlülükler vardır. Toplum, bireylerin "kız", "kadın", "erkek çocuk" veya "yetişkin erkek" rollerine uygun davranışlar sergilemesini bekler (Bee ve Boyd, 2009).

Toplum, erkeklerin ve kadınların biyolojik cinsiyetleri tarafından dikte edilen cinsiyet rollerine bağlı kalacaklarını öngörür. Bu roller farklı toplumlarda, dönemlerde ve bağlamlarda değişiklik gösterir. Çeşitli kültürlerden bireylere yönelik beklentiler önemli ölçüde farklılık gösterir. Sürekli gelişen kültürel manzara, insanlara atanan cinsiyet rollerinde değişimlere yol açabilir (Bingöl, 2014).

Toplumsal cinsiyet rolleri, toplumsal ortamlarda kadınlık ve erkekliğe ilişkin toplumsal beklentilerin nasıl sergilendiğini temsil eder. Toplumsal normlar tarafından oluşturulan bu roller, bireylere doğumdan itibaren sosyalleşme süreci boyunca aktarılır (Seçgin, 2012).

Bireyler erkek veya kadın olarak doğarlar, ancak olgunlaştıkça toplum tarafından tanımlanan cinsiyet rollerine göre yetiştirilirler. Sonuç olarak toplum, kadınların yemek pişirme, çocuk bakımı ve nazik ve kibar olma gibi kadınsı özellikler

sergilemesini beklerken, odun kesme, tamir etme ve cesaret ve güç gösterme gibi erkeksi özelliklerden uzak durmasını bekler. Tersine, erkeklerin bu erkeksi özellikleri benimsemesi beklenir (Terzioğlu ve Taşkın, 2008).

Toplumsal yapının sayısız bileşeni, toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumunu etkiler. Sosyalleşme süreci boyunca etkileşimlerimiz, toplumun sosyal, kültürel ve ahlaki değerleriyle birlikte bu rolleri şekillendirir ve geliştirir. Ek olarak, ebeveynler, eğitim kurumları, akran grupları ve kardeşler gibi faktörler toplumsal cinsiyet rollerinin iletilmesine önemli ölçüde katkıda bulunur ve toplumsallaşmanın temel araçları olarak hizmet eder (Seçgin ve Tural, 2011).

Giddens (2012) sosyalleşmenin doğumda başladığını ve bebeklerin cinsiyetlerini farkında olmadan öğrendiklerini ileri sürer. Sosyalleşmede birincil ortamı oluşturan aile, çocuğa gerek sözlü gerekse sözlü olmayan yollarla kadın ve erkek cinsiyetine uygun rolleri iletir. Kadın ve erkeklerin saçlarını şekillendirme biçimleri ve giyim tarzları, bebeklerin toplumsal cinsiyet algılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Ayrıca, oyuncaklar, televizyon ve kitaplar gibi çocukların etkileşime girdiği çeşitli unsurlar, cinsiyet rollerine ilişkin anlayışlarını şekillendirmeye katkıda bulunur (Terzioğlu ve Taşkın, 2008).

Her toplumda, erkekleri ve kadınları ayıran, toplumsal rolleri belirleyen ve insanların davranışlarını etkileyen ve düzenleyen sosyo-kültürel değerler vardır. Bu değerler, erkek ve kadınların beklenen davranışlarını ve sorumluluklarını belirler. Cinsiyet algısından etkilenen toplumsal cinsiyet rolleri, toplumun bireylerden cinsiyetlerine göre sergilemelerini beklediği davranışları ifade eder (Gültekin, Güneş, Ertung, ve Şimşek, 2013; Dökmen, 2018). Özetle toplumsal cinsiyet rolleri kavramı, cinsiyete ilişkin kalıp yargıları veya toplum tarafından belirlenen cinsiyet temelli farklılıkları anlatır (Zeybekoğlu, 2013).

Öte yandan kalıp yargılar (stereotipler), bir topluluk içindeki bireyler ve nesnelere hakkındaki inançları ve değerleri yansıtan imgeleri ve algıları kapsar. Bu stereotipler, toplumsal bağlamlarında insanları bilinçsizce etkiler ve insanların zihinlerine yerleşir (Özdemir, 2006). Bununla birlikte kalıp yargılar, toplumda kişilerin benimseyip sergilemesi gerektiği varsayılan tutum ve davranışlar şeklinde de açıklanmaktadır (Onur, 1997). Bu kalıp yargılar, bilişsel düzeyde işlev görerek fazla düşünülmeden kolayca kabul edilir. Sonuç olarak, bireyler bu kalıp yargılar yanlış olma olasılığını sorgulamazlar (Dökmen, 2018). "Cinsiyet algısı, roller ve stereotipler"

kavramları birbiriyle ilişkili olsa ve sıklıkla birbirlerini açıklamak için kullanılsa da bunların farklı olduğunu unutmamak önemlidir. Cinsiyet rolleri, erkeksi ve kadını olarak kategorize edilir. Sonuç olarak, davranışlar, tutumlar, giyim tarzları ve değerler bu cinsiyet rollerinden etkilenir (Gander ve Gardiner, 2004).

Çocuklar, toplumun onları erkek veya dişi olarak etiketlemesini izleyen süreçte, cinsiyetin kültürel çağrışımlarını anlamaya ve içselleştirmeye girişirler. Sosyalleşme yoluyla, belirli aktiviteleri, objeleri, meslekleri, oyunları ve kişilik ile ilgili özellikleri cinsiyetlerine uygun veya uygunsuz olarak tanımaya başlarlar (Zeybekoğlu, 2013). Öğrenmenin bu aşamasında hem çocuğun yakın çevresi hem de kültürel bağlam, çocuğun toplumsal değerlerle uyumlu cinsiyet rolü kalıplarını benimseyeceğini öngörmektedir. Bu beklentileri güçlendiren rehberlik ve bilgilendirmeyi gerçekleştirirler (Gürşimşek ve Günay, 2005). Bu bağlamda okul öncesi dönem çocuklarında toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin bilgiler; erkek ve kadın cinsiyetleriyle bütünleşen vasıflar, meslekler, ev içi yükümlülükler ve fiziki görünüm özellikleriyle ilgili bilgileri kapsamaktadır (Cann ve Newbern, 1984). Cinsiyet rollerine ilişkin algılar kültürler arasında farklılık gösterse de birçok toplumda kız çocuklarının genellikle daha pasif, uysal, barışçıl, narin, nazik, iyi huylu, şefkatli, yumuşak, içe dönük, ev işlerine ve evcilik oyununa eğilimli olmaları beklenir. Buna karşılık, erkek çocuklarının kararlı, korkusuz, dayanıklı, girişimci ve dışa dönük olmaları beklenir. Sonuç olarak, kız çocukları genellikle korunmaya ihtiyaç duyarken, erkek çocukları koruyucu olarak algılanır (Uçar, 1991; Aydın, 2009).

Lorber (2004) Batılı filozofların bir zamanlar tek cinsiyet olduğunu ve kadınların içsel organlarıyla ilgili olarak erkeklerin tersine çevrilmiş versiyonları olarak düşündüklerini belirtir. Ancak bu kavram, çağdaş düşüncede erkek ve kadın olmak üzere iki ayrı cinsiyetin tanınmasıyla değiştirilmiştir. Bu anatomik farklılıklar, kadınların sosyal yaşamdaki konumlarını etkiledi. Feministler, bu anatomik farklılıkları kültürel olarak farklı roller edinmenin bir temeli olarak vurgulamaktadır. Lorber (2004) ayrıca bu bakış açısının cinsiyet eşitsizliğini sürdürdüğünü, cinsiyetlerin ve rollerin sosyal uygulamalar tarafından kasıtlı olarak ikiye ayrıldığını savunur.

2.3.2. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Gelişimi

Toplum çocukları erkek veya dişi olarak etiketlediğinde, çocuklar cinsiyetin kültürel çağrışımlarını öğrenmeye ve içselleştirmeye başlarlar. Bu çağrışımlar,

toplumun bireylerin cinsiyetlerine göre belirlediği ve karşılması yönünde beklentiler oluşturduğu cinsiyet rolleri olarak görülür (Dökmen, 2018).

Cinsiyet rolleri zamanla ve farklı kültürler arasında değişime uğrar. Erkeklik ve kadınlık kavramlarının kökeni evdir. Eğitim, spor ve iş hayatının tüm seviyelerine yayılır. Bu süreç cinsiyete dayalı ayrımları sürdürür ve güçlendirir (Çınar, 2005). Sosyalleşme sürecinde, erkek ve kız çocukları hangi nesnelere, etkinliklerin, oyunların, mesleklerin ve kişilik özelliklerinin kendileri için uygunluğunu veya uygunsuzluğunu fark etmeye başlarlar (Dökmen, 2018).

Akademik tartışmalarda, erkekler ve kadınlar için cinsiyet rolleri geleneksel ve eşitlikçi olarak kategorize edilir. Geleneksel olarak, kadınlara çocuk bakımı ve ev işleri gibi orantısız sorumluluklar verilir, eşlerinin ve çocuklarının ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarından daha öncelikli hale getirir ve iş gücüne aktif olarak katılmazlar (Prus ve Gee, 2003; Barry vd., 2006).

Erkeklerin sorumlulukları geleneksel olarak aileyi geçindirmek için para kazanmayı ve zorluklarla başa çıkmayı içerir. Buna karşılık, eşitlikçi roller ev, iş, eğitim ve sosyal yaşamda paylaşılan sorumlulukları vurgular (Burt ve Scott, 2002; Demirbilek, 2007).

Çocuklar 18 ay ile 3 yaş arasında, oğlan-kız, kadın-erkek kavramlarından yararlanarak kişisel cinsiyetleri ile başkalarının cinsiyetlerini ifade ederler (Bee ve Boyd, 2009).

3 yaşına gelindiğinde, çoğu çocuk fotoğraflardaki ve oyuncaklardaki kadınları ve erkekleri doğru bir şekilde ayırt edebilir ve yetişkinlerin saç uzunluğu ve giyim gibi ipuçlarına dayanarak erkek mi kadın mı olduğunu belirleyebilir. Ancak, çocukların kız mı erkek mi olduklarını veya büyüyünce anne mi baba mı olacaklarını doğru bir şekilde cevapladıkları yaşlar dört ila dört buçuk yaşlarıdır. Cinsiyet sürekliliği olarak bilinen bu aşama, hala fiziksel özelliklerden etkilenir ve cinsiyetin yaşam boyunca sabit kaldığını belirtir. 5 ila 6 yaşları arasında, çoğu çocuk bir kişinin giyimi veya saç uzunluğu değişse bile biyolojik cinsiyetinin değişmediğini anlar. Cinsiyet sürekliliği olarak adlandırılan bu anlayış, cinsiyetin görünümdeki değişikliklere rağmen değişmediğini kabul eder (Bee ve Boyd, 2009; Dökmen, 2018; Berk, 2013).

2.3.3. Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Kalıp Yargılar

Stereotipler (Kalıp yargılar), toplumun bireylerin belirli bir durumdaki uygunluğuna bakmaksızın ve fazla düşünmeden benimsemesini beklediği davranışlar ve tutumlar olarak geniş bir şekilde tanımlanır. Toplum bu stereotipleri bireylere bilinçli veya bilinçsiz olarak aşılır ve bunlar kişinin tüm hayatı üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Menekşe, 2019; Dökmen, 2018).

Toplumsal cinsiyet stereotipleri toplumun kadınlar ve erkekler için uygun gördüğü genel fikirleri belirtmektedir. Toplum, kadınlardan beklenen kişilik özelliklerini kadınsı, erkeklerden beklenenleri ise erkeksi olarak nitelendirir. (Dökmen, 2018; Yumuşak, 2013).

Toplumsal cinsiyet stereotipleri esas olarak toplumun toplumsal cinsiyet algısına derinlemesine yerleşmiş, açıkça tanımlanmış ve geniş çapta kabul görmüş toplumsal cinsiyet rollerinden oluşur. Her kültürde yaygın olan bu kalıp yargılar, kadınları ve erkekleri belirli beklentilere uymaya zorlayarak baskı oluşturmaktadır (Mercan, 2018).

Kişiler genellikle yok sayılma veya utandırılma kaygısıyla söz konusu kalıp yargılara uyma zarureti duyarlar. Sonuç olarak, gerçek arzularını bastırabilir ve kendilerini toplumsal beklentilerle uyumlu hale getirmek için çaba harcarlar. Geleneksel kalıpların dışına çıkanlar “marjinal-aykırı” şeklinde yaftalanır ve önemli zorluklarla karşı karşıya kalırlar (Temelliöglü, 2022).

Toplumsal cinsiyet stereotipleri cinsiyet özelliklerine dayalı ve cinsiyet rollerine dayalı kalıp yargılar olmak üzere iki ana gruba ayrılır. Cinsiyet özelliklerine dayalı stereotipler, algılandığı şekliyle bir cinsiyetin diğerine kıyasla daha yüksek veya daha düşük psikolojik özelliklerine atıfta bulunur. Öte yandan, cinsiyet rollerine dayalı stereotipler, hangi davranış ile tutumların erkek ve kadınlar için uygun olduğuna dair inançları içerir (Menekşe, 2019; Özkan, 2009).

Toplumun birer unsuru olan bireylerin; toplumca meydana getirilen kadın ve erkek ile ilgili kalıp yargılarda değişime gitmesi epeyce güçtür. Fiske ve Stevens (1993) cinsiyet stereotiplerinin hassas yapıları nedeniyle ırk veya yaşa dayalı olanlar gibi diğer stereotiplerden farklı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bunun nedeni, cinsiyetin bireylerin yaşamlarında önemli bir rol oynaması ve ilk tanımlayıcı özelliklerden biri olmasıdır. Cinsiyet stereotiplerinin hem bireylerin nasıl davranması gerektiğini dikte eden reçete edici bir tarafı “örneğin, kadınların pasif ve nazik, erkeklerin ise aktif ve

güçlü olması beklenir”, hem de her cinsiyetle tipik olarak ilişkilendirilen nitelikleri içeren tanımlayıcı bir tarafı vardır “örneğin, kadınların zayıf, pasif ve bağımlı, erkeklerin ise güçlü, aktif ve bağımsız olarak görülmesi” gibi... (Dökmen, 2018).

Kalıp yargılar, belli bir gruptaki kişi ve objelere ilişkin genelleyici algılar ve imgelerdir. Popüler kültürü anlama ve yorumlama bakımından kıymetli bir araç olan kalıp yargılar inançları ve değerleri doğrudan yansıtırlar. Kalıp yargılar ilk defa saptanıp tarif edildikten sonra gizli imgeler ve değerlerle ilgili ciddi ip uçları ve ışık tutan bilgiler ortaya çıkarır. İnsanlar toplumsal yaşamda kendi düşünce ve davranışları konusunda, her açıdan toplumun tamamını da etkisi altına alan kalıp yargılardan farkına varmadan etkilenmektedir (Özdemir, 2009).

Çelik’e (2008) göre toplumsal cinsiyet kavramı kazanılmış kalıp yargılar yoluyla yerleşik bir hal alır. Kalıp yargılar çoğunlukla kişiyi düşünce ve davranışlar kapsamında belirgin olarak etkilemektedir. Kişinin bir gruba ilişkin edindiği bilgi, duygu ve düşünceler sonucunda ortaya çıkar. Kişiler ekseriyetle düşünme veya araştırma ihtiyacı hissetmeden kalıp yargılarla eylemde bulunurlar. Sonradan öğrenilmiş kalıp yargılar kişileri nasıl davranacaklarına ilişkin yönelten bilişsel yapılar olmakla birlikte kişiler tarafından kolaylıkla benimsenerek tatbik edilir. Kişiler beğenmedikleri bir durum, olay ya da insan ile karşılaştıklarında hızla sahip oldukları kalıp yargılarını harekete geçirirler.

Pek çok kültürde, kadın ve erkek açısından hiyerarşik bir yapı vardır; erkekler tarihsel olarak baskın grup, kadınlar ise ezilen gruptur. Bu tür baskılar, bu tür eşitsizlikleri pekiştiren ve destekleyen klişelerden kaynaklanır. Baskın gruplar genellikle daha yetenekli ve zeki olarak görülürken, ezilen gruplar duygusal ve yetersiz addedilmektedir. Kalıp yargılar genelde toplumda devam ettirilir. Bunun nedeni ezilen gruba karşı peşin hükümleri (önyargıları) haklı çıkarmasıdır (Lips, 1988).

2.3.4. Toplumun Kadın ve Erkek Rollerine İlişkin Algısı

Geçmişten günümüze çeşitli faktörler cinsiyet rollerini etkilemiştir. Zaman, mekân, sosyal sınıf, ırk ve toplumların politik ve ekonomik koşulları bu rolleri şekillendirmede rol oynamıştır (Erzeybek, 2015).

Bilim insanlarıncı primitif (ilkel) toplum yapısı içinde, insanların avcılık ve toplayıcılıkla uğraştıkları ve göçebe bir hayat tarzını benimsedikleri aktarılmaktadır. Bu toplumlarda biyolojik olarak cinsiyet (kadın-erkek) ve yaş (yaşlı-genç) ayrımından

başka farklılıkların dikkate alınmadığı söylenmektedir. Buna göre kadın çocuk bakımı ve koruyuculuğunu üstlenirken; erkek, üyesi olduğu topluluğun güvenliğinden sorumludur. Fiziki güç ve daha büyük beden yapısı nedeniyle erkekler lehine olan farklılık, onlara küçük bir statü avantajı sağlasa da genele bakıldığında bütün işlerde topluca çalışıldığı için bu toplumlarda statü farklılığından söz edilmemektedir. Toplayıcılıktan avcılık dönemine geçişte, erkeklerin fiziksel gücü ve silah yapma becerilerinin etkili olduğu ifade edilmektedir. Kadının toplayıcı oluşu üretimsel ve ekonomik açıdan destek sağlarken, erkeğin avcılık yönüyle toplumda öne çıkış süreci başlamıştır. Buna rağmen, erkek ve kadın eşit görülmektedir. Bunun nedeni her ikisinin de topluma ayrı ayrı önemli katkılarda bulunmalarıdır. Kadınların toplayıcılığa odaklanması, kapsamlı bitki bilgisi edinmelerine olanak tanımıştır. Bu da verimli tahılları ayırt etmelerini ve tohumlardan sulama yoluyla ürün elde etmelerini sağlamıştır. Bunun sonucunda tarımsal faaliyetlerin başlamasının ve yerleşik yaşam tarzına geçişin önü açılmıştır (Şenel, 1982).

Toplumlar yerleşik bir yaşam tarzına geçerken, sosyal, siyasi ve ekonomik yapılarında önemli değişimler olmuştur. Yerleşim alanlarının kurulması sonrasında ticari faaliyetler başlarken; tarımsal alandaki gelişmeleri, aralarında balıkçılık ve madenciliğin de bulunduğu yeni iş dallarının ortaya çıkışı izlemiştir. İnsanlar arasındaki rekabet, çekişmeler, güç mücadeleleri ve çatışmalar savaşları doğurmuş, fiziki güç önem kazanmıştır. Bu durum aile ve toplum içindeki kadın-erkek cinsiyet rollerinde değişikliği beraberinde getirmiştir. Bu gelişmeler kadınları arka plana iterken ve erkeklerin üst tabakaya çıkışını sağlamıştır. Erkekler güce ihtiyaç duyulan “çobanlık, madencilik, toplayıcılık, askerlik ve alet yapımı” gibi fiziksel olarak zorlayıcı işlerin peşinden giderken, kadınlar aktif üretimden uzaklaşarak yemek pişirme, temizlik, dikiş dikme ve çocuk bakımı gibi ev işlerine odaklanmışlardır. Bu değişimler ataerkil aile yapısını oluşturmuştur (Tanilli, 2006; Çelik, 2008).

2.3.5. Toplumsal Cinsiyet Kuramları

2.3.5.1. Psikanalitik Kuram

Sigmund Freud tarafından ortaya konulan Psikoanalitik Kuram, toplumsal cinsiyet gelişimini açıklayan ilk teoridir. Freud, bilinçaltı etkilerin insanların davranışlarını şekillendirdiğini belirtir ve kavramsal açıdan libidoyu kuramıyla bütünleştirir. Cinsel arzu olarak tanımlanan libido, kişilik oluşumunda önemli bir rol oynar (Bee ve Boyd, 2009; Helgeson, 2012; Benedek, 1959).

Psikoanalitik kuramcılar, kişilik gelişiminin her biri kendine özgü gerginlikler ve görevler içeren aşamalar halinde gerçekleştiğini ileri sürerler. Bir çocuğun bu görevleri başarıyla tamamlayarak veya gerginliği azaltarak bir aşamadan diğerine geçtiğine inanırlar. Freud, erken çocukluk deneyimlerinin kişiliği şekillendirmedeki önemini vurgulayarak, insan hayatının başlangıçtaki beş altı yıllık zaman dilimini bir bireyin kişiliğinin oluşumunda kritik bir dönem olarak görmektedir (Bee ve Boyd, 2009).

Bu teoriye göre, bireyler belirli çocukluk evrelerinde cinsiyetleriyle bağdaşan rolleri öğrenir ve cinsel kimliklerini geliştirirler. Bebeklikten ergenliğe kadarki dönemi "oral", "anal", "fallik", "gizil" ve "genital" gelişim evreleri oluşturur. Bu evreleri sağlıklı bir biçimde tamamlayan bireylerin kişilik temelleri sağlam atılmış olur. Bu durum daha sonraki süreçte sosyal ilişkileri ve cinsiyet rolü tutumlarına etki eder. Freud'un teorisi, yaşa göre değişkenlik gösteren cinsel enerjinin kaynağı olarak libidoya odaklanır. Oral evrede (0-1 yaş), haz duygusuna ağız yoluyla ulaşılmaktadır. Bu dönem bebeklerin anneye en fazla bağımlılık hissettiği evredir. Bu dönemi Anal evre (2-3 yaş) takip eder. Bu dönemde tuvalet eğitimine başlanırken, bağımsız olma ve kontrol duygusunun güçlendiği görülür. Bunu izleyen Fallik evre (4-5 yaş), cinsiyet farkındalığının başladığı, aynı cinsiyetten ebeveynle özdeşleşmenin yaşandığı ve cinsel kimliğin şekillendiği dönemdir (Yavuzer, 2017).

2.3.5.2. Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişim kuramının iki önemli teorisyeni Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg' dir. Bilişsel gelişim kuramı, kişilerin beceri, yetenek ve davranışları nasıl kazandıklarını araştırır. Kendileri, çevreleri ve içinde yaşadıkları dünyaya ilişkin bilgileri nasıl edindikleri konusunu tanımlamaya çalışır. Piaget bu dönemde çocukların bilişsel öğrenmede aktif bir rol oynadıklarını, bilgiye erişimde pasif olmadıklarını, etraflarındaki uyaranları algılayarak onlara anlam kazandırdıklarını ifade etmiştir. Piaget çocukların düşüncelerinin dört aşamadan geçtikten sonra şekillendiğini öne sürmüştür. Bunları duyuşsal motor, ön işlemsel, somut işlemsel ve soyut işlemsel dönemleri olarak sıralamıştır. 1966' da Kohlberg, toplumsal cinsiyet kimliğinin gelişimi konusunu açıklamak için Piaget'nin aşamalarını esas almıştır (Cüceloğlu, 2016; Sabuncuoğlu, 2006). Kohlberg, çocuğun cinsiyete ilişkin tutum ve davranışlarının, çevresini toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde zihinsel olarak örgütlemesi sonucunda oluştuğunu ileri sürmektedir (Özdemir, 2006).

Kohlberg, bireylerin cinsiyet rollerine yönelik tutumlar geliştirmeleri için belirli bir düzeyde bilişsel tutarlılık barındırmasının lüzumlu olduğunu, bununla birlikte cinsel kimliklerini içselleştirmek ve cinsiyet rollerini öğrenmek için optimum bilişsel olgunluğa da ulaşmaları gerektiğini söylemektedir (Bayramoğlu, 2015; Dökmen, 2018).

Bilişsel olgunluk, bir çocuğun toplumsal cinsiyet rollerini etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için kendini erkek ya da kız olarak algılayabilmesi şeklinde açıklanmaktadır (Güldü ve Kart, 2009).

Bilişsel tutarlılığın devamlılığı için çocukların toplum tarafından kabul gören ve onanan özellikleri taşıyan oğlan ya da kız çocuğu olmanın farkına varmaları gerekir. Cinsiyetleri hakkında ilk defa bir bilgiye rastladıklarında çocuklar, erkek veya kız gibi düşünme ve davranma eylemleri arasında bir etkileşme söz konusu olur. Bu da çocukların cinsel kimliklerine ilişkin algılarının olduğuyla ilgili bir göstergedir. Bilişsel öğrenmedeki bir diğer kavram ise yalnız bir cinsiyet için belirlenen davranışları tarif etmek amacıyla kullanılan “cinsel tiplendirme” kavramıdır (Güldü ve Kart, 2009; Ryle, 2012).

Bu kavramlara dayanarak, Kohlberg, Lisi ve Wehren gibi bilişsel gelişim teorisyenleri cinsiyet ve cinsiyet rolü gelişimini aşamalar halinde tanımlamışlardır. Kohlberg cinsiyet rolü gelişiminin üç ana basamakta gerçekteştiğini belirtmiş ve “Cinsiyet Etiketleme, Cinsiyet İstikrarı ve Cinsiyet Değişmezliği” şeklinde sıralamıştır. Bunlara ilişkin açıklamalar Tablo 2.4’ te gösterilmiştir.

Tablo 2.4. Kohlberg’in Cinsiyet Rolü Gelişim Aşamaları

Aşamalar	Özellikler
Cinsiyet Etiketleme	Yaklaşık iki ila iki buçuk yaşlarında çocuklar kendi cinsiyetlerini ve başkalarının cinsiyetlerini tanımaya başlarlar. Ancak cinsiyetin zaman içinde sabit kaldığını henüz anlamazlar ve sıklıkla cinsiyetle ilgili soruları doğru cevaplamakta zorlanırlar (Köseler, 2009; Dökmen, 2018).
Cinsiyetin Kararlılığı	Üç buçuk yaş civarında, çocuklar cinsiyet sürekliliği kavramını öğrenip, anlarken; hayatları boyunca aynı cinsiyette kalacaklarını fark ederler. Ancak, yine de görünüşler yüzünden kafa karışıklığı yaşayabilirler. Örneğin, etek giyen bir İskoç erkeğini kız sanabilir veya uzun saçlı bir oğlan ile kısa saçlı bir kızın görünüşlerine dayanarak cinsiyetlerini değiştirebileceklerini düşünebilirler. Bu karışıklık, çocukların varlıkları aynı anda birden fazla özelliğe göre sınıflandırmakta zorlandığı Piaget’nin korunum ilkesiyle açıklanabilir (Dökmen, 2018; Oruk, 2007; Doyle ve Paludi 1997).
Cinsiyet Değişmezliği	Piaget’nin korunum ilkesinin çocuklar tarafından kazanılmaya başlandığı zaman beş yaş dönemidir. Korunum ilkesinin kazanılmasıyla birlikte fiziksel görünümdeki değişikliklerin bir kişinin cinsiyetini etkilemediğini veya değiştirmediğini fark ederler (Cüceloğlu, 1992; Dökmen, 2018).

Lisi ve Wehren (1983) cinsel kimliğin gelişimini çeşitli aşamalarda gerçekleşen bir süreç olarak değerlendirmiş ve bunları “Kendini Etiketleme, İstikrar, Motivasyon ve Tutarlılık” olmak üzere dört başlık altında incelemiştir. Kendini etiketleme, çocukların cinsiyetlerine uyum sağlamaya çalışırken öncelikle kendi cinsel kimliklerini sonrasında da başkalarının cinsel kimliklerini tanımlarını ve kategorize etmelerini içerir. İstikrarlılık aşamasında, cinsiyetin sürekliliğini kavrarlar. Motivasyon, çocukların cinsiyet rollerine uyum sağlamasını ve bunların kalıcılığını anladığı aşamadır. Tutarlılık, çocukların hem cinsleriyle olan ortak noktaları ve karşı cinsle olan farklılıkları sezdikleri merhaledir.

Bilişsel Gelişim Teorisi, cinsel kimlik edinmenin bir çocuğun yaşantısının temelini oluşturduğunu ileri sürer. Bu teori, bir çocuğun önce kendi cinsiyetini öğrenmesinin üstünde dururken, ondan umulan cinsiyete özgü davranışları sergilemeden önce cinsel bir kimlik geliştirmesidir. Çocuk daha sonra cinsiyetiyle uyumlu davranışlarda bulunduğu ödülleri getirdiğini fark eder. Özetle, cinsel kimlik gelişiminde temel olarak görülen, çocuğun "Ben bir erkeğim" veya "Ben bir kızım" cinsiyetini belirtir etiketleri öğrenmesidir (Kimmel, 2000; Doyle ve Paludi 1997).

Okul öncesi çocukları bir cinsel etikete sahip olmakla birlikte bu etiketin yerleşik ve devamlı olduğu konusunu yedi yaş döneminde kavramaya başlarlar. Bu yaşta, çocuklar cinsiyet rollerine uygun aktivitelerde bulunmaya, sosyalleşme ve bireysellik benzeri davranışlar göstermeye adaydırlar (Basow, 1986).

Özetle bilişsel gelişim teorisi çocukların okul öncesi periyotta kendilerini ve çevrelerini değerlendirebileceklerini ileri sürmektedir. Çocuklar, 5-7 yaş çağında çevrelerinde bulunan stereotiplerden etkilenerek cinsiyete bağlı inançlar ve kişisel kimlikler geliştirmeye adım atarlar (Özdemir, 2006; Sabuncuoğlu, 2006).

Bilişsel gelişim kuramının geçerli taraflarının dışında eleştiriye uğradığı yönleri de vardır. En büyük eleştirilerden biri, çocukların cinsiyet sabitliği kavramı yeterince yerleşmeden dolayısıyla cinsiyet hakkında gereği kadar bilgi ve olgunluk düzeyine erişmeden kendi cinsiyetine uygun seçimler yapabileceklerini öne sürmesidir (Carter ve Levy, 1988; Levy, Barth ve Zimmerman, 1988).

Bir diğer eleştiri konusu da toplumsal cinsiyet kavramını öğrenmede sosyal çevre etkisine gereken önemin verilmemesiyle ilgili bilişsel gelişim kuramının tek başına zayıf kaldığı görüşüdür. Eleştirilerin sonuncusu ise Kohlberg'in çalışmalarında

esas olarak erkeklere odaklandığı, ancak kuramını kızlara genellediğidir ve bu da eleştiriye yol açmıştır (Ünser, 2019; Abbott, 1992).

2.3.5.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

İlk defa Albert Bandura (2019) tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramı, psikanalitik kuramla çatışma halindedir. Psikanalitik görüşün tersine, toplumsal cinsiyetin çeşitli öğrenme stillerinin birleşik çabasının bir sonucu olduğunu; bilinçaltı ve biyolojik bir öğrenme süreci olmadığını varsayar. Kadınsı ve erkeksi davranışları kişiliğin sabit yönleri olarak görmek yerine, tümüyle davranışların öğrenilebilir ve değiştirilebilir olduklarını ileri sürer (Özmeriç Taştekin, 2019). Sosyal öğrenme sürecinde yeni davranışlar kişisel deneyimler aracılığıyla veya çevreden gözlem yoluyla alınan bilginin bilişsel olarak işlenmesiyle edinilir. Uyarıcı ve yanıtlayan arasında bir mekanizmanın varlığı söz konusudur (Kitiş Çınar, 2013). Bu mekanizma, bireylerin düşünce, inanç, yorum ve beklentiler benzeri eylemlerini de kapsayan bilişsel süreçlerden oluşmaktadır. Bu süreçler çevrelerini ve davranışlarını anlamalarına yardımcı olmaktadır. Çocuklar, doğumdan itibaren, operant (edimsel) koşullanma, gözlem, taklit ve örnek alma yoluyla cinsiyet rolleri geliştirir. Kısacası bireyler sosyal ortamlarını gözlemleyerek izledikleri davranışları, etrafındaki insanların sosyal konumlarına ve yaşam tarzlarına göre benimsemeye veya reddetmeye karar verirler. Bu öğrenme süreci boyunca, ebeveynler çocukları ile çokça zaman geçirerek, duygusal ve iletişim yönünden tatmin edici ve süreklilik gösteren bir ilişki inşa etmelidir (Özmeriç Taştekin, 2019).

Sosyal öğrenme kuramı, bireylerin toplumsal ödüller aracılığıyla toplumsal cinsiyet rollerini öğrendiklerini ileri sürmektedir. İki yaş sonunda, çocuklar kendilerinin ve diğer insanların cinsiyetlerinin farkına varıp, davranışlarıyla ilgili gözlem yaparlar. Gözlemlediklerini de sonrasında uygulamak için zihinlerine kodlarlar. Model alma ve taklit etme, cinsiyet rollerini kazanmada önemli birer unsurdur. Çocuklar başlangıçta ebeveynlerini model alırlar -kızların modeli anne olurken, erkeklerinki babadır- ve daha sonra bu modellemeyi yakın çevrelerine genişletirler. Çocuklar toplum tarafından kişilere yüklenen toplumsal cinsiyet rollerine göre hareket etmeye çalışır ve beklentilere cevap verme durumları doğrultusunda ödüllendirilme ya da cezalandırılmayla karşılaşır (Yılmaz, 2011).

2.3.5.4. Toplumsal Cinsiyet Şeması Kuramı

Bem'in kuramındaki şema kavramı Piaget'e ait olan Bilişsel Gelişim Kuramı temelinde şekillenmiştir (Özdemir, 2006). Toplumsal Cinsiyet Şeması Kuramı, kültürün cinsiyet tariflerini düzenleyip, kodlamak amacıyla hazırbulunuşluk şeklinde adlandırılan cinsiyet şeması süreçlerini, cinsiyetlere uygun davranışlara yönlendirmeyi çıkış noktası kabul eder. Cinsel tiplene, çocukların bilişsel süreçleri sonucunda gerçekleşir. Bu süreçler ise cinsiyete yönelik farklı toplumsal tepkilerden kaynaklanır. Çocuklar, çevrelerindeki mevcut toplumsal bilgiler ışığında cinsiyetleri ayırt eder ve davranışlarını da buna göre düzenler. Toplumun erkek ile kadını tanımlama ve konumlandırma biçimi, çocuğun cinsiyet şemasını şekillendirir. Cinsiyet rollerinin çocuğa çevresi aracılığıyla ne ölçüde geleneksel ya da ne ölçüde eşitlikçi aktarıldığı veya sağlanan uyarıların zenginliği, çocuğun geliştirdiği şemayı etkilemektedir. (Nielsen, 1990; Dökmen, 2018). Bem "Toplumsal Cinsiyet Şeması Kuramında" bireylerin cinsiyet rolü özelliklerini de ele almıştır. Bunun yanında kadın veya erkek cinsiyet özellikleri taşıyanların, cinsiyet temelinde şemalara sahip olduklarını ve toplumsal cinsiyete geleneksel bir perspektifle yaklaştıklarını belirtmiştir. Tam tersi çift cinsiyet özellikli bireylerin aynı anda erkeksi ve kadınsı özellikler sergilediğini; daha eşitlikçi ve esnek bir anlayışı benimsediklerini savunmuştur (Spence ve Helmreich, 1981; Helgeson, 2012).

Sandra Lipsitz Bem'in kuramı hem sosyal öğrenme hem de bilişsel gelişim kuramlarının temel ilkelerini birleştirmektedir. Bem çocukların cinsiyetler arasındaki ayrımı, üyesi olduğu toplumdaki kadınlık ve erkeklik tanımları doğrultusunda belleğinde canlandırdığını öne sürer ve bu açıdan bilişsel gelişim kuramıyla benzerdir. Ayrıca bir süreç olarak cinsiyeti tiplendirmenin öğrenilmiş, değişime açık olması bakımından sosyal öğrenme kuramıyla benzerlik taşır (Dökmen, 2018). Şema, bireylerin algıladıklarını önceden bildikleriyle ilişkilendirerek, beyinde işlemelerine veya yeni çerçeveler oluşturmalarına yardımcı olan zihinsel bir örgüdür. Cinsiyet şeması, insanların erkek ve kadın özelliklerini nasıl algıladıklarını ve cinsiyetle ilgili bilgileri nasıl işlediklerini temel alan zihinsel çerçeveyi ifade eder. Bilginin şematik işleme süreci, uyarıcıları mevcut şemalara dayalı olarak anlamlandırmayı içerir. Toplumsal cinsiyet şeması açısından bilginin işlenmesi, algılanmakta olan uyarıcıları erkeğe veya kadına aitliği bakımından sınıflandırmak anlamına gelir. Cinsiyet şemaları, çocukların cinsiyetler arasındaki farklılıkları ayırt etmeye başlamasıyla varlık kazanır. Bu şemalar, çocukların her iki cinsiyet için hangisinin yerinde ve tipik

olduğuna ilişkin bilgileri gruplandırmalarına yardımcı olur. Cinsiyet Şeması Teorisi bebeklerin başlangıçta cinsiyete özgü bilgilerden yoksun olduğunu kabul eder. Bunu izleyen süreçte çocuğun kadın ve erkek için ayrı şemalar geliştirdiğini savunur. Çocuklar bilmedikleri bir şey ile karşılaştıklarında, bunun kendi cinsiyetleriyle ilgisini sorgular, araştırır ve birçok soruyu gündeme getirirler. Cinsiyetleriyle uyumluysa, yeni duruma daha fazla ilgi gösterirler. Böylece zihinlerine "kendi cinsiyetine ait" yeni bir şema eklenmiş olur. Bu şema, davranışlarını cinsiyet kimlikleriyle eşleşecek şekilde yönlendirir (Orçan, 2011). Özetle, cinsiyet şemaları çocukların cinsiyetle ilgili bilgileri yönlendirmelerine ve sınıflandırmalarına yardımcı olur ve büyüdükçe anlayışlarını ve davranışlarını etkiler.

2.3.5.5. Sosyal Rol Kuramı

W. Wood ve Eagly tarafından geliştirilen Sosyal Rol Teorisi, erkek ve kadın cinsiyet rollerinde bulunan farklılıklar ve nedenlerini toplumsal esaslara dayandırmaktadır. Birey toplumsal cinsiyet rollerini, hissetmekte istekli olduğu erkek ya da kadın cinsiyet kimlikleri aracılığıyla içselleştirir, bu kimlikler toplumdaki kültürle bütünleşir. Kuram, cinsiyet rolleri üzerindeki toplumsal ve psikolojik süreçlerden kaynaklanan etkileri açıklamayı amaçlar. Söz konusu süreçler toplumun erkek ve kadınlardan beklediği rollerin hazırlık süreci olarak görülmektedir (Eagly, Wood, Diekman, 2000; Wood ve Eagly, 2012).

Sosyal Rol Kuramında cinsiyet rolleri edinimi, kaynağını cinsiyet farklılıklarından ziyade toplumsal kimliklerden almaktadır. Kadın ve erkekler, sosyalleşme yoluyla belirli rolleri öğrenmektedir. Bu roller, bazen değişiklik ve yeniliklerle, bazen olduğu gibi sonraki nesillere devredilmektedir. Toplumdaki farklı kadın ve erkek rolleri, cinsiyetler arasında karşı cinsten ve hem cinsinden beklenen davranışsal sonuçları etkiler niteliktedir (Aykara, 2015).

2.3.6. Toplumsal Cinsiyet Rollerini Etkileyen Faktörler

2.3.6.1. Aile

Bireylerin yaşam sürecinde ve kişilik gelişimi konusunda 0-6 yaş dönemi büyük bir önem taşımaktadır. Bu dönemde birey öğrenmeye karşı oldukça açıktır ve bu periyotun çoğunu ailesinin gözetiminde geçirmektedir. Çocukluk döneminde ebeveynlerin sergiledikleri tutumlar, bireylerin aile ve toplum içindeki konumuyla ilgili bilgiler vermektedir (Akkaş, 2019; Eser, 2008)

Erken sosyalleşmenin temel ortamı olan aile, bireylerin toplumsal rolleri ve kültür değerlerini kazanmasında güçlü bir etkidir (Aktaş, 2011). Aile içinde etkili iletişim, sağlıklı sosyalleşme ve sosyal kimliğin gelişimi açısından bir hayli önemlidir. Bireyler biyolojik bir cinsiyetle doğarsalar da toplumsal cinsiyetlerini doğumdan sonraki etkileşimler ve deneyimler yoluyla edinirler (Başçı, 2016). Bireyler cinsiyet rollerini model alarak öğrenirler ve ilk rol modelleri genellikle aile üyeleri, özellikle de anneleri ve babaları olur. İlk şemaların oluşumu için birincil ortam olarak aile, cinsiyet rollerini öğretmede önemli bir rol oynar. Bundan dolayı, ebeveyn modeli bu öğrenme sürecinde önemli bir faktördür (Erzeybek, 2015). Bireyin kişiliğinin gelişimini biçimlendiren unsurların başında ebeveynleri ile etkileşimleri gelmektedir. Toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesi, ebeveynler tarafından oluşturulan rol ve sorumlulukların izlenmesiyle gerçekleşmektedir (Aytekin, Artan, Kangal, Çalışandemir ve Özkızıklı, 2016). Bir aile ortamındaki sevgi ve saygı durumu, cinsiyet rollerine yönelik gelişim ve tutumu önemli ölçüde etkilemektedir. Çocuklar cinsiyet rolleri çerçevesinde erkek ve kadınların görev ve sorumluluk dağılımına ilişkin ilk örnekleri ebeveynleri vasıtasıyla görür ve öğrenir. Anne-babanın bu ilişkisi, çocuğun gelecekteki tutumlarına dönük kestirimler sunar. Ebeveynler saygı ve eşitlik gösterdiğinde, çocuklar da arkadaşlarıyla saygılı ve sevgi dolu ilişkiler geliştirmektedir. Buna karşın olumsuz ebeveyn ilişkileri, arkadaşlıklarda ve daha sonra evlilikte içedönüklük sorununu ortaya çıkarabilir. Dolayısıyla, ebeveynler arası ilişkiler kendi yaşamlarıyla birlikte geleceğin ebeveynleri olacak çocuklarının hayatlarını da büyük oranda etkileyecektir (Kara Aliş, 2020).

Aile tipi toplumsal cinsiyet rollerinin edinilmesinde ve tutumların oluşmasında diğer bir etkidir (Başçı, 2016). Ailede annenin mi yoksa babanın mı dominant oluşuna bakılarak geleneksel geniş aileler ve modern çekirdek aileler olarak sınıflandırılır. Bunlar ataerkil, anaerkil veya eşitlikçi olabilir (Erzeybek, 2016). Ataerkil bir ailede erkek ve ailesinin kültürü baskınken; anaerkil ailede, kadının ve ailesinin kültürü durumu domine eder. Eşitlikçi aileler kadınlara ve erkeklere eşit yaklaşır, her iki cinsiyet de ev işleri, sorumluluklar ve kurallar konusunda birlikte karar alır. Geleneksel geniş aileler genellikle erkeklerin dışarıda çalışmasını ve ekonomik bağımsızlığa sahip olmasını içerirken, kadınlar ev işlerini yapar ve ekonomik olarak erkeklere bağımlıdır. Böyle bir aile yapısı içinde cinsiyet rollerinin öğretiminde kadın-erkek eşitsizliği temel anlayış olur. Buna karşılık, modern çekirdek aileler kadınlar ve erkekler arasında eşitliği teşvik eder (Başçı, 2016; Erzeybek, 2016).

Ebeveyn tutumları, cinsiyet rollerine etki eden bir başka faktördür ve oldukça önem teşkil eder. Kişiler yaşamları boyunca ebeveynlerinden öğrendikleri tutumları sergileme eğilimindedir. Bu tutumlar aşırı korumacı, aşırı serbest, otoriter ve demokratik-eşitlikçi şeklinde sıralanabilir.

- Aşırı korumacı tutumlar, çocukların kendine güven duygusunun gelişmemesine ve ailelerine bağımlı bireyler olmasına yol açar.
- Aşırı serbest tutumlar, çocukların bencil ve başkalarının düşüncelerine karşı kayıtsız olmasına neden olabilir.
- Demokratik-eşitlikçi tutumlar, çocuklarda yüksek öz güveni, başkalarına saygıyı ve ayrımcılık yapmamayı teşvik eder.

Bu nedenle, ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşim kurma biçimi, gelecekteki davranışlarını ve tutumlarını şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Akkaş, 2019; Erzeybek, 2016).

2.3.6.2. Çocuk Kitapları ve Medya

Erken çocukluk, cinsiyet rollerine ilişkin algıların şekillenmesinde kritik dönemdir. Bireyler bu süreçte okul ortamlarında ve evlerinde birçok türden kitaplarla karşılaşır. Bunlardan çocuk kitapları kültür mirasının aktarılmasında kullanılmaktadır. Erken çocukluk dönemi boyunca okunan kitaplar genellikle tekrar okunmasından dolayı çocuklardaki kimlik gelişiminde iz bırakır niteliktedir (McCabe, Fairchild, Grauerholz, Pescosolido, Bernice ve Tope, 2011).

Kitaplar, kültür normlarını yansıttıkları için çocuğun sosyalleşmesinde, toplumsal cinsiyet rollerini öğrenmesi ve anlamasındaki aracılığı dikkate değerdir. Özellikle ders kitabı, resimli çocuk kitabı ve masal kitabı gibi değişik kategorilerde ele alınmıştır (Sarıtaş ve Şahin, 2018). Ders kitapları, kültürel miras ve toplumun değerleri çerçevesinde çocuklara geleneksel cinsiyet rollerini aşılama amaçlayan eğitim sisteminde özel bir yere sahiptir. Bu kitaplarda genellikle geleneksel rolleri yansıtan görseller ve metinler bulunur. Kadınlar genellikle “ev hanımı, hemşire, öğretmen ve bakıcı” olarak tasvir edilirken, erkekler ise “tamirci, mühendis, doktor, ailenin reisi” olarak betimlenir. Anne yemekleri hazırlamadan sorumlu, baba ise iş çıkışı gazete okuyup, televizyon seyreden kişi olarak resimlenmektedir (Başar, 1995; Onurluer, 2019; Arslan, 2000; Sayılan, 2012; Gümüšoğlu, 2004; Tezer, 2010).

Çalışmalar, ders kitaplarındaki hem görsellerin hem de metinlerin genellikle “erkek egemen” ana düşüncesini verdiğini ve eril söylemlerin ağır bastığını göstermektedir. Erkekler, ötekileştirilen ve geleneksel roller içinde tasvir edilen

kadınlardan daha fazla öne çıkarılmaktadır (Aslan, 2015). Resimli kitaplar ve çocuk hikâye kitapları, toplumun bünyesinde yaygın olarak zemin bulan geleneksel cinsiyet kalıp yargılarını ve davranışlarını işleyiş biçimleri açısından kayda değer bir örnektir (Gürşimşek ve Günay, 2005). Bu durum bilhassa okul öncesi çocuklarının zihninde, içinde yaşadıkları toplumsal yapıyı yansıtan toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargıların oluşmasını sağlamaktadır (Gümüšoğlu, 2008). Çocuk kitapları üzerine yapılan çok sayıda çalışma, bu metinlerin sıklıkla toplumsal cinsiyet rollerini ve algılarını yansıttığını ortaya koymaktadır. Bulgular, bu kitaplardaki hem dilsel hem de dilsel olmayan unsurların toplumsal kalıp yargıları güçlendirdiğini göstermektedir. Kadınlar çoğunlukla sınırlı mesleki rollere sahip anneler olarak tasvir edilirken, erkekler geçimini sağlayan, tamir işleriyle uğraşan veya evde dinlenen kişiler olarak tasvir edilmektedir. Bu kitaplardaki çocuklara sıklıkla cinsiyete özgü aktiviteler atanmakta, kızlar annelerine yardım ederken, bebeklerle oynarken veya kardeşlerine bakarken, erkeklerse tamir aletleri kullanırken veya babalarına ev dışında yardım ederken betimlenip, resmedilmektedir (Gürşimşek ve Günay, 2005; Köseleler, 2009; Rollas, 2017).

Son yıllarda çocuk kitapları, cinsiyet eşitliğini teşvik etmek için hem dilde hem de çizimde cinsiyetçi bakış açılarını bir kenara bırakarak gelişmektedir. Bu değişim henüz yaygın olmasa da örnek kitapların sayısının artması, cinsiyet stereotipleriyle mücadelede hayati önem taşımaktadır.

2.3.6.3. Okul ve Öğretmen

Eğitim, değerleri ve inançları sonraki nesillere naklederek toplumsal kültürü sürdürmektedir. Başlangıçta aileler çocuklara nasıl davranacaklarını, giyineceklerini, toplumsal beklentileri nasıl karşılayacaklarını ve kendilerine uygun meslekleri nasıl seçeceklerini öğretir. Daha sonra okullar aileden öğrenilenleri pekiştirir ve yeniden üretir. Daha da önemlisi, eğitim kadınların çeşitli ortamlarda maruz kaldıkları ayrımcılığın ve cinsiyetçi zihniyetin son bulmasına dair güç potansiyelini elinde bulundurur (Asan Tezer, 2010; Clifford, 2010).

Temel kurumlar olarak okullar diğer toplumsal kurumlarla da etkileşime girmektedir. Bu durum eğitimdeki cinsiyetçiliği çok yönlü bir sorun haline getirmektedir. Okul ortamlarında; öğretmen, müfredat ve ders kitaplarını kullanarak sonraki kuşaklar bilgi ve beceri yönünden donatılırken, aynı zamanda onlara cinsiyet rolleri de kazandırılır (Arslan, 2000). Okullar, ailenin ardından sosyalleşmeye fırsat

veren mekanlardır. Toplumun ahlak ve kültür değerlerini benimsetme konusunda ileri derecede önemlidir. Okul müfredatı, kitap içeriği ve öğretmen söylem, tutum ve davranışları toplumsal cinsiyete ilişkin bakış açılarını şekillendiren temel faktörlerdir (Vatandaş, 2007). Öğretmenler belirli bir müfredatın başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmen öğrenmeyi kolaylaştıran yönüyle; yalnızca bilgi aktarmanın ötesine geçerek her çocuğun öğrenme fırsatına sahip olmasını sağlar. Örneklendirmek gerekirse, bir öğretmen bir kız öğrencinin matematiksel beceriler konusunda başarılı olabileceği görüşünde ise, onun başarılı olması için elverişli ortamı oluşturup yeterli desteği sunacaktır. Böylelikle öğretmenler, toplumda varlık bulan cinsiyet eşitsizliğini önleyici rolleriyle ile fark oluşturacaklardır (Akpakwu, 2003). Cinsiyet ayrımcılığını tanımayan veya sorgulamayan, bundan rahatsız olmayan öğretmenler, kendileri de geleneksel cinsiyet rollerini benimsemiştir. Araştırmalara bakıldığında, öğretmenler genellikle okullarında erkek egemen anlayışın olup olmadığını göz ardı ettiğini ve bundan dolayı cinsiyetçi yaklaşımları veya ders kitaplarındaki muhafazakâr ve cinsiyetçi içerikleriyle ilgilenmediklerini göstermektedir (Shantz, 2005; Tantekin Erden, 2009).

Öğretmenler cinsiyet rollerine yönelik tutumlarıyla, kız ve erkek öğrencilerle ilgili disiplin durumları karşısında sergileyecekleri tavırlarla ilgili ip uçları vermektedir. Örnek vermek gerekirse, kız öğrencileri erkek öğrencilerden daha duygusal olarak algılayan öğretmenler, kızların erkeklere göre daha hassas ve zarif bir anlayışla disipline edilmesi gerektiği görüşünü taşıyabilir (Erden, 2004). Araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin erkek öğrencilere, kızlara nispetle daha tahripkâr ve agresif davrandıklarını; kız öğrencilerini bağımlı davranışlarından ötürü ödüllendirdiklerini göstermektedir (Trommsdorff ve Iwawaki, 1989; Özcan, 2012). Araştırmalar daha fazla ilgi görmelerine rağmen, erkek çocuklarının olumsuz davranışlara daha yatkın olduğunu ve kız çocuklarına kıyasla daha fazla davranışsal eleştiri ve cezayla karşı karşıya kaldığını göstermektedir. Öğretmenler genellikle erkek öğrencilerin yıkıcı davranışları karşısında daha az hoşgörülüdür. Öğretmenler erkek öğrencilere daha farklı ve daha sık uyarılarda bulunma ve tepki vermeye yatkındır. Öğretmenler yıkıcı davranış sahibi kız çocuklarıyla genellikle kısa, yumuşak ve özel olarak konuşma düşüncesi güderken, aynı tip erkek çocuklarına daha sert bir şekilde hitap etme yönelimindedirler (Huffine, Silvern ve Brooks, 1979; Jones ve Wheatley, 1990; Meece, 1987; Younger vd., 1999; Almutawa, 2005).

2.3.7. Okul Öncesi Dönemi ve Toplumsal Cinsiyet

Çocuklara doğumdan itibaren cinsiyetlerine göre farklı roller atanır ve bu rollere uymaları beklenir. Örneğin, kızlardan daha duygusal ve sevecen, erkeklerden daha agresif olmaları beklenir (Karkıner, 2016). Çocukların cinsiyet rolleri de dahil olmak üzere en erken deneyimleri aile içinde gerçekleşir. Okul öncesi eğitimi veren kurumlar, bireylerin aile dışında karşılaştığı ilk sosyal ortamlardır ve okul öncesi öğretmenleri de bu ortamın sağlayıcılarıdır. Okul, toplumsal kültürel değerleri öğrenme ve içselleştirmede, ciddi anlamda görevler üstlenmektedir. Aynı zamanda okul, sosyalleşmede büyük bir paya sahip cinsiyet rollerinin de öğrenildiği yerdir. Kızlar ve erkekler için değişik oyunların tercih edilmesi, giyimdeki seçimler ve öğretmenlerin farklı cinsiyetlerdeki öğrencileri tanımlama ve onlara hitap etme biçimleri gibi çeşitli pek çok cinsiyet kalıpyargılarını çocuklara yansıtmaya da yardımcı olur (Tantekin Erden, 2016).

2.3.8. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim kurumları çocukların çevresiyle iletişimde bulunduğu ve sosyalleştiği alanlardan biridir. Okul öncesi eğitim ile ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmıştır (MEB, 2016). On dördüncü Milli Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitimin tanımı: 0-72 ay arasındaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin ve uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini destekleyen, toplumun kültürel değerleri ışığında çocuklara en iyi şekilde yön veren ve bir sonraki eğitim sürecine hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü kapsamında yer alan ilk eğitim süreci olarak tanımlanmıştır (MEB, 1993).”

Okul öncesi eğitim dönemi, çocukların doğumundan temel eğitimin başlangıcına dek sıfır-altı yaş periyodunu içine alan ve çocukların gelecekteki yaşantılarında oldukça önem taşıyan “fiziksel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimleri” ni geniş çapta tamamladıkları ve kişiliklerinin şekillenmeye başladığı “Erken Çocukluk Devri” şeklinde de nitelenen gelişme ve eğitim sürecini ifade etmektedir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2001). Okul öncesi eğitim, 0-72 aylık çocukların genel gelişimini toplumsal kültürel değerlere göre yönlendirmek için tasarlanmış yapılandırılmış bir süreçtir. Duygusal ve algısal büyümeyi destekleyerek muhakeme yeteneklerini geliştirir, yaratıcılığı teşvik eder ve kendilerini ifade etme ve öz kontrol becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Yılmaz, 2003).

Milli Eğitimin Genel Amaçlarına ve Temel İlkelerine uygun şekilde okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri; “Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır” (MEB, 2016).

Çocuklar erken yaşlardan itibaren doğal bir merak ve öğrenme isteğine sahiptirler, bu süreç hayatları boyunca devam eder. Doğumdan başlayarak yakın çevrelerini etkin bir anlama çabasına girerler ve iletişim kurma konusunda isteklidirler. Okul öncesi eğitim ilk olarak aile içinde başlar, sonra okullarda devam eder. Aile erken gelişim için çok önemli olsa da çocuk büyüdükçe tüm gelişimsel ihtiyaçlarına cevap veremeyebilir. Bu durumda, okul öncesi kurumları çocukların kendilerine ait bir çevre oluşturabilecekleri, gelişimlerini doğal ve sağlıklı bir şekilde devam edebilecekleri ortamları sağlama görevini üstlenir. Bu kurumlar, çocukların ihtiyaçlarına göre uyarlanmış, yapılandırılmış ve sistematik programlar sunarak okul öncesi eğitimin verimini artırır (MEB, 2013; Aral, Kandır ve Yaşar, 2001).

Okul öncesi dönem, çocukların yaşam becerisi olarak sosyal çevrelerine uyum sağlama ve toplumla bütünleşmeyi öğrenmeleri; sosyal anlamda temel davranışları kazandıkları devreyi içermektedir. Bu beceriler çocukların çevrelerine daha kolay ve hızlı bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmektedir. Sosyal gelişim açısından, okul öncesi eğitim her çocuğun özelliklerine, ilgi alanlarına, ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine göre uyarlanmış aktivitelere yer vermesinden dolayı önemlidir. Çocukların grup katılımlarını, sağlıklı ilişki kurmalarını, günlük kurallara uymalarını ve temel ihtiyaçlarını karşılamalarını destekler, kendilerine ve başkalarına karşı olumlu tutumlar geliştirmelerinde yol gösterici konumundadır. Okul öncesi eğitim ayrıca çocuğun kendini ifade etmesini teşvik eden ortamlar sağlayarak cinsel kimliğinin, benlik duygusunun ve otokontrolünün gelişimine olanak tanır, özgüven sahibi olmalarını ve bağımsız bir kişilik kazanmalarını desteklemektedir. Bu zaman zarfında yetişkinlerin çocuklara desteği onların tutarlı, duyarlı ve düzenli kalmalarını sağlaması bakımından çok önemlidir. Zira okul öncesi çocukları yüksek oranda çevrelerinde rol model aldıklarından öğrenirler (Arslan, 2012; Aral, Kandır ve Yaşar, 2001).

2.3.9. Toplumsal Cinsiyet Algısının Gelişiminde Okul Öncesi Öğretmenin Rolü

Çocukların eğitimi, toplumlar için parlak bir geleceğin en önemli güvencesidir. Ailelerden sonra, çocukların hayatlarını dönüştürme ve onlara yeni bir kimlik kazandırma misyonu öğretmenlere yüklenmiştir. Ayrıca okul ve öğretmen, cinsiyet kavramının “sınıf içi uygulamaları, dil, davranışlar ve tutumlar” aracılığıyla çocukların zihninde nasıl şekillendirildiği ve anlaşıldığı konusunda kritik bir rol oynarlar. Özellikle okul öncesi öğretmenleri, çocukların cinsiyet anlayışlarını geliştirmede anahtar konumundadır (Dağlıoğlu, 2012; Younger ve Warrington, 2008).

Öğretmenlerin çocuklara yönelik tutum ve davranışları genellikle cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Öğretmenler kız ve oğlanların davranışlarını cinsiyet kalıpyargıları kapsamında değerlendirmektedir. Genellikle öğretmenler oğlan çocuklarının şiddet içeren, saldırgan, başkaldırcı, rekabet odaklı davranışlarını ve bundan dolayı yıkıcılıklarını olağan karşılamaktadır. Tersine, kız çocuklarının çekingen, söz dinleyen ve nazik özellikler sergilemesini beklemektedirler. Araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin öğrencileri toplumsal cinsiyet algılarına göre yönlendirdiğini, tutumlarını şekillendirdiğini ve onlardan geleneksel cinsiyet rolleriyle uyumlu davranışlar beklediğini açıkça göstermektedir (Robinson, 1992; Gray ve Leith, 2004:14).

Öğretmenlerin pek çoğu, toplumsal cinsiyetle ilgili düşüncelerin tutumlara, motivasyona, olgunluğa, sorumluluk ve davranışa etki ettiği görüşündedir. Oğlan çocuklarının olumsuz davranışları görece fazladır. Bundan dolayı öğretmenden daha fazla disiplin ve destek alması gerekmektedir. Kızlarınsa olumsuz denebilecek davranışları daha azdır. Öğretmenin ilgisi daha çok oğlan çocuğu üzerinde olduğu için kızlara yeterince ilgi gösterilmemektedir. Tekrarlanan bir araştırmanın bulgularında, öğretmenlerin; oğlan ve kız çocuklarının farklı ve eşitliğe aykırı beklentiler taşıyabileceği ve bu durumun her iki cinsiyet adına ayrı dönemlerde ve çeşitli bağlamlarda dezavantaj oluşturabileceğini göstermiştir (Myhill Jones, 2006).

Özetlemek gerekirse öğretmenlerin, görünüş ve giyime müdahalede bulunma, sınıftaki etkinliklerde oğlan ve kız çocuklarına farklı muamele etme, aktiviteleri cinsiyet kümelerine bakarak atama ve kalıpyargılar çerçevesinde görev dağılımı yapma gibi bilinçli-bilinçsiz cinsiyetçi tavırları, toplumsal cinsiyet normlarına uyduklarının göstergesidir. Bu yüzden öğrencilerin erkeklik ve kadınlığın geleneksel kavramlarıyla mücadele vermeleri konusunda, öğretmenleri tarafından teşvik

edilmeleri gereklidir. Öğretmenler, geleneksel toplumsal normlardan ve eşitlik karşıtı toplumsal cinsiyet kalıpyargılardan arıtılmış bir eğitimi merkeze almalıdır (Tan, 2008; Sayman, 2007).

2.3.10. Toplumsal Cinsiyet ile İlgili Araştırmalar

2.3.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yağan vd. (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, okul öncesi çocukların izlediği çizgi filmleri cinsiyet açısından analiz edilmiştir. "Niloya" adlı çizgi filmin bölümlerinin içerik analizi yoluyla geleneksel cinsiyet kalıpyargılar barındırdığını bulmuşlardır. Kadın karakterler, özellikle anneler; ev işi ve çocuk bakımıyla ilgilenirken, erkek karakterler daha az belirgin olsa da dışarıdaki işlerle meşgul olarak gösterildiğini saptamışlardır. Ayrıca erkek ve kız çocuklarının giyim rengi, oyun ve oyuncak tercihlerinde de farklılıklar görüldüğünü ifade etmişlerdir.

Avcı vd. (2018) erkek okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyetle ilgili karşılaştıkları zorlukları ve gelecekle ilgili endişelerini incelemişlerdir. Araştırmada erkek öğrenciler iletişim ve kişisel ilişkilerde zorluklar ve toplumsal klişelerle ilgili endişelerini bildirmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin cinsiyetleri nedeniyle olası önyargıları ve öğretim üyelerinin olumsuz tepkileri konusunda endişe duyduklarını da ifade etmişlerdir.

Cömert Gazi (2018), ilkokul öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet farkındalıklarını görüşme formları kullanarak incelemiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini vurguladığını, toplumsal cinsiyet rolüne dayalı beklentiler taşıdığını, erkeklerin kızlara benzer özellikler gösterip göstermediğinden endişe duyduğunu ve toplumsal cinsiyet farkındalığından yoksun olduğunu göstermiştir.

Çiftçi (2018) 20-65 yaş aralığındaki bireylerin toplumsal cinsiyet algılarını ve bu algıları etkileyen faktörleri analiz etmiştir. Katılımcıların toplumsal cinsiyet algı puanları düşük olduğunu, yaş, cinsiyet, medeni durum, doğum yeri, ana dili ve ekonomik durum gibi faktörlerin bu algıları etkilediği ve Süryaniler, Araplar, Kürtler ve Türklerin cinsiyet algılarının benzerlik gösterdiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Karakuş vd. (2018), ilkokul ve ortaokul müfredatlarını cinsiyet eşitliği açısından analiz etmişlerdir. 2017 müfredatının, 2018 programına göre daha fazla cinsiyetle ilgili kavram içerdiğini bulmuşlardır. 2017 müfredatında beden eğitimi ve

matematik derslerinde birçok cinsiyetçi kavram içerdiğini, beden eğitimi dersinin bu ifadeleri kaldırmak için revize edildiğini ancak matematik dersinde cinsiyetçi içeriğin arttığını belirtmişlerdir. 2018 güncellemeleri ile eşitsizliğe neden olan kavramların ortadan kaldırılmaya çalışıldığını ancak istenen sonuca tam olarak ulaşamadığını ifade etmişlerdir.

Özkanca (2018) çocuk dergilerini analiz etmiş ve çocuk kitapları ve hikayeleri gibi bunların da cinsiyet stereotiplerini güçlendirdiğini bulmuştur. Erkek karakterlere, genellikle ev ve çocuk bakımı aktivitelerinde tasvir edilen kadın karakterlerden daha sık yer verilmiş ve erkek karakterler açık hava aktivitelerinde gösterilmiştir.

Sakallı Uğurlu vd. (2018) Türkiye'de cinsiyet stereotiplerine (kalıpyargılar) ilişkin algıları incelemişlerdir. Kadınlar duygusal, hassas, kıskanç, sevgi dolu, kırılgan ve şefkatli olarak tanımlanırken, erkekler güçlü, kaba, çalışkan, zeki, cesur ve koruyucu olarak görülmüştür. Bu stereotipler görünüm, kişilik, cinsiyet rolleri ve güç temalarına göre sınıflandırılmıştır.

Akkoç (2018) üniversite öğrencilerinin cinsiyet algılarını ve bunları etkileyen faktörleri araştırdığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin ebeveynlerinin eğitim seviyelerinden ve okudukları bölümden etkilenen olumlu cinsiyet algılarına sahip olduğunu bulmuştur. Buna göre ebeveyn eğitimi seviyesi daha yüksek olan öğrencilerin daha olumlu cinsiyet algılarına sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Şenyüksel, (2019) çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin cinsiyet eşitliği ve gizli müfredat konusundaki farkındalıklarını incelemiştir. Çalışma, öğretmenlerin bu alanda gelişmeye ihtiyaç duyduğunu ve genellikle cinsiyet stereotiplerini güçlendirdiğini, cinsiyet eşitliğini teşvik etmek için gizli müfredatı etkili bir şekilde kullanamadığını tespit etmiştir.

Filiz Ünser (2019) erken çocukluk eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyet rollerine yönelik tutumlarını farklı değişkenler arasında incelemiştir. Çalışmada, cinsiyet rolü tutumlarının cinsiyete, yaşa, program türüne, sınıf düzeyine, annenin eğitim düzeyine ve konut türüne göre değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Onurluer (2019) sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet algılarını inceleyerek olumlu cinsiyet algılarına sahip oldukları sonucuna varmıştır. Bu algıların cinsiyete, coğrafi bölgeye ve aile türüne göre değiştiğini sonucunu bulmuştur. Öğretmen adayları kültürel kalıplardan ve öğretmenlerinden etkilenmişlerdir.

Bayraktar ve Yağan (2019) okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyet rollerine yönelik tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul'daki üç vakıf üniversitesinden 512 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Veriler Demografik Bilgi Formu, Cinsiyet Rolü Tutum Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma, katılımcıların genel olarak eşitlikçi cinsiyet rolü tutumlarına sahip olduklarını ve bu tutumlar ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Yıldız (2019) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi cinsiyet algılarını incelemek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde dört ilde toplam 493 öğretmenle bir çalışma yürütmüştür. Veriler araştırmacının kendisinin geliştirdiği " Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeği (OSTCAÖ)" ve demografik bilgi formunda yararlanılarak toplanmıştır. Araştırmacı, ölçeğin uygulanmasıyla elde edilen yüksek puanların geleneksel cinsiyet rolü algılarını, düşük puanların ise androjenik algıları gösterdiğini belirtmiştir. Betimsel olarak tasarlanan çalışmada öğretmenlerin genel olarak androjenik algılara sahip olduğu; %89,2'sinin cinsiyetle ilgili herhangi bir etkinliğe dahil olmadıkları bulunmuş ölçek puanlarında mesleki kıdemle birlikte artışın olduğu ancak eğitim faaliyetlerine katılım veya sınıflarındaki çocuk sayısına göre anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmiştir.

Bahtiyar Karaçıl (2020) okul öncesi öğretmenlerinin çeşitli faktörlerdeki cinsiyet algılarını incelemiştir. Araştırma, öğretmenlerin cinsiyet algılarının genel olarak eşitlikçi olduğunu ortaya koymuştur. Bekar olanlar, çocuğu olmayanlar, geliri giderinden az olanlar ve mesleği zorunluluktan seçenler, mesleğin kadınlar için uygun olduğuna, okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin gelişimi için kadın olması gerektiğine inanmakta ve kızların doğal olarak daha sakin, erkeklerin ise daha yaramaz olduğu fikrine katılmamaktadır. Bu stereotiplere katılmayan katılımcılar, cinsiyet algısında eğitim yılına veya kurum türüne göre anlamlı bir fark olmaksızın ölçekte daha yüksek puan almışlardır.

Öztürk ve Doğan (2023), ebeveynlerin ve okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet algılarını karşılaştırmışlar. Okul öncesi öğretmenlerinin, muhtemelen çocuklarla sık etkileşimde bulunmaları ve lisans eğitimlerinde cinsiyet algısı konularının yer alması

nedeniyle, ebeveynlerden daha yüksek cinsiyet algılarına sahip olduklarını bulmuşlardır.

Sivri (2024) çalışmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin kendi branşlarına ilişkin görüşlerini cinsiyet perspektifinden incelemeyi amaçlamıştır. Bu nitel çalışma, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutum ve davranışlarını, spor ve okul sporcularına ilişkin görüşlerini ve öğrenci davranışlarını cinsiyet bağlamında incelemiştir. Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin davranışsal ve bilişsel açıdan eşitlikçi görüşler ortaya koyarken, toplumsal cinsiyet kalıplarıyla uyumlu davranışlar geliştirdikleri ve kız ve erkek öğrencileri betimlerken cinsiyetçi kavramlar kullandıkları saptanmıştır.

2.3.10.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Cahill ve Adams (1997) erken çocukluk öğretmenlerinin yetişkin cinsiyet rolleri hakkındaki inançları ile çocukların cinsiyet rolü davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre çoğu öğretmenin, özellikle kadınların, yetişkin cinsiyet rolleri hakkında geleneksel olmayan inançlara sahip oldukları ve kız çocuklarının erkeklere göre daha fazla cinsiyetler arası davranışa hoşgörülü olduklarını tespit etmişlerdir.

Laevers ve Verboven (2000) erken çocukluk eğitime odaklanarak geleneksel ve deneyimsel eğitim yaklaşımları karşılaştırmışlardır. Etkinlik seçimlerindeki cinsiyete bağlı kalıpları, erkek ve kız çocuklarının davranışlarındaki farklılıkları ve öğretmenlerin bu davranışlara tepkilerini araştırmışlardır. Çalışma, deneyimsel eğitim modeliyle desteklenen cinsiyet açısından nötr ortamların, erkek çocuklarının bebeklere olan ilgisini ve kız çocuklarının inisiyatif almasını geleneksel ortamlardan daha fazla teşvik ettiğini bulmuştur.

Tatar ve Emmanuel (2001) öğretmenlerin davranışlarını ve öğrencilerin cinsiyet rollerine ilişkin algılarını incelemiş ve kadın ilkökul öğretmenlerinin erkek ortaokul öğretmenlerinden daha eşitlikçi yanıtlar verdikleri bulmuşlardır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin yalnızca %15'i cinsiyet eşitliği kurslarına katılmış yarısından fazlası okullarında uygulanan cinsiyet politikasına değinmemiştir. Çalışmada cinsiyet kalıpları hakkında öğretmenlerdeki farkındalık eksikliğini yansıtmıştır.

Gray ve Leith (2004) sınıflarda ve öğretmen eğitimlerinde cinsiyet eşitliğinin teşvikini araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin genellikle sınıf cinsiyet

kalıplarının farkında olduklarını ancak cinsiyet sorunları konusunda eğitim eksikliğini bulmuşlardır. Öğretmenler kalıpyargılarını farkında olmayarak sürdürmedeki rollerini belirtmişler ve cinsiyet eşitliğinin kızlardan çok erkeklere odaklanması konusunda endişelerini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte toplumsal cinsiyet sorunlarına hizmet içi ve formasyon eğitimlerinde yer verilmediği ve öğretmenlerin bu durum karşısında yeterince farkındalık sahibi olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Frawley (2005) sınıflardaki cinsiyet ayrımcılığı ve öğretmen çıkarımlarını inceleyerek okul kültürü ve öğretmenlerin kızları lider olmaya, erkekleri ise duyarlı olmaya teşvik etmelerini önermiştir. Cinsiyet açısından tarafsız bir ortamın, bireysel ve grup farklılıklarını tanımaya yardımcı olacağını, öğretmenlerin kendi cinsiyet rol tutumlarını eleştirel gözle ele almalarını belirtmişler; öğretimde kullanılan materyallerin incelenmesine ve öğrencilere geribildirim nasıl yapılacağına ilişkin gerekli bilince sahip olunması gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Berekashvili (2012) öğrenci cinsiyetine dayalı öğretmen algılarını incelemiş ve kızların beceri ve yeteneklerinin hafife alındığını ve basmakalıp kadınsı rollerle sınırlandırıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı öğretmenlerin kızların beşerî bilimlerde başarılı olduğunu ancak fen ve matematikte geride kaldıklarını düşündüğünü ve kızların spordaki yeteneklerini yadsıdıklarını ifade etmiştir.

Lynch (2015) anaokulu öğretmenlerinin cinsiyete dayalı oyun aktivitelerine ilişkin görüşlerini incelemiş ve geleneksel cinsiyet rollerini, cinsiyete göre ayrılmış aktiviteleri ve pekiştirilmiş kalıpyargıları koruduklarını bulmuştur. Çalışmaya göre öğretmenler, erkeklerle daha çok etkileşim kurdukları bunların ise genellikle negatif yönde olduğu ifade edilmekte ve dramatik oyun merkezlerinin kızlar için daha uygun olduğu görüşünü savundukları belirtilmektedir.

Baker, Tisak ve Tisak (2016) okul öncesi çocukların cinsiyet rolü perspektiflerini araştırmış ve kızların oğlan çocuklarından daha fazla mesleki cinsiyet rolü kalıpyargıları sahibi olmakla birlikte her iki cinsiyetin de günlük aktiviteler için benzer kalıplara sahip olduklarını bulmuştur. Çocukların, sosyal ve saldırgan davranışlara ilişkin eşitlikçi görüşler belirttiğini ancak kızların, saç çekmeyi (saldırgan bir davranış) erkeklerle özdeşleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Shutts vd. (2017) İsveç'te sosyal ortamların okul öncesi çocukların cinsiyet algıları üzerindeki etkisini incelemişler, cinsiyet açısından nötr programlardaki

çocukların, karşı cinsle oynamayı tercih ettiğini ve tipik programlardakilere kıyasla daha düşük cinsiyet kalıpyargı algılarına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Morisette, Jemes ve Hunter (2018), sınıflarda cinsiyete ilişkin öğretmen ve yöneticilerin algılarını inceleyerek, okul ve sınıflar yalnızca kızlardan veya erkeklerden oluşuyorsa yönetici ve öğretmenlerin, klişeleşmiş konulara, etkinliklere ve yöntemlere yönelik bir tercih ortaya koyduklarını saptamışlardır. Ayrıca katılımcıların kız ve oğlan çocuklarının cinsiyete göre farklı çalışma stillerine sahip oldukları inancı taşıdıklarını ifade etmişlerdir.

Meland ve Kaltvedt (2019) Norveç'teki 20 anaokulunda 40 kıdemli okul öncesi öğretmenini üç hafta boyunca gözlemleyerek "Anaokulunda toplumsal cinsiyet takibi" başlıklı çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada personellerin çocukları tanımlamak için cinsiyete özgü kalıplaşmış bir dil kullandıkları ve cinsiyete uygun görümlere olumlu tepkiler verdikleri, ancak cinsiyete uymayan çocuklarla ilgili personellerin aralarında tepkiler oluşturduğu ve çocukla ilgili cinsiyet belirsizliğine yol açtığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Çalışmaya göre kızların öz bakım konusunda daha fazla teşvik edildikleri, oğlan çocuklarına ise genel olarak daha fazla ilgi gösterildiği gözlenmiştir. Çocukların, personelin kalıpyargılar doğrultusundaki davranışlarına ve ifadelerine yanıt olarak genellikle cinsiyete özgü kalıpyargılara muhalif davranışlarla karşılık verdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Rogosic, Maskalan ve Krznar (2020) Hırvatistan'ın Zagreb kentinde okul öncesi öğretmenlerinin sosyodemografik özelliklerinin ve cinsiyet ayrımcılığına ilişkin kişisel deneyimlerinin çocukların cinsiyet rollerine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. 481 okul öncesi öğretmenin katılmış olduğu çalışmada, çocukluğunda cinsiyet ayrımcılığına maruz kalan öğretmenlerin, her iki cinsiyete yönelik ayrımcılığın daha fazla farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinden kendilerini dindar olarak nitelendirenlerin daha çok toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitim tutumlarının sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarıyla ilişkisinin incelenmesinde izlenen metodoloji sunulmuştur. Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri araçları ve veri analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitim tutumlarının sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarıyla ilişkisinin ortaya konulması amaçlanarak nicel araştırma modelinde hazırlanmıştır. Nicel araştırma modellerinde amaçlanan, numerik verilerden salt ve genellenebilir sonuçlara ulaşmaktır. Gözleme ve tümdengelim dayalı olan nicel çalışmalarda, ölçme ve gözlemler tekrarlanabildiği gibi nesnelliğin de öne çıktığı görülür. Bu tarz araştırmalarda olgulara ilişkin “ne kadar ne oranda, hangi sıklıkta” gibi sorulara yanıt bulmaya çalışılır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Araştırma nicel yöntemler içinde tanımlanan genel tarama modelinin dalları arasında yer alan ilişkisel tarama modellerinden biri olan yordayıcı korelasyonel araştırma biçiminde tasarlanmıştır. İlişkisel taramada, iki ya da ikiden fazla değişkenin aynı anda değişiminin söz konusu olup olmadığı, varsa bu değişimin ne yönde gerçekleştiği açıklanmaya çalışılır (Karasar, 2019).

Korelasyonel araştırmalar iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında olması muhtemel ilişki/ilişkilerin belirlenerek nedenlerle sonuçlara dair ipuçları elde etmek için gerçekleştirilen araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021). Bu tarz araştırmalar ilişkinin veya ilişkilerin ne ölçüde varolduğuyla ilgilenip açıklamaya çalışırken, veri toplama araçları dışında başka bir dokunuş ya da yönlendirmeye izin vermez. Korelasyonel araştırmalar iki gruba ayrılır. Bunların ilki olan keşfedici korelasyonel araştırmada değişkenler arası

ilişki/ilişkiler açıklanmaya çalışılır. Bir diğer türü olan yordayıcı korelasyonel araştırmada ise bir veya daha çok bağımsız değişkene bağlı olarak bağımlı değişkende meydana gelen değişim belirlenmeye çalışılır. “Yordayıcı korelasyonel araştırmalar”da gerek doğrudan etkilere, gerekse dolaylı etkiler üzerine yoğunlaşılır (Büyüköztürk vd., 2021). Fraenkel ve Wallen (2006) korelasyon araştırmalarını, değişkenler arası ilişkilerin açıklanmasından ötürü betimsel araştırmalarla benzeştirir. Bu bağlamda; okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitim tutumlarının sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarını yordayıp yordamadığını belirtmek amacı doğrultusunda bu araştırma yordayıcı korelasyonel araştırma olarak modellenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında ülkemiz genelinde resmi okullarda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan 382 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde “Olasılıksız Örneklem” yöntemleri içinde yer alan “Kolayda Örneklem” yönteminden yararlanılmıştır. Kolayda örneklem yöntemiyle hedeflenen, gönüllülük esasıyla araştırmaya konu olan herkesin örnekleme yer alabilmesidir. Söz konusu örneklem yönteminde katılımcılara ulaşma uğraşı, çalışma grubu sayısal beklentileri karşılayana kadar devam eder. Zamandan ve ekonomik açıdan tasarruf sağlaması kolayda örnekleminin öne çıkan özelliğidir (Ural ve Kılıç, 2011).

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin sayı ve yüzde (%) dağılımlarını gösteren frekans analizi sonuçları Tablo 3.1. üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Sayı ve Yüzde Dağılımı

Değişkenler	n	%	
Cinsiyet	Kadın	365	95,5
	Erkek	17	4,5
	Toplam	382	100,0
Yaş	22-30	152	39,8
	31-40	112	29,3
	41 -50	98	25,7
	50 ve üzeri	20	5,2
	Toplam	382	100,0
Eğitim Durumu	Ön Lisans	13	3,4
	Lisans	310	81,2
	Lisansüstü Eğitim	53	13,9
	Doktora	6	1,6

	Toplam	382	100,0
Mezun Olunan Program	Okul Öncesi Öğretmenliği	324	84,8
	Çocuk Gelişimi	58	15,2
	Toplam	382	100,0
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl	146	38,2
	6-10 Yıl	65	17,0
	11-15 Yıl	69	18,1
	16-20 Yıl	66	17,3
	21-25 Yıl	18	4,7
	25 Yıl üzeri	18	4,7
	Toplam	382	100,0
Görev Bölgesi	Akdeniz Bölgesi	12	3,1
	Doğu Anadolu Bölgesi	9	2,4
	Ege Bölgesi	13	3,4
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	26	6,8
	İç Anadolu Bölgesi	47	12,3
	Karadeniz Bölgesi	14	3,7
	Marmara Bölgesi	261	68,3
	Toplam	382	100,0

Tablo 3.1.' de katılımcıların demografik özelliklerini gösteren frekans analizi sonuçlarına bakıldığında kadın katılımcıların sayısı n=365(95,5) erkek katılımcıların sayısı n=17(4,5)' tir. En fazla katılımın kadınlarda yaşandığı söylenebilir. Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde; katılımcı sayıları ve yüzdelerinin 22-30 yaş arası n=152(39,8), 31-40 yaş arası n=112(29,3), 41-50 yaş arası n=98(25,7), 50 yaş ve üzeri n=20(5,2) şeklinde olduğu görülmektedir. Yaş gruplarından en fazla katılımcının 22-30 yaş arasında olduğu söylenebilir. Katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında; ön lisans mezunu katılımcı sayısının n=13(3,4), lisans mezunu katılımcı sayısının n=310(81,2), lisansüstü eğitim mezunu katılımcı sayısının n=53(13,9), doktora mezunu katılımcı sayısının n=6(1,6) olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu ifade edilebilir. Katılımcıların mezun olunan programa göre dağılımları incelendiğinde; okul öncesi öğretmenliği mezunu katılımcı sayısı n=324(84,8), çocuk gelişimi mezunu katılımcı sayısı n=58(15,2) şeklinde gerçekleşmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun okul öncesi öğretmenliği mezunu olduğu ifade edilebilir. Katılımcıların mesleki deneyimlerine göre dağılımlarına bakıldığında; 1-5 yıl mesleki deneyime sahip olanların sayısı n=146(38,2), 6-10 yıl mesleki deneyime sahip olanların sayısı n=65(17,0), 11-15 yıl mesleki deneyime sahip olanların sayısı n=69(18,1), 16-20 yıl mesleki deneyime sahip olanların sayısı n=66(17,3), 21-25 yıl mesleki deneyime sahip olanların sayısı n=18(4,7), 25 yıl üzeri mesleki deneyime sahip olanların sayısı n=18(4,7) olarak görülmektedir. Araştırmaya

en fazla katılımın 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip okul öncesi öğretmenlerinde yaşandığı söylenebilir. Katılımcıların görev bölgelerine göre dağılımları incelendiğinde Akdeniz Bölgesinde görev yapanların sayısının n=12(3,1), Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapanların sayısının n=9(2,4), Ege Bölgesinde görev yapanların sayısının n=13(3,4), Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapanların sayısının n=26(6,8), İç Anadolu Bölgesinde görev yapanların sayısının n=47(12,3), Karadeniz Bölgesinde görev yapanların sayısının n=14(3,7), Marmara Bölgesinde görev yapanların sayısının n=261(68,3) şeklinde olduğu görülmektedir. Araştırma katılımcılarının Marmara Bölgesinde yoğunlaştığı söylenebilir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmayla ilgili İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu'ndan 11/01/2024 tarih ve 2024/23 sayısı ile tez onayı alınmıştır. Etik kurul onayına ilişkin belgeler (EK1)' de sunulmuştur. Sonraki süreçte araştırmada kullanılan ölçekleri geliştiren akademisyenlerden gerekli izinler alınmıştır. Kültürel Zekâ Ölçeği, Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği, Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algıları Ölçeği örnekleri ve bunlara ilişkin izin yazışmaları (EK4, EK5, EK6)'da verilmiştir. Araştırma onay işlemlerinin tamamlanmasının ardından, katılımcı bilgi formu ve ölçek maddeleri Google Form üzerinde hazırlanarak okul öncesi öğretmenleriyle internet ortamında paylaşılarak veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Katılımcı Bilgi Formu

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin araştırma kapsamındaki demografik özelliklerine ilişkin verilerin sağlanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcı bilgi formu kullanılmıştır. Formda katılımcılardan yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan bölüm, mesleki deneyim, görev yapılan bölge gibi araştırma için önemli olduğu düşünülen kişisel bilgilere ilişkin maddeler yer almaktadır. Katılımcı bilgi formu örneği (EK2)' de sunulmuştur.

3.4.2. Kültürel Zekâ Ölçeği

Araştırma verilerinin toplanmasında Ang vd. (2007) geliştirdiği İlhan ve Çetin'in (2014) Türkçe' ye uyarlamasını yaptığı Kültürel Zekâ Ölçeği kullanılmıştır.

Ölçeğin orijinal halinde açılımlayıcı faktör analizi 576 kişi ile yapılmıştır. Buna göre faktör yüklerinin .52 ile .80 aralığında değişiklik gösterdiği tespit edilen, 20 maddeden ve kuramsal açıdan önerilen 4 alt boyuttan oluşan yapı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin orijinalinde Cronbach Alpha değerleri; üst biliş boyutunda .72, biliş boyutunda .86, motivasyon boyutunda .76, davranış boyutunda .83 şeklinde hesaplanmıştır (Ang vd., 2007). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması 1104 kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve iç tutarlılık değeri .85, test tekrar test değeri .81 bulunmuştur. İlhan ve Çetin (2014) ölçeğin 4 alt boyutunun Cronbach Alpha değerlerini, üst biliş boyutunda .77, biliş boyutunda .79, motivasyon boyutunda .75, davranış boyutunda .71 şeklinde belirlemiş ve tüm ölçekte bu değeri .85 biçiminde bulmuşlardır. Bu sonuçlara benzer olarak kültürel zekâ ölçeği Cronbach Alpha değeri, bu araştırmada .88 olarak hesaplanmıştır. Likert tipinde hazırlanan ölçekte derecelendirmeler “Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Kuvvetle Katılıyorum (5)” olarak ifade edilmiştir. 20 maddeden oluşan ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekte, bireylerin farklı kültürler arasındaki etkileşimlerinde bilinçli kültürel farkındalık düzeyleri ölçümüne ilişkin üst biliş boyutu 4 madde (1-.....-4. maddeler) ile değerlendirilmektedir. Bu boyut için en yüksek 20, en düşük 4 puan alınabilmektedir. Bu boyutta alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan ise 4'tür. Üst biliş boyutundaki maddelere “Kültürlerarası etkileşimlerde kullandığım kültürel bilgimin farkındayım.” ibaresi örnek verilebilir. Ölçeğin biliş boyutunda 6 madde (5-.....- 10. maddeler) bulunmakta, bireylerin eğitim ve deneyimleri yoluyla kazandıkları farklı kültürlere ait gelenek, uygulama ve normlara ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu boyut için azami 20, asgari 6 puan alınabilmektedir. Ölçekte “Diğer kültürlerin sanat ve zanaatlarını bilirim” maddesi biliş boyutuna ilişkin örnek ifadedir. Ölçeğin 5 maddeden (11-.....- 15. maddeler) oluşan motivasyon boyutu; kişinin, enerji ve dikkatini kültür çeşitliliğinin bulunduğu ortamlar içinde etkileşimi nasıl gerçekleştireceğini öğrenmeye yönlendirmesini içermektedir. Motivasyon boyutunda en çok 25, en az 5 puan alınabilmektedir. “Bana yabancı bir kültürün halkı ile karşılaştığımda onlarla kaynaşabilme konusunda kendime güvenirim.” maddesi bu boyuttaki maddelerden biridir. Ölçeğin son boyutunda ise kişinin başka kültürlere sahip kişilerle etkileşim kurarken sözlü ve sözsüz olarak yerinde davranışlar sergileyebilme yetenek düzeyini belirlemek üzere 5 madde (16-.....- 20. maddeler) yer almaktadır. “Sözel olmayan davranışlarımı kültürler arası etkileşimin gereklerine göre değiştirebilirim.” ölçeğin davranış boyutu

maddeleri arasındadır. Bu boyuttan elde edilebilecek toplam puanlar en çok 25, en az 5 puan şeklindedir. Madde puanlarının toplamı Kültürel Zekâ Ölçeğinin toplam puansal değerini vermektedir. Diğer bir ifadeyle ölçek alt boyutları (üst biliş, biliş, motivasyon, davranış) toplamı kültürel zekâ düzeyini belirtmektedir (Ang, vd., 2007; Ang ve Dyne, 2008; Ang, Dyne, ve Tan, 2011). Buna göre Kültürel Zekâ Ölçeğinden toplamda en çok 100, en az 20 puana ulaşılabilir. Ölçek alt boyutlarında ve toplamdaki sayısal yükseklik, üst düzey kültürel zekâyâ sahip olma göstergesidir (İlhan ve Çetin, 2014).

3.4.3. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Ölçeği

Araştırma kapsamında ikinci olarak, Ponterotto, Baluch, Greig ve Rivera' nın (1998) geliştirip; Yazıcı, Başol ve Toprak'ın (2009) Türkçe' ye uyarladığı Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinalinin geliştirilme sürecinde öncelikle literatür taraması yapılarak maddeler oluşturulmuş, sonrasında üniversitede öğrenim gören 10 öğrenciden maddelerin 1- (karmaşık) 5- (açık ve anlaşılır) şeklinde dereceli puanlama yapmaları istenilmiştir. Bu adımdan sonra 2 maddenin kaldırılmasına ve 10 maddenin de baştan yazılmasına karar verilmiştir. Ponterotto vd. (1998) daha sonra yapılan odak grup görüşmeleriyle 21 öğretmenin ölçeğe ilişkin görüş ve değerlendirmelerini almışlardır. Sonraki aşamada 429 öğretmen üzerinde uygulanan ölçeğin analizleri neticesinde ölçme açısından yetersiz maddelerin çıkarılmasına karar vermişlerdir. Yapılan bu düzeltmeyle birlikte 7'si tersten puanlanmak üzere 20 maddelik ölçeğin orijinal haline son şekli verilmiştir. Ölçek iç tutarlılığını belirlemek amacıyla theta değeri .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe' ye uyarlanması çalışmalarında Yazıcı vd. (2009), 135'i kadınlardan ve 280'i erkeklerden oluşan toplam 415 katılımcı öğretmene ulaşmışlardır. Ölçeğin derecelendirmesi 1 (Hiç Katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Ne Katılmıyorum Ne Katılmıyorum), 4 (Katılıyorum) ve 5 (Kuvvetle Katılıyorum) biçiminde yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre Cronbach Alpha değeri .75 hesaplanmıştır. Bu sonuçlara benzer olarak öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutum ölçeği Cronbach Alpha değeri, yapılan bu araştırmada ,82 olarak hesaplanmıştır. Türkçe' ye uyarlanmış ölçekte 3,6,12,15,16, 19,20. Maddeler olmak üzere 7 maddeye ters puanlama yapılırken kalan 13 madde normal şekilde puanlanmıştır. “Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.”, “Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.”

ibareleri ölçekte puanlamanın normal yapıldığı maddelere örnek olarak verilebilir. “Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir.”, “Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir.” ibareleri ölçekte ters puanlamanın yapıldığı maddelere örnek olarak verilebilir. Tek boyuttan oluşan ölçeğin uygulanmasından elde edilen yüksek değerler öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusundaki pozitif tutumlarına işaret ederken, düşük değerler öğretmenlerin bu konudaki negatif tutumlarının belirtisidir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmasında madde korelasyon toplamı ile kültür uyumluluğu dikkate alınarak 3 ve 16 numaralı maddelerin uygulama dışı bırakılmasıyla ölçeğe 18 maddelik son hali verilmiştir (Yazıcı, Başol, ve Toprak, 2009).

3.4.4. Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeği

Araştırma verilerinin toplanması aşamasında üçüncü ve son olarak okul öncesi döneminde görev yapan öğretmenlerin sınıf içindeki toplumsal cinsiyet algılarını saptamak için Yıldız’ın (2019) Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeği’nden yararlanılmıştır. Ölçek 5’li Likert tipinde (1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum) geliştirilmiştir. Ölçek 4 alt boyuta sahiptir. Ölçeğin ilk alt boyutu olan “Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri”nde 17 madde bulunmaktadır. “Kız çocukların kurallara uyum sağlamaları daha kolaydır. Erkek çocuklar fiziksel olarak daha aktiftir.” maddeleri bunlardan bazılarıdır. İkinci olarak 12 maddenin bulunduğu “Cinsiyet Rol Özellikleri” boyutundaki maddelere “Erkek çocuklar daha çok lider rollerinde görev alırlar. Müzik, dramatik oyunlar kız çocuklar için uygundur.” ifadeleri örnek verilebilir. Ölçekteki alt boyutların üçüncüsü “Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler” alt boyutudur. 7 maddenin mevcut olduğu bu alt boyuttaki “Bebeklerle, mutfak gereçleriyle oynayan erkek çocuklara olumsuz tepki gösterilmelidir. Kız çocuklar hata yaptıklarında daha hoşgörülü davranılmalıdır.” ifadeleri bunlardan bazılarıdır. Son alt boyut olan “Masal ve Hikâyelerde Toplumsal Cinsiyet” boyutu ise 6 madde içermektedir. “Külkedisi, Uyuyan Güzel, Rapunzel” gibi toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını içeren masallara yer verilmemelidir.

Hikâyelerde kadın ve erkek kahramanların eşit oranda resmedilmesine dikkat edilmemelidir.” bunlara örnek gösterilebilir. İlk alt boyut olan “Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri” en fazla 85, en az 17 puan ile tamamlanabilmektedir. İkinci alt

boyut “Cinsiyet Rol Özellikleri” nden azami 60, asgari 12 puan alınabilmektedir. “Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler” şeklinde ifade edilen üçüncü alt boyutta ulaşılabilecek en büyük değer 35 iken, en küçük değer 7’dir. Dördüncü ve son alt boyut olan “Masal ve Hikâyelerde Toplumsal Cinsiyet” boyutundan maksimum 30, minimum 6 puana erişilebilmektedir. Tarafımızdan yapılan bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları ölçeği Cronbach Alpha değeri, 88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin uygulanması sonucunda alınan yüksek puanlar toplumsal cinsiyete ilişkin öğretmen algılarındaki gelenekselliği ve cinsiyet merkezli anlayışı göstermekte iken; düşük puanlar ise bu konudaki öğretmen algılarının esnek ve eşitlik yanlısı olduğunu işaret etmektedir (Yıldız, 2019).

3.5. Verilerin Analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitim tutumlarının sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarıyla ilişkisini incelemek amacıyla ilk aşamada veri toplama aracı olarak “Demografik Bilgi Formu, Kültürel Zekâ Ölçeği (KZÖ), Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Ölçeği (ÖÇTÖ), Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeği (OSTCAÖ)” kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS 27 istatistik paket programından yararlanılmıştır. İlk aşamada katılımcı bilgi formuyla okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen verilerin frekans analizi yapılmıştır. Sonraki aşamada araştırmada kullanılan ölçeklerin Cronbach Alfa değerleri hesaplanarak geçerlik güvenirlik analizleri yapılmıştır. Belirli bir ölçekle ilgili güvenirlikten söz edilebilmesi için koşullar ve girdilerin benzer olduğu durumlarda uygulandığında, değişik ölçümler neticesinde birbirine yakın sonuçlara ulaşılması gerekmektedir. Cronbach Alfa katsayıları ölçeklerin güvenirlik durumlarını nicel olarak gösteren değerlerden biridir. Kabul edilen güvenirlik durumları şu şekilde özetlenebilir: Güvenirlik analizi sonucunda elde edilen Cronbach Alfa katsayısı; (,00) ile (,40) arasında bir değere sahipse ölçeğin güvenilir olmadığı değerlendirilmektedir. Ölçeğin alfa katsayısı (,41) ile (,60) arasında ise güvenirlik düzeyi düşüktür. (,61) ile (,80) arasındaki değerler ölçeklerin güvenilir nitelikte olduğunu; (,81) ile (1,00) arası değerlerin de ölçeklerin üst düzey güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir (İslamoğlu ve Alnaçık, 2014). Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin Cronbach Alfa değerlerine ilişkin değerler Tablo 3.2.’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Değerleri

Ölçek ve Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Değeri
KZÖ	20	,882
Üst Biliş Boyutu	4	,740
Biliş Boyutu	6	,841
Motivasyon Boyutu	5	,868
Davranışsal Boyutu	5	,765
ÖÇTÖ	18	,822
OSTCAÖ	42	,916
Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri Boyutu	17	,943
Cinsiyet Rol Özellikleri Boyutu	12	,874
Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler Boyutu	7	,720
Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet Boyutu	6	,662

Tablo 3.2. incelendiğinde araştırmada kullanılan ve üst biliş, biliş, motivasyon ve davranışsal alt boyutlar olmak üzere 4 alt boyuttan oluşan Kültürel Zekâ Ölçeğinin madde sayısı 20 ve Cronbach's Alpha değerinin (,882) olduğu görülmektedir. Araştırmanın bir diğer ölçeği olan Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği 18 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçek olup, Cronbach's Alpha değeri (,822)'dir. Araştırmada kullanılan üçüncü ölçek ise Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeğidir. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır ve Cronbach's Alpha değeri (,916) şeklindedir. Tablodaki Cronbach's Alpha değerlerine bakıldığında ölçeklerin yüksek güvenilirliğe sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada ölçek güvenilirlik analizlerinin ardından verilerin normallik dağılımına ve betimsel istatistik sonuçlarına bakılarak veri analizinde hangi yöntemlerin kullanılacağına karar verilmiştir. Bunun için Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerinin ± 1.5 aralığında olması verilerin normallik varsayımını karşılamaktadır. Bu araştırmada kullanılan verilerin normal dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 3.3.'de verilmiştir.

Tablo 3.3. Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Dağılımı

Ölçek ve Alt Boyutlar	N	Min	Max	Ss	M	Çarpıklık	Basıklık
Üst Biliş Boyutu	382	11,00	20,00	1,70571	16,1492	,050	1,244
Biliş Boyutu	382	6,00	30,00	3,96087	19,2382	-,278	,463
Motivasyon Boyutu	382	9,00	25,00	3,50211	18,3901	-,250	,099
Davranışsal Boyutu	382	11,00	25,00	2,69	18,3456	-,201	,493
KZÖ	382	51,00	99,00	8,79293	72,12304	,186	,262
ÖÇTÖ	382	33,00	80,00	7,291872	58,68586	-,031	1,088
Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri	382	17,00	85,00	13,56499	55,51833	-,309	-,050
Cinsiyet Rol Özellikleri	382	12,00	51,00	7,730345	25,15445	,806	,747
Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler	382	10,00	27,00	3,428046	15,76178	,747	,934
Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet	382	6,00	26,00	3,350208	14,68586	,047	,789
OSTCAÖ	382	53,00	163,00	21,08429	111,1204	-,006	-,094

Tablo 3.3. incelendiğinde ilk olarak KZÖ toplam puan ve alt boyutlarından elde edilen değerler sırasıyla verilmiştir. KZÖ’ den alınan en yüksek puan (99,00), en düşük puan (51,00) ve ölçek ortalaması (72,12)’dir. KZÖ Üst biliş boyutu çarpıklık ve basıklık değerleri (050, 1,244), biliş boyutu çarpıklık ve basıklık değerleri (-,278, 463), motivasyon boyutu çarpıklık ve basıklık değerleri (-,250 ,099), davranışsal boyutu çarpıklık ve basıklık değerleri (-,201 ,493) ve KZÖ toplam puan çarpıklık ve basıklık değerleri (,186 ,262) şeklindedir. Tablodaki KZÖ çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,5$ aralığında olduğu görülmektedir. Buradan hareketle KZÖ toplam puan ve alt boyutlarından elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Araştırmada kullanılan ikinci ölçek Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeğidir. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır ve ölçekte alt boyut bulunmamaktadır. Yazıcı vd. (2009) belirtildiği üzere ölçekte yer alan 3,6,12,15,16. maddeler ters şekilde puanlanmıştır. ÖÇTÖ’ den alınan en yüksek puan (80,00), en düşük puan (33,00) ve ölçek ortalaması (58,69)’dur. Tablo incelendiğinde ÖÇTÖ toplam puan çarpıklık ve

basıklık değerlerinin (-,031, 1,088) şeklinde olduğu görülmektedir. Ölçekten elde edilen bu değerlerin $\pm 1,5$ aralığında olduğu ve normallik dağılımını karşıladığı söylenebilir. Araştırmada kullanılan üçüncü ölçek Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeğidir. OSTCAÖ' den alınan en yüksek puan (163,00), en düşük puan (53,00) ve ölçek ortalaması (111,12)'dir. 42 madde ve 4 alt boyuttan oluşan ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde; Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutu çarpıklık ve basıklık değerleri (-,309 -,050), Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutu çarpıklık ve basıklık değerleri (,806 ,747), Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutu çarpıklık ve basıklık değerleri (,747 ,934), Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutu çarpıklık ve basıklık değerleri (,047 ,789) ve OSTCAÖ toplam puanları çarpıklık ve basıklık değerleri (-,006 -,094) şeklinde görülmektedir. Bu değerlere bakıldığında $\pm 1,5$ aralığında olduğu ve normal dağılım özelliği gösterdiği ifade edilebilir. Bu nedenle araştırmada parametrik testler kullanılmıştır.

Buna göre “Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları demografik bilgilere (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, mezun olunan program, görev yapılan bölge) göre değişim göstermekte midir? Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları demografik bilgilere göre değişim göstermekte midir? Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları demografik bilgilere göre değişim göstermekte midir?” Alt problemlerine ilişkin verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi ve Tek Yönlü ANOVA' dan yararlanılmıştır. “Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında bir ilişki var mıdır? Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ile sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları arasında bir ilişki var mıdır? Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ile sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları arasında bir ilişki var mıdır?” alt problemlerine ilişkin verilerin analizinde Pearson Korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ile çokkültürlü eğitim tutumları sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarını yordamakta mıdır? Alt problemine ilişkin öncelikle verilerin analizinde çoklu regresyon analizi tercih edilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizini uygulamaya geçmeden önce “örneklem (çalışma grubu) büyüklüğü, doğrusallık, çoklu doğrusallık, otokorelasyon ve değişkenlerdeki normal dağılım” varsayımlarının uygunluğu (Field, 2013) sınanmıştır. Verilerin gerekli koşulları sağladığı görüldükten sonra çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorularını ele almak için toplanan verilerin analizleri ve buna ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmaktadır. Bu bölümde sırasıyla Kültürel Zeka Ölçeği ve Alt boyutları toplam puanları, Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği Toplam puanları ve Okul öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeği ve alt boyutları toplam puanlarına ilişkin betimsel analizler, bu ölçeklerden alınan puanlar ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler ve Kültürel Zekâ Ölçeği, Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeği ve bunların alt boyutları arasındaki Pearson Korelasyon analizi sonuçları ile söz konusu ölçeklerle ilgili Çoklu Doğrusal Regresyon analizlerinin sonuçları ve bunlara ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ne düzeydedir?” problemiyle ilgili olarak KZÖ toplam ve alt boyut toplam puanlarının ortalamalarını gösteren betimsel istatistiklere ilişkin bulgular Tablo 4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1. KZÖ Toplam ve Alt Boyut Toplam Puanları

Ölçek ve Alt Boyutlar	N	Min	Max	Ss	M
Üst Biliş Boyutu	382	11,00	20,00	1,70571	16,1492
Biliş Boyutu	382	6,00	30,00	3,96087	19,2382
Motivasyon Boyutu	382	9,00	25,00	3,50211	18,3901
Davranışsal Boyutu	382	11,00	25,00	2,69070	18,3455
Kültürel Zekâ Ölçeği	382	51,00	99,00	8,79293	72,1230

Tablo 4.1. incelendiğinde KZÖ Üst Biliş Alt Boyutu toplam puan ortalamasının ($\bar{x} = 16,15$), standart sapmasının ($Ss = \pm 1,71$) olduğu görülmektedir. Katılımcılar tarafından bu boyuttan alınan en düşük puan (11,00), en yüksek puan (20,00)'dir. KZÖ Biliş Alt Boyutu toplam puanlarına bakıldığında ortalamasının ($\bar{x} = 19,24$), standart sapmasının ($Ss = \pm 3,96$) olduğu görülmektedir. Katılımcıların Biliş alt boyutundan aldığı en düşük puan (6,00) en yüksek puan ise (30,00)'dur. KZÖ Motivasyon alt boyutu toplam puanlarına bakıldığında ortalamasının ($\bar{x} = 18,39$), standart sapmasının ($Ss = \pm 3,50$) olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu boyuttan aldığı en düşük puan (9,00), en yüksek puan (25,00)'dir. KZÖ Davranışsal alt boyutu toplam puanlarına bakıldığında ortalamasının ($\bar{x} = 18,35$), standart sapmasının ($Ss = \pm 2,69$) olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu boyuttan aldığı en düşük puan (11,00), en yüksek puan (25,00)'dir. KZÖ toplam puanlarına bakıldığında ortalamasının ($\bar{x} = 72,12$), standart sapmasının ($Ss = \pm 8,79$) olduğu görülmektedir. Katılımcıların KZÖ'den aldığı en düşük puan (51,00), en yüksek puan (99,00)'dir. Kültürel zekâ ölçeğinden toplamda en az (20,00), en çok (100,00) puana ulaşılabilir. Ölçek alt boyutlarında ve toplamdaki sayısal yükseklik, üst düzey kültürel zekâyâ sahip olma göstergesi olarak kabul edilebilir (İlhan ve Çetin, 2014). Bu bağlamda araştırma sonucunda KZÖ ve Alt boyutları toplam puanlarının betimsel istatistiklerinden elde edilen bulgular ışığında okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâlarının yüksek olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın ikinci alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları demografik bilgilere (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, mezun olunan program, görev yapılan bölge) göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcıların kültürel zekâlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin öncelikle araştırma verilerinin normal dağılımına bakılmış; verilerin normal dağılımının tespitinden sonra parametrik testlerden iki gruplu değişkenler için Bağımsız (İlişkisiz) Gruplar t- Testi, ikiden fazla gruba sahip değişkenler için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA uygulanmıştır. Bunlara ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Katılımcıların kültürel zekâlarının cinsiyetlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız gruplar t-Testi analizi yapılmadan önce cinsiyet değişkenini oluşturan kadın ve erkek katılımcı sayılarının arasında oldukça yüksek fark olması ve erkek

katılımcı sayısının düşük olması nedeniyle (K=365, E=17), KZÖ ve alt boyutlarının cinsiyetlere göre ayrı ayrı çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılarak verilerin normallik dağılımları incelenmiştir. Buna göre çarpıklık ve basıklık değerleri cinsiyetlere göre sırasıyla üst biliş alt boyutu [(K= ,017; 1,316)-(E=,480; -,027)], biliş alt boyutu [(K= -,265; ,529)-(E= -,740; ,314)], motivasyon alt boyutu [(K= -,269; ,218)-(E= -1,020; -,479)], davranışsal alt boyutu [(K= -,213; ,559)-(E=,217; -1,427)], KZÖ Toplam Puan [(K= ,197; ,333)-(E=,164; -1,077)] olarak gerçekleşmiştir. Verilerin $\pm 1,5$ aralığında olduğu ve normal dağılım koşulunu sağladığı görülmüş ve bağımsız gruplar t-Testi uygulanmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 4.2.' de sunulmuştur.

Tablo 4.2. KZÖ Toplam ve Alt Boyut Toplam Puanlarının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek ve Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p																																												
Üst Biliş Boyutu Toplam Puanı	Kadın	365	16,1233	1,69473	380	-1,378	0,169																																												
	Erkek	17	16,7059	1,89620				Biliş Boyutu Toplam Puanı	Kadın	365	19,1863	3,92979	380	-1,188	0,236	Erkek	17	20,3529	4,56811	Motivasyon Boyutu Toplam Puanı	Kadın	365	18,2301	3,43410	380	-4,226	<0,001*	Erkek	17	21,8235	3,26411	Davranış Boyutu Toplam Puanı	Kadın	365	18,3342	2,69983	380	-0,380	0,704	Erkek	17	18,5882	2,55095	Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puanı	Kadın	365	71,8740	8,75211	380	-2,584	0,010*
Biliş Boyutu Toplam Puanı	Kadın	365	19,1863	3,92979	380	-1,188	0,236																																												
	Erkek	17	20,3529	4,56811				Motivasyon Boyutu Toplam Puanı	Kadın	365	18,2301	3,43410	380	-4,226	<0,001*	Erkek	17	21,8235	3,26411	Davranış Boyutu Toplam Puanı	Kadın	365	18,3342	2,69983	380	-0,380	0,704	Erkek	17	18,5882	2,55095	Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puanı	Kadın	365	71,8740	8,75211	380	-2,584	0,010*	Erkek	17	77,4706	8,16331								
Motivasyon Boyutu Toplam Puanı	Kadın	365	18,2301	3,43410	380	-4,226	<0,001*																																												
	Erkek	17	21,8235	3,26411				Davranış Boyutu Toplam Puanı	Kadın	365	18,3342	2,69983	380	-0,380	0,704	Erkek	17	18,5882	2,55095	Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puanı	Kadın	365	71,8740	8,75211	380	-2,584	0,010*	Erkek	17	77,4706	8,16331																				
Davranış Boyutu Toplam Puanı	Kadın	365	18,3342	2,69983	380	-0,380	0,704																																												
	Erkek	17	18,5882	2,55095				Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puanı	Kadın	365	71,8740	8,75211	380	-2,584	0,010*	Erkek	17	77,4706	8,16331																																
Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puanı	Kadın	365	71,8740	8,75211	380	-2,584	0,010*																																												
	Erkek	17	77,4706	8,16331																																															

p<,05*

Tablo 4.2. incelendiğinde Kültürel Zekâ Ölçeği ve alt boyutları toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre sonuçlarına bakıldığında; katılımcıların üstbiliş boyutu puanları (t (380) = -1,38, p>,05), biliş boyutu puanları (t (380) = -1,19, p>,05) ve davranış boyutu puanları (t (380) = -,38, p>,05) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna karşın motivasyon alt boyutu puanları (t (380)= -4,23, p <,05) ve Kültürel Zekâ Ölçeği toplam puanları (t (380) = -2,58, p <,05) incelendiğinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Buna göre erkek katılımcıların motivasyon alt boyutu toplam puanları ortalaması (\bar{x} = 21,82) ve KZÖ toplam puanları ortalaması (\bar{x} = 77,47), kadın katılımcıların motivasyon alt boyutu puanları (\bar{x} = 18,23) ve KZÖ toplam puan ortalamalarından (\bar{x} = 72,01) anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği söylenebilir.

Bir diğ er demografik özellik olan katılımcıların mezun oldukları bölüm bağımsız değışkenine göre Kültürel Zekâ ve alt boyutları toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığına ilişkin bağımsız gruplar t- testi uygulanmıştır. Bu analizden elde edilen bulgular Tablo 4.3.' de gösterilmiştir.

Tablo 4.3. KZÖ Toplam ve Alt Boyut Toplam Puanlarının Katılımcıların Mezun Oldukları Bölüme Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek ve Alt Boyut	Mezun Olunan Bölüm	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Üst Biliş Boyutu Toplam Puanı	Okul Öncesi Öğr.	324	16,1358	1,77009	380	-,363	,717
	Çocuk Gelişimi	58	16,2241	1,29835			
Biliş Boyutu Toplam Puanı	Okul Öncesi Öğr.	324	19,0741	3,92508	380	-1,921	,055
	Çocuk Gelişimi	58	20,1552	4,06872			
Motivasyon Boyutu Toplam Puanı	Okul Öncesi Öğr.	324	18,4136	3,56565	380	,310	,757
	Çocuk Gelişimi	58	18,2586	3,14871			
Davranış Boyutu Toplam Puanı	Okul Öncesi Öğr.	324	18,2809	2,78621	98,555	-1,367	,175
	Çocuk Gelişimi	58	18,7069	2,06056			
Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puanı	Okul Öncesi Öğr.	324	71,9043	9,05300	380	-1,150	,251
	Çocuk Gelişimi	58	73,3448	7,11202			

$p < 0,05^*$

Tablo 4.3. incelendiğinde KZÖ ve alt boyutları toplam puanlarının mezun olunan programa göre sonuçlarına bakıldığında; katılımcıların üstbiliş boyutu puanları ($t(380) = -,36, p >,05$), biliş boyutu puanları ($t(380) = -1,92, p >,05$), motivasyon boyutu puanları ($t(380) = ,31, p >,05$), davranış boyutu puanları ($t(98,56) = -1,37, p >,05$) ve KZÖ toplam puanı ortalamaları ($t(380) = -1,15, p >,05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Katılımcıların Kültürel Zekâ Toplam Puanları ve alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı söylenebilir.

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların KZÖ toplam ve alt boyut puanlarının yaş gruplarına göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Kültürel Zekâ ve alt boyutları toplam puanlarının normallik dağılımını karşılaması ve bağımsız değışken olarak belirlenen yaş değışkeninin ikiden fazla alt gruba sahip olmasından dolayı parametrik testlerden Tek yönlü ANOVA testi kullanılmasına karar verilmiştir. Ancak Tek yönlü ANOVA kullanılırken varyansların homojenlik koşullarını yerine getirip getirmediğine ilişkin Levene testi değışkenlerine bakılmış homojenlik koşulunu karşılayan verilerde F değışkenleri, homojenlik koşulunu karşılamayan verilerde Welch F değışkenleri dikkate alınmıştır. KZÖ ve alt boyutları toplam puanları; Levene testi

varyansların homojenliği değerleri üst biliş boyutu (,526), motivasyon boyutu (,699), davranışsal boyutu (,103) ve ölçek toplam puanı (,517) şeklinde değerlere sahiptir. Dolayısıyla Levene testi sonuçlarına göre ($p>,05$) varyansların homojenliği koşulunu yerine getirdikleri anlaşılırken biliş boyutu puanının ($<,001$) bu değer altında kaldığı ve varyansların homojenlik özelliğini karşılamadığı anlaşılmıştır. İkili karşılaştırmalarda varyansların homojen olduğu verilere post-hoch testlerinden Tukey HSD, homojen olmayan verilere Games Howell uygulanmıştır. Buna göre Kültürel Zekâ Ölçeği ve alt boyutları toplam puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü ANOVA analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.4.' de gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Katılımcıların KZÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek ve Alt Boyutları	Yaş	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Üst Biliş Boyutu Toplam Puanı	1. 22-30	152	16,2500	1,76519	3	5,772	$<,001^*$	2 ile 1/3/4
	2. 31-40	112	15,6339	1,64397				
	3. 41 -50	98	16,4490	1,54067				
	4. 50 ve üzeri	20	16,8000	1,76516				
Biliş Boyutu Toplam Puanı	1. 22-30	152	19,9079	3,13146	3	5,486**	,002*	1 ile 2
	2. 31-40	112	18,0268	4,58643				
	3. 41 -50	98	19,1939	3,76270				
	4. 50 ve üzeri	20	21,1500	5,03958				
Motivasyon Boyutu Toplam Puanları	1. 22-30	152	18,7763	3,69929	3	2,873	,036*	-
	2. 31-40	112	17,5893	3,20909				
	3. 41 -50	98	18,7041	3,44084				
	4. 50 ve üzeri	20	18,4000	3,33088				
Davranış Boyutu Toplam Puanı	1. 22-30	152	19,0132	2,94988	3	7,833	$<,001^*$	1 ile 2
	2. 31-40	112	17,4821	2,16434				
	3. 41 -50	98	18,1735	2,55668				
	4. 50 ve üzeri	20	18,9500	2,60516				
KZÖ Toplam Puanı	1. 22-30	152	73,9474	8,99285	3	9,232	$<,001^*$	2 ile 1/3/4
	2. 31-40	112	68,7321	7,85337				
	3. 41 -50	98	72,5204	7,94988				
	4. 50 ve üzeri	20	75,3000	10,90196				

$P<0,05^*$ Welch F^{**} değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.4.'deki KZÖ ve alt boyutları toplam puanlarının yaş grupları değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçlarına bakıldığında; ilk olarak katılımcıların üst biliş alt boyutu puanlarının ($F(3, 378) = 5,772, p <,05$) şeklinde olduğu ve yaş gruplarına göre farklılaştığı söylenebilir. Üst biliş alt boyutunda yaş gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; daha öncesinde incelenen

Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağıldığının görülmesi nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Tukey HSD uygulanmıştır. Tukey HSD sonuçlarına göre üst biliş alt boyutunda 22-30 yaş arası katılımcılar ile 31-40 yaş arası katılımcıların arasında farkın ($=,616$), 22-30 yaş arası katılımcılar lehine gerçekleştiği, 31-40 yaş arası katılımcılar ile 41-50 yaş arası katılımcıların arasında farkın ($=,815$), 41-50 yaş arası katılımcılar lehine gerçekleştiği, 31-40 yaş arası katılımcılar ile 50 yaş üzeri arası katılımcıların arasında farkın ($=1,166$), 50 yaş üzeri arası katılımcılar lehine gerçekleştiği, diğer ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. İkinci olarak katılımcıların biliş alt boyutu puanları incelendiğinde varyansların homojen dağılmamasından dolayı Welch F puanına bakılmış, bu değer (Welch F (3,79,336) = 5,486, $p <,05$) şeklinde olduğu görülmüştür. Buna göre Biliş alt boyutu toplam puanlarının yaş gruplarına göre farklılaştığı ifade edilebilir. Biliş alt boyutunda yaş gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; daha öncesinde incelenen Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmaması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell sonuçlarına göre biliş alt boyutunda 22-30 yaş arası katılımcılar ile 31-40 yaş arası katılımcılar arasındaki farkın ($=1,88$), 22-30 yaş arası katılımcılar lehine gerçekleştiği, diğer ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Üçüncü olarak katılımcıların motivasyon alt boyutu puanlarının ($F(3, 378) = 2,873$, $p <,05$) şeklinde olduğu ve yaş gruplarına göre farklılaştığı söylenebilir. Motivasyon alt boyutunda yaş gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağıldığının görülmesi nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Tukey HSD uygulanmıştır. Tukey HSD sonuçlarına göre motivasyon alt boyutunda 22-30 yaş arası katılımcılar ile 31-40 yaş arası katılımcıların arasında farkın ($=1,19$), 22-30 yaş arası katılımcılar lehine gerçekleştiği, diğer ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Dördüncü olarak katılımcıların davranışsal alt boyut puanları incelendiğinde ($F(3, 378) = 7,833$, $p <,05$) şeklinde olduğu ve yaş gruplarına göre farklılaştığı söylenebilir. Davranış alt boyutunda yaş gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; daha öncesinde incelenen Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağıldığının görülmesi nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Tukey HSD uygulanmıştır. Tukey HSD sonuçlarına göre davranış alt boyutunda 22-30 yaş arası katılımcılar ile 31-40 yaş arası katılımcılar arasındaki farkın ($=1,53$), 22-

30 yaş arası katılımcılar lehine gerçekleştiği, diğer ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Beşinci ve son olarak katılımcıların kültürel zekâ toplam puanları incelendiğinde ($F(3, 378) = 9,232, p < ,05$) şeklinde olduğu ve yaş gruplarına göre farklılaştığı söylenebilir. KZÖ toplam puan ortalamalarında yaş gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağıldığının görülmesi nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Tukey HSD uygulanmıştır. Tukey HSD sonuçlarına göre 22-30 yaş arası katılımcılar ile 31-40 yaş arası katılımcıların arasında farkın ($=5,22$), 22-30 yaş arası katılımcılar lehine gerçekleştiği, 31-40 yaş arası katılımcılar ile 41-50 yaş arası katılımcıların arasındaki farkın ($=3,79$), 41-50 yaş arası katılımcılar lehine gerçekleştiği, 31-40 yaş arası katılımcılar ile 50 yaş üzeri katılımcılar arasındaki farkın ($=6,57$), 50 yaş üzeri katılımcılar lehine gerçekleştiği, diğer ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında Kültürel Zekâ toplam puanları ve alt boyut puanlarının yaş gruplarına istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada KZÖ ve alt boyutlarının farklılaşp farklılaşmadığının test edildiği bir başka demografik özellik de okul öncesi öğretmenlerin mesleki deneyimleridir. Araştırmanın bu bölümünde bununla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Kültürel Zekâ ve alt boyutları toplam puanlarının normallik dağılımını karşılaması ve bağımsız değişken olarak belirlenen mesleki deneyim değişkeninin ikiden fazla alt gruba sahip olmasından dolayı parametrik testlerden Tek Yönlü ANOVA testi kullanılmasına karar verilmiş, bununla birlikte tekrardan Levene testi ile varyansların homojenliğine bakılmıştır. KZÖ' nün; motivasyon alt boyutunun ($,376$) ve ölçek toplamının ($,180$) değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Levene testi sonuçlarına göre ($p > ,05$) varyansların homojenliği koşulunu yerine getirdikleri; üst biliş boyutu puanı ($,007$), biliş boyutu puanı ($,002$), davranışsal alt boyut puanı ($,011$), ($p > ,05$) değerinin altında kaldıkları için varyansların homojenliği koşulunu yerine getirmedikleri görülmektedir. Bu durumda varyansların homojenliği koşulunu karşılayan motivasyon alt boyutu ve KZÖ toplam puanlarına ilişkin verilerde Tek Yönlü ANOVA değerlerine bakılırken; bu koşulu taşımayan üst biliş, biliş ve davranış alt boyut puanlarında Welch F değerlerine bakılmıştır. İkili karşılaştırmalarda varyansların homojen olduğu verilere post-hoc testlerinden Tukey HSD, homojen olmayan verilere Games Howell uygulanmıştır. Buna göre Kültürel Zekâ ölçeği ve alt boyutları toplam puanlarının mesleki deneyim bağımsız değişkenine göre farklılaşp

farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü ANOVA ve Welch F sonuçlarıyla ikili karşılaştırma sonuçlarına Tablo 4.5.' de yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Katılımcıların KZÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Mesleki Deneyimlerine Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek ve Alt Boyut	Mesleki Deneyim	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anamlı Fark
Üst Biliş Boyutu Toplam Puanı	1. 1-5 Yıl	146	16,1233	1,79996	5	2,578**	,032*	-
	2. 6-10 Yıl	65	16,0462	1,24286				
	3. 11-15 Yıl	69	15,9710	1,45492				
	4. 16-20 Yıl	66	15,9848	2,01145				
	5. 21-25 Yıl	18	17,1667	1,61791				
	6. 25 + Yıl	18	17,0000	1,74895				
Biliş Boyutu Toplam Puanı	1. 1-5 Yıl	146	19,6986	3,01575	5	3,038**	,015*	1 ile 4
	2. 6-10 Yıl	65	18,7692	4,10704				
	3. 11-15 Yıl	69	19,4203	4,35352				
	4. 16-20 Yıl	66	17,6970	4,48234				
	5. 21-25 Yıl	18	19,8889	3,56270				
	6. 25 + Yıl	18	21,5000	5,22719				
Motivasyon Boyutu Toplam Puanı	1. 1-5 Yıl	146	18,5890	3,87863	5	,273	,928	-
	2. 6-10 Yıl	65	18,1692	2,66675				
	3. 11-15 Yıl	69	18,2464	3,56620				
	4. 16-20 Yıl	66	18,3636	3,35415				
	5. 21-25 Yıl	18	18,7222	3,39213				
	6. 25 + Yıl	18	17,8889	3,66042				
Davranış Boyutu Toplam Puanı	1. 1-5 Yıl	146	19,0137	2,96877	5	8,522**	<,001*	1 ile 2/3 5 ile 2/3/4
	2. 6-10 Yıl	65	17,2923	2,62037				
	3. 11-15 Yıl	69	17,7391	1,65078				
	4. 16-20 Yıl	66	18,0303	2,67737				
	5. 21-25 Yıl	18	19,8333	1,58114				
	6. 25 + Yıl	18	18,7222	2,82438				
KZÖ Toplam Puanı	1. 1-5 Yıl	146	73,4247	9,14469	5	3,093	,009*	-
	2. 6-10 Yıl	65	70,2769	7,21437				
	3. 11-15 Yıl	69	71,3768	7,64103				
	4. 16-20 Yıl	66	70,0758	8,98428				
	5. 21-25 Yıl	18	75,6111	8,70523				
	6. 25 + Yıl	18	75,1111	11,71168				

p<0,05* Welch F ** değerlerine bakılmıştır.

Tablo 4.5.'deki Kültürel Zekâ Ölçeği ve alt boyutları toplam puanlarının katılımcıların mesleki deneyimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olarak üst biliş, biliş ve davranışsal alt boyut puanları incelendiğinde varyansların homojen dağılmamasından dolayı Welch F değerlerine bakılmıştır. İlk olarak katılımcıların üstbiliş alt boyutu toplam puanlarına ilişkin Welch F değerleri incelendiğinde (Welch F (5, 83,136) = 2,578, p <,05) şeklinde olduğu ve katılımcıların mesleki deneyimlerine göre farklılaştığı söylenebilir. Üst biliş alt boyutunda mesleki deneyim gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; daha öncesinde incelenen Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmadığı

görüldüğünden Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell sonuçlarına göre ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Tek Yönlü ANOVA sonuçları ile çelişen bu durumun, gruplar arasında bulunan farkların küçük olmasından ya da örneklem büyüklüğünün yetersizliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

İkinci olarak katılımcıların biliş alt boyutu puanları incelendiğinde varyansların homojen dağılmamasından dolayı Welch Anova puanına bakılmış, bu değerlerin (Welch F (5, 80,024) = 3,038, p <,05) şeklinde olduğu görülmüştür. Buna göre Biliş alt boyutu toplam puanlarının katılımcıların mesleki deneyimlerine göre farklılaştığı ifade edilebilir. Biliş alt boyutunda mesleki deneyim gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; daha öncesinde incelenen Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmaması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell sonuçlarına göre biliş alt boyutunda 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar ile 16-20 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar arasındaki farkın (=2,00), 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar lehine gerçekleştiği, diğer ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Üçüncü olarak katılımcıların motivasyon alt boyutu puanlarının varyansların homojenliği koşulunu karşılamasından dolayı Tek Yönlü ANOVA puanına bakılmış ve bu değerlerin (F (5, 376) = ,273, p>,05) olduğu saptanmıştır. Bu bulgular ışığında motivasyon alt boyutu puanlarının katılımcıların mesleki deneyimlerine göre farklılık göstermediği söylenebilir. Motivasyonel alt boyutunda mesleki deneyim gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağıldığının görülmesi nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Tukey HSD uygulanmıştır. Tukey HSD sonuçlarına göre motivasyon alt boyutunda mesleki deneyim gruplarında yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiş; bu durumun Tek Yönlü ANOVA sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği görülmüştür.

Dördüncü olarak katılımcıların davranışsal alt boyut puanları incelendiğinde varyansların homojen olmamasından dolayı Welch F değerine bakılmıştır. Bu değerlerin (Welch F (5, 85,947) = 8,522, p <,05) şeklinde olduğu görülmüştür. Buna göre katılımcıların davranışsal alt boyut puanlarının mesleki deneyimlerine göre farklılaştığı söylenebilir. Davranışsal alt boyutunda mesleki deneyim gruplarından

hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; daha öncesinde incelenen Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmaması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell sonuçlarına göre davranışsal alt boyutunda 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar ile 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar arasındaki farkın ($=1,72$), 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar lehine gerçekleştiği, 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar ile 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar arasındaki farkın ($=1,27$), 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar lehine gerçekleştiği, 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar ile 21-25 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar arasındaki farkın ($=2,54$), 21-25 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar lehine gerçekleştiği, 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar ile 21-25 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar arasındaki farkın ($=2,09$), 21-25 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar lehine gerçekleştiği, 16-20 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar ile 21-25 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar arasındaki farkın ($=1,80$), 21-25 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar lehine gerçekleştiği, diğer ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Beşinci ve son olarak katılımcıların kültürel zekâ toplam puanları mesleki deneyimlerine göre incelendiğinde bu değerlerin ($F(5, 376) = 3,093, p < .05$) şeklinde olduğu ve katılımcıların mesleki deneyimlerine göre kültürel zekalarının farklılaştığı söylenebilir. KZÖ toplam puan ortalamalarında mesleki deneyim gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağıldığının görülmesi nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Tukey HSD uygulanmıştır. Tukey HSD sonuçlarına göre KZÖ toplam puan ortalamalarında ikili karşılaştırmalar sonucunda anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiş; Tek Yönlü ANOVA sonuçları ile çelişen bu durumun, gruplar arasında bulunan farkların küçük olmasından ya da çalışma grubu büyüklüğünün yetersizliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın bu aşamasında Kültürel Zekâ ve Alt boyutlarının katılımcıların eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi ve eğitim düzeyleri bağımsız değişkeninin ikiden fazla alt gruba sahip olmasından dolayı parametrik testlerden Tek Yönlü ANOVA testi kullanılmasına karar verilmiştir. Varyansların homojenliği Levene testi ile

ölçülmüştür. KZÖ toplam ve alt boyut puanlarının katılımcıların eğitim düzeylerine ilişkin olarak varyansların homojenliği koşulunu karşılama durumlarını gösterir. Levene testi sonuçlarına göre üst biliş alt boyutu (,622), biliş alt boyutu (,101) ve KZÖ toplamının (,450) değerlerine bakıldığında $p > ,05$ düzeyinde bunu sağladığı ancak Motivasyon alt boyutu (,046), davranışsal alt boyut (,036) değerlerine bakıldığında varyansların homojen olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Varyansların homojen dağıldığı veri gruplarında Tek Yönlü ANOVA kullanılırken; varyansların homojen olmadığı durumlarda Welch F değerlerine bakılmıştır. İkili karşılaştırmalarda varyansların homojen olduğu verilere post-hoc testlerinden Tukey HSD, homojen olmayan verilere Games Howell uygulanmıştır. KZÖ toplam ve alt boyut toplamlarına ilişkin bulgulara Tablo 4.6.' de yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek ve Alt Boyut	Eğitim Durumu	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Üst Biliş Boyutu Toplam Puanı	1. Ön Lisans	13	15,7692	1,23517	3	3,113	,026*	-
	2. Lisans	310	16,0935	1,71637				
	3. Lisansüstü Eğitim	53	16,6981	1,68232				
	4. Doktora	6	15,0000	1,09545				
Biliş Boyutu Toplam Puanı	1. Ön Lisans	13	21,3077	2,01596	3	1,251	,291	-
	2. Lisans	310	19,1742	4,04929				
	3. Lisansüstü Eğitim	53	19,0755	3,62072				
	4. Doktora	6	19,5000	4,92950				
Motivasyon Boyutu Toplam Puanı	1. Ön Lisans	13	16,8462	2,54448	3	7,301	<,001*	4 ile 1/2
	2. Lisans	310	18,3355	3,54860				
	3. Lisansüstü Eğitim	53	18,9623	3,52443				
	4. Doktora	6	19,5000	0,54772				

$p < 0,05$ * Welch F ** değerlerine bakılmıştır

Tablo 4.6. Devamı Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek ve Alt Boyut	Eğitim Durumu	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Davranış Boyutu Toplam Puanı	1. Ön Lisans	13	16,3846	2,78503	3	3,034	,057	
	2. Lisans	310	18,5290	2,48180				-
	3. Lisansüstü Eğitim	53	17,9057	3,47111				
	4. Doktora	6	17,0000	3,28634				
Kültürel Zekâ Ölçeği Toplam Puanı	1. Ön Lisans	13	70,3077	7,47646	3	,277	,842	
	2. Lisans	310	72,1323	8,71735				-
	3. Lisansüstü Eğitim	53	72,6415	9,66376				
	4. Doktora	6	71,0000	8,76356				

p<0,05* Welch F ** değerlerine bakılmıştır

Tablo 4.6.'deki KZÖ ve alt boyutları toplam puanlarının katılımcıların eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ilk olarak katılımcıların üst biliş alt boyutu toplam puanları Tek Yönlü ANOVA değerleri incelendiğinde ($F(3, 378) = 3,113$, $p < ,05$) şeklinde olduğu ve katılımcıların mesleki deneyimlerine göre farklılaştığı söylenebilir. Üst biliş alt boyutunda eğitim durumu gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; daha öncesinde incelenen Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağıldığı görüldüğünden Post-Hoc analizlerinden Tukey HSD uygulanmıştır. Tukey HSD sonuçlarına göre ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Tek Yönlü ANOVA sonuçları ile çelişen bu durumun, gruplar arasında bulunan farkların küçük olmasından ya da çalışma grubu büyüklüğünün yetersizliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

İkinci olarak katılımcıların biliş alt boyutu puanları incelendiğinde varyansların homojenliği koşullarını taşıdığından dolayı Tek Yönlü ANOVA değerlerine bakılmış, bu değerlerin ($F(3, 378) = 1,251$, $p > ,05$) şeklinde olduğu görülmüştür. Buna göre biliş alt boyutu toplam puanlarının katılımcıların eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı ifade edilebilir. Biliş alt boyutunda eğitim durumu gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; daha öncesinde incelenen Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağıldığı görüldüğünden Post-Hoc analizlerinden Tukey HSD uygulanmıştır. Tukey HSD sonuçlarına göre ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Tek Yönlü ANOVA sonuçları ile çelişen bu durumun, gruplar arasında bulunan farkların küçük olmasından ya da çalışma grubu büyüklüğünün yetersizliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Üçüncü olarak katılımcıların motivasyon alt boyutu puanlarının varyansların homojenliği koşulunu karşılamamasından dolayı Welch F değerlerine bakılmış ve bu değerlerin (Welch F (3, 29,836) = 7,301, p <,05) olduğu saptanmıştır. Bu bulgular ışığında motivasyon alt boyutu puanlarının katılımcıların eğitim durumlarına göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Motivasyon alt boyutunda eğitim durumu gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmaması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell sonuçlarına göre motivasyon alt boyutunda eğitim durumu grupları arasında yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda önlisans mezunu katılımcılar ile doktora mezunu katılımcılar arasındaki farkın (2,65), doktora mezunu katılımcılar lehine gerçekleştiği; lisans mezunu katılımcılar ile doktora mezunu katılımcılar arasındaki farkın (1,16), doktora mezunu katılımcılar lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Bu sonucun Tek Yönlü ANOVA sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Dördüncü olarak katılımcıların davranışsal alt boyut puanları incelendiğinde varyansların homojen olmamasından dolayı Welch F değerlerine bakılmıştır. Bu değerlerin (Welch F (3, 17,180) = 3,034, p >,05) şeklinde olduğu görülmüştür. Buna göre katılımcıların davranışsal alt boyut puanlarının eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği söylenebilir. Davranışsal alt boyutunda eğitim durumu gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmaması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell sonuçlarına göre davranışsal alt boyutunda eğitim durumu gruplarında yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun Tek Yönlü ANOVA sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Beşinci ve son olarak katılımcıların KZÖ toplam puanları eğitim durumlarına göre incelendiğinde bu değerlerin (F (3, 378) = ,277, p >,05) şeklinde olduğu ve eğitim durumlarına göre kültürel zekalarının farklılık göstermediği söylenebilir. Kültürel Zekâ toplam puanlarında en yüksek puanı (\bar{x} =72,63) Lisans mezunu katılımcıların aldığı; en düşük puanı ise (\bar{x} =70,31) ile Ön lisans mezunu katılımcıların aldığı görülmektedir.

Araştırmada KZÖ toplam puanlarının ve alt boyutları toplam puanlarının katılımcıların görev yaptıkları bölgelere göre farklılaşıp farklılaşmadığına

bakıldığında verilerin normal dağılım göstermesi ve görev yapılan bölge bağımsız değişkeninin ikiden fazla alt gruba sahip olmasından dolayı parametrik testlerden Tek Yönlü ANOVA testi kullanılmasına karar verilmiştir. Varyansların homojenliği Levene testi ile ölçülmüştür. KZÖ toplam ve alt boyut puanlarının katılımcıların görev yaptıkları bölgeye ilişkin olarak varyansların homojenliği koşulunu karşılama durumlarını gösterir Levene testi sonuçlarına göre üst biliş alt boyutu (,931) ve biliş alt boyutu (,154) değerlerine bakıldığında $p > ,05$ düzeyinde bunu sağladığı ancak Motivasyon alt boyutu ($< ,001$), davranışsal alt boyut ($< ,001$) ve KZÖ toplamının (,025) değerlerine bakıldığında varyansların homojen olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Varyansların homojen dağıldığı veri gruplarında Tek Yönlü ANOVA kullanılırken; varyansların homojen olmadığı durumlarda Welch F değerlerine bakılmıştır. İkili karşılaştırmalarda varyansların homojen olduğu verilere post-hoc testlerinden Tukey HSD, homojen olmayan verilere Games Howell uygulanmıştır. KZÖ toplam ve alt boyut toplamına ilişkin bulgulara Tablo 4.7.' de yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Katılımcıların KZÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Görev Yaptıkları Bölgelere Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek ve Alt Boyutları	Görev Bölgesi	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Üst Biliş Boyutu Toplam Puanı	1. Akdeniz B.	12	16,8333	1,46680	6	2,186	,044*	6 ile 1/2
	2. D. Anadolu B.	9	17,0000	1,50000				
	3. Ege B.	13	16,3846	1,93815				
	4. G.d. Anadolu B.	26	16,2308	1,75060				
	5. İç Anadolu B.	47	16,2766	1,54219				
	6. Karadeniz B.	14	14,8571	1,02711				
	7. Marmara B.	261	16,1149	1,73710				
Biliş Boyutu Toplam Puanı	1. Akdeniz B.	12	23,3333	2,42462	6	4,086	$< ,001$ *	1 ile 3/4/5/6/7
	2. Doğu Anadolu B.	9	20,6667	4,41588				
	3. Ege B.	13	17,9231	5,21954				
	4. G.d. Anadolu B.	26	19,3077	3,54140				
	5. İç Anadolu B.	47	18,2979	3,72369				
	6. Karadeniz B.	14	16,8571	5,50325				
	7. Marmara B.	261	19,3563	3,78146				

$p < 0,05$ * Welch F ** değerlerine bakılmıştır.

Tablo 4.7. Devamı Katılımcıların KZÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Görev Yaptıkları Bölgelere Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek ve Alt Boyutları	Görev Bölgesi	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anamlı Fark
Motivasyon Boyutu Toplam Puanı	1. Akdeniz B.	12	21,0000	2,04495	6	5,356	<,001*	
	2. D. Anadolu B.	9	17,6667	1,22474				
	3. Ege B.	13	19,9231	3,98877				
	4. G.d. Anadolu B.	26	17,8077	2,38360				1 ile
	5. İç Anadolu B.	47	19,1277	2,28051				3/4/5/6/7
	6. Karadeniz B.	14	16,8571	3,15880				
	7. Marmara B.	261	18,2261	3,78340				
Davranış Boyutu Toplam Puanı	1. Akdeniz B.	12	18,5000	1,67874	6	5,543	<,001*	
	2. D. Anadolu B.	9	19,3333	1,32288				
	3. Ege B.	13	20,7692	1,96443				2 ile 6
	4. G.d. Anadolu B.	26	17,6923	3,58630				3 ile
	5. İç Anadolu B.	47	17,7660	2,16908				4/5/6/7
	6. Karadeniz B.	14	17,0000	1,92154				
	7. Marmara B.	261	18,4253	2,73284				
KZÖ Toplam Puanı	1. Akdeniz B.	12	79,6667	4,22833	6	8,492	<,001*	
	2. D. Anadolu B.	9	74,6667	3,80789				
	3. Ege B.	13	75,0000	10,93923				2 ile 6
	4. G.d. Anadolu B.	26	71,0385	8,23884				3 ile
	5. İç Anadolu B.	47	71,4681	7,32432				4/5/6/7
	6. Karadeniz B.	14	65,5714	6,67618				
	7. Marmara B.	261	72,1226	9,08593				

p<0,05* Welch F ** değerlerine bakılmıştır.

Tablo 4.7.' deki KZÖ ve alt boyutları toplam puanlarının katılımcıların görev yaptıkları bölgelere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olarak motivasyon, davranışsal alt boyut puanları ve KZÖ toplam puanları incelendiğinde varyansların homojen dağılmamasından dolayı Welch F değerlerine bakılmıştır. İlk olarak katılımcıların üst biliş alt boyutu toplam puanlarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA değerleri incelendiğinde ($F(6, 375) = 5,356, p <,05$) şeklinde olduğu ve katılımcıların görev yaptıkları bölgelere göre farklılaştıkları söylenebilir. Üst biliş alt boyutunda görev bölgesi gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; daha öncesinde incelenen Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağıldığının görülmesi nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Tukey HSD uygulanmıştır. Tukey HSD sonuçlarına göre üst biliş alt boyutunda Akdeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın ($=1,98$), Akdeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği, Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın ($=2,14$), Doğu

Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği, diğer gruplarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun Tek Yönlü ANOVA sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

İkinci olarak katılımcıların biliş alt boyutu puanları incelendiğinde varyansların homojenliği koşullarını taşıdığından dolayı Tek Yönlü ANOVA değerlerine bakılmış, bu değerlerin ($F(6, 375) = 4,086, p > .05$) şeklinde olduğu görülmüştür. Buna göre Biliş alt boyutu toplam puanlarının katılımcıların görev yaptıkları bölgelere göre farklılaştığı ifade edilebilir. Biliş alt boyutunda görev bölgesi gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; daha öncesinde incelenen Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağıldığının görülmesi nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Tukey HSD uygulanmıştır. Tukey HSD sonuçlarına göre biliş alt boyutunda Akdeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın ($=5,41$), Akdeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği, Akdeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın ($=4,03$), Akdeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği, Akdeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile İç Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın ($=5,04$), Akdeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği, Akdeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın ($=6,48$), Akdeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği, Akdeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Marmara Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın ($=3,98$), Akdeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği, Akdeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçların biliş alt boyutu Tek Yönlü ANOVA sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Üçüncü olarak katılımcıların motivasyon alt boyutu puanlarının varyansların homojenliği koşulunu karşılamamasından dolayı Welch F değerlerine bakılmış ve bu değerlerin ($Welch F(6, 43,174) = 5,356, p < .05$) olduğu saptanmıştır. Bu bulgular ışığında motivasyon alt boyutu puanlarının katılımcıların eğitim durumlarına göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Motivasyon alt boyutunda en yüksek puanı ($\bar{x}=21,00$)

ile Akdeniz Bölgesinde görev yapan katılımcılar alırken; bu boyutta en düşük puanı ($\bar{x}=16,86$) ile Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcıların aldığı görülmektedir.

Dördüncü olarak katılımcıların davranışsal alt boyut puanları incelendiğinde varyansların homojen olmamasından dolayı Welch F değerlerine bakılmıştır. Bu değerlerin (Welch F (6, 41,977) = 5,543, $p>,05$) şeklinde olduğu görülmüştür. Buna göre katılımcıların davranışsal alt boyut puanlarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Davranış alt boyutunda görev bölgesi gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmaması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Davranış alt boyutunda görev bölgesi grupları arasında yapılan Games-Howell sonucunda; Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın ($=2,33$), Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği, Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın ($=3,08$), Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği, Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile İç Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın ($=3,00$), Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği, Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın ($=3,77$), Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği, Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Marmara Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın ($=2,34$), Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği, Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Akdeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasında ve diğer grupların kendi aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçların davranış alt boyutunda Tek Yönlü ANOVA sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Beşinci ve son olarak katılımcıların KZÖ toplam puanları görev yaptıkları bölgelere göre incelendiğinde bu değerlerde homojenlik koşullarını sağlamadığından Welch F değerine bakılmıştır. Buna göre (Welch F (6, 42,691) = 8,492, $p <,05$) şeklinde olduğu bulunmuştur. Buna göre katılımcıların görev yaptıkları bölgelere göre kültürel zekalarının farklılık gösterdiği söylenebilir. KZÖ toplam puan ortalamalarında görev bölgesi gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; Levene testi sonuçlarında varyansların

homojen dağılmaması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. KZÖ toplam puan ortalamalarında görev bölgesi grupları arasında yapılan Games-Howell sonucunda; Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın (=2,33), Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği, Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın (=3,08), Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği, Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile İç Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın (=3,00), Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği, Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın (=3,77), Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği, Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Marmara Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın (=2,34), Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği, Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Akdeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasında ve diğer grupların kendi aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçların KZÖ toplam puan ortalamalarında Tek Yönlü ANOVA sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ne düzeydedir?” problemiyle ilgili olarak ÖÇTÖ toplam puanlarının ortalamalarını gösteren betimsel istatistiklere ilişkin bulgular Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. ÖÇTÖ Toplam Puanları

Ölçek ve Alt Boyutlar	N	Min	Max	Ss	M
Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği	382	42,00	90,00	7,66	66,81

Tablo 4.8. incelendiğinde ÖÇTÖ toplam puanlarına bakıldığında ortalamasının ($\bar{x} = 66,81$), standart sapmasının ($Ss = \pm 7,66$) olduğu görülmektedir. Katılımcıların ÖÇTÖ' den aldığı en düşük puan (42,00), en yüksek puan (90)'dır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutum ölçeğinden toplamda en az (18,00), en çok (90,00) puana ulaşılabilir. Tek boyuttan oluşan ölçeğin uygulanmasından elde edilen yüksek değerler

öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusundaki pozitif tutumlarına işaret ederken, düşük değerler öğretmenlerin bu konudaki negatif tutumlarının belirtisidir (Yazıcı, Başol, ve Toprak, 2009). Bu bağlamda araştırma sonucunda ÖÇTÖ toplam puanlarının betimsel istatistiklerinden elde edilen bulgular ışığında okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının pozitif olduğu söylenebilir.

4.3. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları demografik bilgilere (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, mezun olunan program, görev yapılan bölge) göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Öncelikle araştırma verilerinin normal dağılımına bakılmış; verilerin normal dağılımının tespitinden sonra parametrik testlerden iki grulu değişkenler için bağımsız(ilişkisiz) gruplar t- Testi, ikiden fazla gruba sahip değişkenler için Tek Yönlü ANOVA uygulanmıştır. Bunlara ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Bu bölümde ilk olarak ÖÇTÖ toplam puanları demografik bilgilerden cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Katılımcıların çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyetlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız gruplar t-Testi analizi yapılmadan önce cinsiyet değişkenini oluşturan kadın ve erkek katılımcı sayılarının arasında oldukça yüksek fark olması ve erkek katılımcı sayısının düşük olması nedeniyle (K=365, E=17), ÖÇTÖ Toplam puanlarının cinsiyetlere göre ayrı ayrı çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılarak verilerin normallik dağılımları incelenmiştir. Buna göre ÖÇTÖ toplam puan verilerinin çarpıklık ve basıklık değerleri cinsiyetlere göre [(K= -,081; 1,375)-(E= -,616; -1,253)] olarak gerçekleşmiştir. Verilerin $\pm 1,5$ aralığında olduğu ve normal dağılım koşulunu sağladığı görülmüş ve bağımsız gruplar t-Testi uygulanmıştır. Buna ilişkin bağımsız gruplar t-testi analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.9.’ da sunulmuştur.

Tablo 4.9. ÖÇTÖ Toplam Puanlarının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
ÖÇTÖ	Kadın	365	58,3123	7,07891	380	-4,770	<0,001*
	Erkek	17	66,7059	7,38888			

*P<,05

Tablo 4.9’da ÖÇTÖ toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t-Testi değerleri (t (380) =-4,770, p <,05) incelendiğinde cinsiyetler arasında

anlamli bir farklılaşmanın olduğu gör÷lmektedir. Buna göre erkek katılımcıların ÖÇTÖ toplam puanları ortalaması ($\bar{x} = 66,71$), kadın katılımcıların ÖÇTÖ toplam puanları ortalaması ($\bar{x} = 58,31$)’dir. Bulgular ışığında okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumlarının cinsiyetlere göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği söylenebilir.

Bir diğer demografik özellik olan katılımcıların mezun oldukları bölüme göre ÖÇTÖ toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını bulmak için, Bağımsız Gruplar t-Testinden yararlanılmıştır. Bu analizden elde edilen bulgular Tablo 4.10.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. ÖÇTÖ Toplam Puanlarının Katılımcıların Mezun Oldukları Bölüme Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek	Mezun Olunan Bölüm	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
ÖÇTÖ	Okul Öncesi Öğr.	324	59,1667	7,50129	103,223	3,914	<,001*
	Çocuk Gelişimi	58	56,0000	5,28155			

p<,05*

Tablo 4.10.’da gösterilen ÖÇTÖ toplam puanlarının mezun olunan programa göre sonuçları incelendiğinde bağımsız gruplar t-Testi anlamlılık katsayısının $p=<,05$ ’ten küçük olduğu gör÷lmektedir. Bu değer ($t(103,223) = 3,914, p>,05$) mezun olunan bölüme göre ÖÇTÖ toplam puanlarında anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir. Diğer değerlere göz çevrildiğinde ise okul öncesi öğretmenliği mezunu katılımcıların ÖÇTÖ toplam puanları ortalamasının ($\bar{x} = 59,17$), çocuk gelişimi mezunu katılımcıların ÖÇTÖ toplam puanları ortalamasının ($\bar{x} = 56,00$) olduğu gör÷lmektedir. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumlarının mezun olunan bölüme göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir.

Araştırmanın bu bölümünde bir diğer inceleme konusu da ÖÇTÖ puanının yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğidir. ÖÇTÖ aracılığıyla ulaşılan verilerin normallik dağılımını karşılaması ve bağımsız değişken olarak belirlenen yaş değişkeninin ikiden fazla alt gruba sahip olmasından dolayı parametrik testlerden Tek Yönlü ANOVA testi kullanılmasına karar verilmiştir. Tek Yönlü ANOVA kullanılırken varyansların homojenlik koşullarını yerine getirip getirmediğine ilişkin Levene testi değerlerine bakılmıştır. ÖÇTÖ toplam puanları Levene testi sonuçlarına bakıldığında; ölçek toplam puanı anlamlılık değer ($,002$) şeklinde gerçekleşmiştir.

Buna göre ÖÇTÖ' den elde edilen verilerin ($p>05$) anlamlılık düzeyinde varyansların homojenliği koşulunu sağlayamadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle Tek Yönlü ANOVA analizindeki Welch F değerleri dikkate alınmıştır. İkili karşılaştırmalarda da varyansların homojenliği sağlanamadığı için post hoc testlerinden Games-Howell uygulanmıştır. ÖÇTÖ toplam puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü ANOVA analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.11.' de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Katılımcıların ÖÇTÖ Toplam Puanının Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek	Yaş	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
ÖÇTÖ Toplam Puanı	1. 22-30	152	60,7039	8,17915	3	6,185**	<,001*	1 ile 2/3
	2. 31-40	112	57,4286	5,52751				
	3. 41 -50	98	57,5000	6,95234				
	4. 50 ve üzeri	20	56,2000	7,32408				

$p<0,05$ * Welch F** değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.11.' deki ÖÇTÖ toplam puanlarının yaş grupları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre varyansların homojenliği sağlanamadığı için Welch F değeri dikkate alınmıştır. Buna göre (Welch F (3, 82,961) = 6,185, $p <,05$) değerine bakıldığında ÖÇTÖ toplam puanlarının yaş gruplarına göre farklılaştığı söylenebilir. ÖÇTÖ toplam puan ortalamalarında yaş gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmaması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell sonuçlarına göre 22-30 yaş arası katılımcılar ile 31-40 yaş arası katılımcılar arasındaki farkın ($=3,28$), 22-30 yaş arası katılımcılar lehine gerçekleştiği, 22-30 yaş arası katılımcılar ile 41-50 yaş arası katılımcılar arasındaki farkın ($=3,20$), 22-30 yaş arası katılımcılar lehine gerçekleştiği, diğer ikili karşılaştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun Tek Yönlü ANOVA sonuçları ile tutarlı olduğu söylenebilir. Bu sonuçlardan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumlarının demografik değişkenlerden yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada ÖÇTÖ toplam puanlarının farklılaşp farklılaşmadığının test edildiği bir başka demografik özellik de okul öncesi öğretmenlerin mesleki

deneyimleridir. Araştırmanın bu bölümünde bununla ilgili bulgulara yer verilmiştir. ÖÇTÖ toplam puanlarının normallik dağılımını karşılamaması ve bağımsız değişken olarak belirlenen mesleki deneyim değişkeninin ikiden fazla alt gruba sahip olmasından dolayı parametrik testlerden Tek Yönlü ANOVA testi kullanılmasına karar verilmiş, bununla birlikte tekrardan Levene testi ile varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testi sonuçlarına göre ($p < ,05$) varyansların homojenliği koşulu sağlanmadığı için Welch F değerlerine bakılmıştır. İkili karşılaştırmalarda da varyansların homojenliği sağlanmadığı için post hoc testlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Buna göre ÖÇTÖ toplam puanlarının mesleki deneyim bağımsız değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.12.' de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. ÖÇTÖ Toplam Puanlarının Katılımcıların Mesleki Deneyimlerine Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek	Mesleki Deneyim	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
ÖÇTÖ	1. 1-5 Yıl	146	60,2945	8,16736	5	2,68**	,027*	1 ile 3
	2. 6-10 Yıl	65	58,0462	6,11205				
	3. 11-15 Yıl	69	56,9710	5,43672				
	4. 16-20 Yıl	66	58,2424	7,46903				
	5. 21-25 Yıl	18	58,2778	6,90103				
	6. 25 Yıl ve üzeri	18	56,5556	7,83823				

$p < ,05$ * Welch F** değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.12.' deki ÖÇTÖ puanlarının katılımcıların mesleki deneyimlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin değerler incelendiğinde varyansların homojen dağılmamasından dolayı Welch F değerlerine bakılmıştır. Bu değer (Welch F (5, 83,136) = 2,578, $p < ,05$) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu değerler ışığında katılımcıların ÖÇTÖ puanlarının mesleki deneyimlerine göre $p < ,05$ düzeyinde farklılaştığı söylenebilir. ÖÇTÖ toplam puan ortalamalarında mesleki deneyim gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmaması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell sonuçlarına göre ÖÇTÖ toplam puan ortalamalarında ikili karşılaştırmalar sonucunda 1-5 yıl mesleki deneyime sahip katılımcılar ile 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar arasındaki farkın (3,32), 1-5 yıl mesleki deneyime sahip katılımcılar lehine gerçekleştiği; diğer gruplar arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun Tek Yönlü ANOVA sonuçları ile tutarlı olduğu

söylenbilir. Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın bu aşamasında ÖÇTÖ toplam puanlarının eğitim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığıyla ilgili yapılan analiz sonuçları incelenmiştir. Verilerin normallik koşullarını sağlaması ve eğitim durumları değişkeninin ikiden fazla alt gruba sahip olmasından dolayı parametrik testlerden Tek Yönlü ANOVA testi kullanılmasına karar verilmiştir. ANOVA sonuçlarında hangi değerlerin dikkate alınacağına karar verebilmek için Levene testi ile varyansların homojenliği sınanmıştır. Levene testi sonucuna ($p < ,05$) göre, varyansların homojen dağılmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre Tek Yönlü ANOVA testinin Welch F değerlerine bakılmıştır. İkili karşılaştırmalarda da varyansların homojenliği sağlanamadığı için post hoc testlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Buna göre ÖÇTÖ toplam puanlarının öğrenim durumu bağımsız değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.13.' de gösterilmiştir.

Tablo 4.13. ÖÇTÖ Puanlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek	Eğitim Durumu	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
ÖÇTÖ	1. Ön Lisans	13	54,1538	5,69863	3	4,553**	,016*	1 ile 3
	2. Lisans	310	58,3484	6,90255				
	3. Lisansüstü Eğitim	53	60,7736	7,85602				
	4. Doktora	6	67,5000	13,69306				

$p < ,05$ * Welch F** değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.13.' deki ÖÇTÖ toplam puanlarının katılımcıların eğitim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin olarak yapılan Tek Yönlü ANOVA analizinde varyansların homojen dağılmamasından dolayı Welch F değerlerine bakılmıştır. Bu değerlerin (Welch F (3, 17,321) = 4,553, $p < ,05$) şeklinde olduğu ve ÖÇTÖ' nün toplam puanlarının katılımcıların mesleki deneyimlerine göre $p < ,05$ düzeyinde farklılaştığı söylenebilir. ÖÇTÖ toplam puan ortalamalarında eğitim durumu gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmaması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell sonuçlarına göre ÖÇTÖ toplam puan ortalamalarında ikili karşılaştırmalar sonucunda lisansüstü eğitim mezunu katılımcılar ile ön lisans mezunu katılımcılar arasındaki farkın (6,62), lisansüstü eğitim mezunu katılımcılar lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bu

sonucun Tek Yönlü ANOVA sonuçları ile tutarlı olduğu söylenebilir. Araştırma analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada ÖÇTÖ toplam puanlarının katılımcıların görev yaptıkları bölgelere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında verilerin normal dağılım göstermesi ve görev yapılan bölge bağımsız değişkeninin ikiden fazla alt gruba sahip olmasından dolayı parametrik testlerden Tek Yönlü ANOVA testi kullanılmasına karar verilmiştir. Varyansların homojenliği Levene testi ile ölçülmüştür. ÖÇTÖ toplam puanlarının katılımcıların görev yaptıkları bölgeye ilişkin olarak varyansların homojenliği koşulunu karşılama durumlarını gösteren Levene testi sonuçlarına göre ($<.001$), varyansların homojen dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle Welch F değerlerine bakılmıştır. İkili karşılaştırmalarda da varyansların homojenliği sağlanmadığı için post hoc testlerinden Games-Howell uygulanmıştır. ÖÇTÖ toplam puanı Tek Yönlü ANOVA sonuçlarına ilişkin bulgulara Tablo 4.14.' de yer verilmiştir.

Tablo 4.14. Katılımcıların ÖÇTÖ Toplam Puanlarının Görev Yaptıkları Bölgelere Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek	Görev Bölgesi	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
ÖÇTÖ	1. Akdeniz B.	12	60,1667	9,81495	6	6,308**	$<.001^*$	
	2. D. Anadolu B.	9	60,5556	2,35112				2 ile 5/6
	3. Ege B.	13	59,9231	5,92258				3 ile 6,
	4. G.d. Anadolu B.	26	57,5385	5,33090				
	5. İç Anadolu B.	47	56,5319	4,42253				
	6. Karadeniz B.	14	53,0000	4,57417				
	7. Marmara B.	261	59,2989	7,83746				7 ile 5/6

$p < .05^*$ Welch F** değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.14.'deki ÖÇTÖ toplam puanlarının katılımcıların görev yaptıkları bölgelere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin değerler incelendiğinde varyansların homojen dağılmamasından dolayı Welch F değerlerine bakılmıştır. Bu değerlerin (Welch F (6, 43,174) = 5,356, $p < .05$) şeklinde olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında katılımcıların ÖÇTÖ puanlarının görev yaptıkları bölgelere göre farklılık gösterdiği söylenebilir. ÖÇTÖ toplam puan ortalamalarında görev bölgesi gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmaması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell sonuçlarına göre ÖÇTÖ toplam puan ortalamalarında ikili karşılaştırmalar sonucunda Doğu

Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile İç Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın (4,02), Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği; Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın (7,56), Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği; Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın (6,92), Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği; Marmara Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile İç Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın (2,77), Marmara Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği; Marmara Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın (6,30), Marmara Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bu sonucun Tek Yönlü ANOVA sonuçları ile tutarlı olduğu söylenebilir. Tek Yönlü ANOVA analizi sonuçlarından elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumlarının görev yaptıkları bölgelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir.

4.4. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları ne düzeydedir?” problemiyle ilgili olarak OSTCAÖ toplam puanlarının ortalamalarını gösteren betimsel istatistiklere ilişkin bulgular Tablo 4.15.'de verilmiştir.

Tablo 4.15. OSTCAÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları

Ölçek ve Alt Boyut	n	min	max	ss	M
Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri Toplam Puanı	382	17,00	85,00	13,56499	55,5183
Cinsiyet Rol Özellikleri Toplam Puanı	382	12,00	51,00	7,73035	25,1545
Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler Toplam Puanı	382	10,00	27,00	3,42805	15,7618
Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet	382	6,00	26,00	3,35021	14,6859
OSTCAÖ Toplam Puanı	382	53,00	163,00	21,08429	111,1204

Tablo 4.15. incelendiğinde OSTCAÖ Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutu toplam puan ortalamasının ($\bar{x} = 55,52$), standart sapmasının ($Ss = \pm 13,56$) olduğu görülmektedir. Katılımcılar tarafından bu boyuttan alınan en düşük puan (17,00), en yüksek puan (85,00)'dir. OSTCAÖ Cinsiyet Rol Özellikleri Alt Boyutu toplam puanlarına bakıldığında ortalamasının ($\bar{x} = 25,15$), standart sapmasının ($Ss = \pm 7,73$) olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu alt boyuttan aldığı en düşük puan (12,00) en yüksek puan ise (51,00)'dir. OSTCAÖ Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutu toplam puanlarına bakıldığında ortalamasının ($\bar{x} = 15,76$), standart sapmasının ($Ss = \pm 3,35$) olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu boyuttan aldığı en düşük puan (10,00), en yüksek puan (27,00)'dir. OSTCAÖ Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutu toplam puanlarına bakıldığında ortalamasının ($\bar{x} = 14,69$), standart sapmasının ($Ss = \pm 3,35$) olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu boyuttan aldığı en düşük puan (6,00), en yüksek puan (26,00)'dir. OSTCAÖ toplam puanlarına bakıldığında ortalamasının ($\bar{x} = 111,12$), standart sapmasının ($Ss = \pm 21,08$) olduğu görülmektedir. Katılımcıların OSTCAÖ' den aldığı en düşük puan (53,00), en yüksek puan (163,00)'dir. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeğinden toplamda en az (42,00), en çok (210,00) puana ulaşılabilir. Ölçeğin uygulanması sonucunda alınan yüksek puanlar toplumsal cinsiyete ilişkin öğretmen algılarındaki gelenekselliği ve cinsiyet merkezli anlayışı göstermekte iken; düşük puanlar ise bu konudaki öğretmen algılarının esnek ve eşitlik yanlısı olduğunu işaret etmektedir (Yıldız, 2019). Bu bağlamda araştırma sonucunda OSTCAÖ ve Alt boyutları toplam puanlarının betimsel istatistiklerinden elde edilen bulgular ışığında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının esnek ve eşitlik yanlısı anlayışa daha yakın olduğu söylenebilir.

4.5. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın altıncı alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları demografik bilgilere (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, mezun olunan program, görev yapılan bölge) göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcıların sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin öncelikle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeği (OSTCAÖ)'den elde edilen verilerin normal dağılımına bakılmış; verilerin normal dağılımının tespitinden sonra parametrik testlerden iki gruplu

değişkenler için Bağımsız Gruplar t-Testi, ikiden fazla gruba sahip değişkenler için Tek Yönlü ANOVA uygulanmıştır. İkili karşılaştırmalarda varyansların homojenlik durumlarına göre Tukey HSD ya da Games-Howell testlerinden biri uygulanmıştır. Bağımsız Gruplar t-Testi ve Tek Yönlü ANOVA değerlerini tespit etmeden önce varyansların homojen dağılıp dağılmadığına ilişkin Levene testi sonuçlarına bakılmıştır. Bunlara ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

İlk olarak katılımcıların sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının cinsiyetlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin OSTCAÖ toplam ve alt boyut toplam puanlarına bakılmıştır. Katılımcıların sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının cinsiyetlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız gruplar t-Testi analizi yapılmadan önce cinsiyet değişkenini oluşturan kadın ve erkek katılımcı sayılarının arasında oldukça yüksek fark olması ve erkek katılımcı sayısının düşük olması nedeniyle (K=365, E=17), OSTCAÖ ve alt boyutlarının cinsiyetlere göre ayrı ayrı çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılarak verilerin normallik dağılımları incelenmiştir. Cinsiyetlere göre çarpıklık ve basıklık değerleri; Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutu [(K= -,347; -,024)-(E= -,328; -,555)], Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutu [(K= ,821; ,868)-(E= ,679; -1,016)], Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutu [(K= ,770; ,958)-(E= ,119; -,141)], Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutu [(K= ,042; ,770)-(E= -1,267; ,276)], OSTCAÖ Toplam Puan [(K= ,013; -,031)-(E= -,454; -1,189)] olarak gerçekleşmiştir. Verilerin $\pm 1,5$ aralığında olduğu ve normal dağılım koşulunu sağladığı görülmüş ve bağımsız gruplar t-Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarının değerlendirilmesinde ilk olarak Levene testi üzerinde varyansların homojenliğine bakılmıştır. Levene testi anlamlılık değerlerinin sırasıyla Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutunda (,68) ($p>,05$), Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutunda (,19) ($p>,05$), Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutunda (,83) ($p>,05$), Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutunda (,23) ($p>,05$) ve OSTCAÖ toplam puanında (,67) ($p>,05$) şeklinde gerçekleşmiştir. Belirtilen değerler tüm alt boyutlarda ve OSTCAÖ toplam puanlarında varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Buna göre Bağımsız Gruplar t-Testinden elde edilen analiz sonuçları Tablo 4.16.' da sunulmuştur.

Tablo 4.16. OSTCAÖ Toplam ve Alt Boyut Toplam Puanlarının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek ve Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri Toplam Puanı	Kadın	365	55,2137	13,37327	380	-2,042	,042*
	Erkek	17	62,0588	16,29214			
	Toplam	382					
Cinsiyet Rol Özellikleri Toplam Puanı	Kadın	365	25,1890	7,69007	380	,405	,686
	Erkek	17	24,4118	8,77538			
	Toplam	382					
Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler Toplam Puanı	Kadın	365	15,7973	3,43423	380	,937	,349
	Erkek	17	15,0000	3,29773			
	Toplam	382					
Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet	Kadın	365	14,7699	3,36215	380	2,283	,023*
	Erkek	17	12,8824	2,54662			
	Toplam	382					
OSTCAÖ Toplam Puanı	Kadın	365	110,9699	21,07917	380	-,646	,519
	Erkek	17	114,3529	21,57818			
	Toplam	382					

p<,05*

Tablo 4.16. incelendiğinde OSTCAÖ toplam ve alt boyutları toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre sonuçlarına bakıldığında; ilk olarak katılımcıların Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutu toplam puanları Bağımsız Gruplar t-Testi değerleri ($t(380) = -2,042$ $p <,05$) görülmektedir. Bu alt boyuttaki kadın katılımcıların puan ortalamasının ($\bar{x}=55,21$) olduğu, erkek katılımcıların puan ortalamasının ise ($\bar{x}=62,06$) olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutunda cinsiyetler arasında $p <,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu söylenebilir. Tabloda ikinci olarak Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutu toplam puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi değerleri ($t(380) = -,405$ $p >,05$) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttaki kadın katılımcıların puan ortalamasının ($\bar{x}=25,19$), erkek katılımcıların puan ortalamasının ise ($\bar{x}=24,41$) olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutunda cinsiyetler arasında $p <,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı söylenebilir. Üçüncü olarak Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutu değerlerinin ($t(380) = ,937$ $p >,05$) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttaki kadın katılımcıların puan ortalamasının ($\bar{x}=15,80$), erkek katılımcıların puan ortalamasının ise ($\bar{x}=15,00$) olduğu görülmektedir. Buna göre Cinsiyete Özgü

Davranışsal Tepkiler alt boyutunda cinsiyetler arasında $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı söylenebilir. Dördüncü olarak Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutu değerlerinin ($t(380) = 2,283$ $p < ,05$) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttaki kadın katılımcıların puan ortalamasının ($\bar{x}=14,77$), erkek katılımcıların puan ortalamasının ise ($\bar{x}=12,89$) olduğu görülmektedir. Buna göre Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutunda cinsiyetler arasında $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu söylenebilir. Beşinci ve son olarak OSTCAÖ Toplam puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar t-Testi değerleri ($t(380) = -,646$ $p > ,05$) şeklindedir. Toplam Puanlar incelendiğinde kadın katılımcıların puan ortalamasının ($\bar{x}=110,97$), erkek katılımcıların puan ortalamasının ise ($\bar{x}=114,35$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının cinsiyetlere göre $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı söylenebilir.

Bir diğer demografik özellik olan katılımcıların mezun oldukları bölüm bağımsız değişkenine göre OSTCAÖ ve alt boyutları toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma durumlarına ilişkin Bağımsız Gruplar t-Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarında öncelikle Levene testi ile varyansların homojenliği incelenmiştir. Levene testi anlamlılık değerleri sırasıyla Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutunda ($,76$) ($p > ,05^*$), Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutunda ($,01$) ($p < ,05$), Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutunda ($,66$) ($p > ,05^*$), Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutunda ($,03$) ($p < ,05$) ve OSTCAÖ toplam puanında ($,22$) ($p > ,05^*$) şeklinde olduğu görülmüştür. Belirtilen değerler Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri, Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutlarında ve OSTCAÖ toplam puanlarında varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Ancak Cinsiyet Rol Özellikleri, Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutları varyansların homojenliği koşulunu sağlamamaktadır. Buna göre Bağımsız Gruplar t-Testinden elde edilen analiz sonuçları Tablo 4.17.' de sunulmuştur.

Tablo 4.17. OSTCAÖ Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek ve Alt Boyut	Mezun Olunan Bölüm	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri	Okul Öncesi Öğr.	324	55,3951	13,37567	380	-,419	,675
	Çocuk Gelişimi	58	56,2069	14,68232			
Cinsiyet Rol Özellikleri	Okul Öncesi Öğr.	324	24,7994	7,84919	87,012	-2,367	,020*
	Çocuk Gelişimi	58	27,1379	6,75238			
Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler	Okul Öncesi Öğr.	324	15,7438	3,44337	380	-,242	,809
	Çocuk Gelişimi	58	15,8621	3,36884			
Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet	Okul Öncesi Öğr.	324	14,7623	3,44110	91,46	1,224	,224
	Çocuk Gelişimi	58	14,2586	2,77558			
OSTCAÖ Toplam Puanı	Okul Öncesi Öğr.	324	110,7006	21,08335	380	-,920	,358
	Çocuk Gelişimi	58	113,4655	21,11806			

p<,05*

Tablo 4.17. incelendiğinde OSTCAÖ toplam ve alt boyutları toplam puanlarının Mezun Olunan Bölüme göre farklılaşma durumlarına bakıldığında; ilk olarak katılımcıların Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutu toplam puanları Bağımsız Gruplar t-Testi değerleri ($t(380) = -,419$ $p >,05$) görülmektedir. Bu alt boyuttaki okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu katılımcıların puan ortalamasının ($\bar{x}=55,4$) olduğu, çocuk gelişimi bölümü mezunu katılımcıların puan ortalamasının ise ($\bar{x}=56,21$) olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutunda mezun olunan bölümler arasında $p <,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı söylenebilir. Tabloda ikinci olarak Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutu toplam puanlarına bakıldığında Bağımsız Gruplar t-Testi değerlerinin ($t(87,012) = -2,367$ $p <,05$) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttaki okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu katılımcıların puan ortalamasının ($\bar{x}=24,8$), çocuk gelişimi bölümü mezunu katılımcıların puan ortalamasının ise ($\bar{x}=27,14$) olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutunda mezun olunan bölüme göre $p <,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu söylenebilir. Üçüncü olarak Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutu değerlerinin ($t(380) = -,242$ $p >,05$) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttaki okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu katılımcıların puan ortalamasının ($\bar{x}=15,74$), çocuk gelişimi bölümü mezunu katılımcıların puan ortalamasının ise ($\bar{x}=15,86$) olduğu görülmektedir. Buna göre

Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutunda mezun olunan bölüme göre $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı söylenebilir. Dördüncü olarak Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutu değerlerinin ($t(91,46) = 1,224$ $p > ,05$) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttaki okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu katılımcıların puan ortalamasının ($\bar{x} = 14,77$), çocuk gelişimi bölümü mezunu katılımcıların puan ortalamasının ise ($\bar{x} = 14,26$) olduğu görülmektedir. Buna göre Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutunda mezun olunan bölüme göre $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı söylenebilir. Son olarak OSTCAÖ Toplam puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar t-Testi değerleri ($t(380) = -,920$ $p > ,05$) şeklindedir. Toplam Puanlar incelendiğinde okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu katılımcıların puan ortalamasının ($\bar{x} = 110,7$), çocuk gelişimi bölümü mezunu katılımcıların puan ortalamasının ise ($\bar{x} = 113,47$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının mezun olunan bölüme göre $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı söylenebilir.

Araştırmada OSTCAÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin incelemenin yapıldığı bir başka demografik değişken de katılımcıların yaş gruplarıdır. Verilerin normal dağılım özelliği göstermesi ve yaş gruplarının ikiden fazla olması nedeniyle veri analizinde Tek Yönlü ANOVA' dan yararlanılmıştır. Tek Yönlü ANOVA' da hangi değerlere bakılacağına karar vermek ilk önce Levene varyansların homojenliği testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu değerlerin ($p > ,05$) olması varyanslardaki homojenliğin göstergesidir. OSTCAÖ ve alt boyut toplam puanlarının yaş gruplarına göre Levene Testi sonuçlarına bakıldığında; sırasıyla Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutunda ($,004$) ($p < ,05$), Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutunda ($,01$) ($p < ,05$), Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutunda ($,018$) ($p < ,05$), Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutunda ($,393$) ($p > ,05^*$) ve OSTCAÖ toplam puanında ($< ,001$) ($p < ,05$) şeklinde gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre birinci, ikinci, üçüncü alt boyutlarda ve OSTCAÖ toplam puanlarında varyansların homojenliği sağlanamadığı için Tek Yönlü ANOVA' da Welch F değerlerine bakılmış; dördüncü alt boyut olan Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyette ise varyansların homojenliği koşulunu sağladığı için F değerlerine bakılmıştır. İkili karşılaştırmalarda varyansların homojenlik durumlarına göre post hoc testlerinden Tukey HSD ya da Games-Howell testlerinden biri uygulanmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.18.' de gösterilmiştir.

Tablo 4.18. Katılımcıların OSTCAÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek ve Alt Boyutları	Yaş	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri Toplam Puanı	1. 22-30	152	53,4803	14,97060	3	4,062**	,009*	
	2. 31-40	112	59,0625	12,75640				2 ile
	3. 41 -50	98	54,4184	12,05137				1/3
	4. 50 ve üzeri	20	56,5500	10,09677				
Cinsiyet Rol Özellikleri Toplam Puanı	1. 22-30	152	23,9342	8,57431	3	12,051**	<,001*	
	2. 31-40	112	25,7946	6,89972				4 ile
	3. 41 -50	98	25,2245	7,35622				1/2/3
	4. 50 ve üzeri	20	30,5000	3,90007				
Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler Toplam Puanı	1. 22-30	152	15,6250	3,83745	3	0,988	,402	
	2. 31-40	112	15,8661	2,96980				
	3. 41 -50	98	15,6735	3,43654				-
	4. 50 ve üzeri	20	16,6500	2,39022				
Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet Toplam Puanı	22-30	152	14,9276	3,38110	3	0,944	,419	
	31-40	112	14,5804	3,66045				-
	41 -50	98	14,3061	3,00998				
	50 ve üzeri	20	15,3000	2,83029				
OSTCAÖ Toplam Puanı	22-30	152	107,9671	23,92273	3	4,354**	,007*	
	31-40	112	115,3036	18,49073				1 ile
	41 -50	98	109,6224	19,05744				2/4
	50 ve üzeri	20	119,0000	15,96377				

p<0,05* Welch F** değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.18.'deki OSTCAÖ toplam puan ve alt boyutları toplam puanlarının yaş grupları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçlarına bakıldığında; ilk olarak katılımcıların Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyut puanlarının (Welch F(3, 88,699)=4,62, p <,05) şeklinde olduğu ve yaş gruplarına göre farklılaştığı söylenebilir. Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutunda yaş gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; daha öncesinde incelenen Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmaması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell sonuçlarına göre Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutunda 22-30 yaş arası katılımcılar ile 31-40 yaş arası katılımcıların arasında farkın (=5,58), 31-40 yaş arası katılımcılar lehine gerçekleştiği, 31-40 yaş arası katılımcılar ile 41-50 yaş arası katılımcıların arasında farkın (=4,64), 31-40 yaş arası katılımcılar lehine gerçekleştiği, Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutu yaş gruplarına ilişkin diğer ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı

tespit edilmiştir. Bu sonuçların Tek Yönlü ANOVA sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

İkinci olarak katılımcıların Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutu puanları incelendiğinde varyansların homojen dağılmamasından dolayı Welch F puanına bakılmış, bu değer (Welch F (3, 100,806) = 12,051, p <,05) şeklinde olduğu görülmüştür. Buna göre Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutu toplam puanlarının yaş gruplarına göre p<,05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı ifade edilebilir. Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutunda yaş gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; daha öncesinde incelenen Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmaması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell sonuçlarına göre Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutunda 22-30 yaş arası katılımcılar ile 50 ve üstü yaşa sahip katılımcılar arasındaki farkın (=6,57), 50 ve üstü yaşa sahip katılımcılar lehine gerçekleştiği, 31-40 yaş arası katılımcılar ile 50 ve üstü yaşa sahip katılımcıların arasındaki farkın (=4,64), 50 ve üstü yaşa sahip katılımcılar lehine gerçekleştiği, 41-50 yaş arası katılımcılar ile 50 ve üstü yaşa sahip katılımcıların arasındaki farkın (=5,28), 50 ve üstü yaşa sahip katılımcılar lehine gerçekleştiği, Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutu yaş gruplarına ilişkin diğer ikili karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçların Tek Yönlü ANOVA sonuçlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir.

Üçüncü olarak katılımcıların Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutu puanlarının (Welch F (3, 90,129) = 0,988, p>,05) şeklinde olduğu ve yaş gruplarına göre farklılık göstermediği söylenebilir. Bu sonucun ikili karşılaştırmalarda da olup olmadığına ilişkin Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutunda yaş gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmaması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell sonuçlarına göre Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutunda yaş gruplarına ilişkin ikili karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun Tek Yönlü ANOVA sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Dördüncü olarak katılımcıların Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyut puanları incelendiğinde (F(3, 378)= 0,944, p <,05) şeklinde olduğu ve yaş gruplarına göre p<,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir. Masal ve

Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutunda yaş gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; daha öncesinde incelenen Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağıldığının görülmesi nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell sonuçlarına göre Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutunda yaş gruplarına ilişkin ikili karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun Tek Yönlü ANOVA sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Son aşamada katılımcıların OSTCAÖ toplam puanları incelendiğinde (Welch $F(3, 88,163) = 4,354, p <,05$) şeklinde olduğu ve yaş gruplarına göre $p <,05$ düzeyinde anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir. OSTCAÖ toplam puan ortalamalarında yaş gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmaması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell sonuçlarına göre 22-30 yaş grubu katılımcılar ile 31-40 yaş grubu katılımcılar arasındaki farkın ($=7,34$), 31-40 yaş grubu katılımcılar lehine gerçekleştiği, 22-30 yaş grubu katılımcılar ile 50 yaş üzeri katılımcılar arasındaki farkın ($=11,03$), 50 yaş üzeri katılımcılar lehine gerçekleştiği, diğer ikili karşılaştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçların Tek Yönlü ANOVA sonuçlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu aşamasında OSTCAÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının katılımcıların mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normal dağılım özelliği göstermesi ve mesleki deneyim gruplarının ikiden fazla olması nedeniyle veri analizinde Tek Yönlü ANOVA' dan yararlanılmıştır. Tek Yönlü ANOVA' da öncelikle Levene testi ile varyansların homojenliği sınanmıştır. Buna göre Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutunda ($,023$) ($p <,05$), Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutunda ($,004$) ($p <,05$), Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutunda ($,013$) ($p <,05$) ve OSTCAÖ toplam puanında ($<,001$) ($p <,05$) değerleri ortaya çıkmıştır. Bu değerler çerçevesinde Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri, Cinsiyet Rol Özellikleri, Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutlarıyla OSTCAÖ toplam puanlarında varyansların homojenliği sağlanamadığı için Tek Yönlü ANOVA' da Welch F değerleri dikkate alınmıştır. Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutunda ($,389$) ($p >,05^*$) değeri varyansların homojenliğini gösterdiğinden F değerine bakılmıştır. İkili

Karşılaştırmalarda varyansların homojen olduğu durumlarda Tukey HSD, homojen olmadığı durumlarda Games-Howell analiz testleri kullanılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.19’ da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Katılımcıların OSTCAÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Mesleki Deneyimlerine Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek ve Alt Boyut	Mesleki Deneyim	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri Toplam Puanı	1. 1-5 Yıl	146	54,2397	14,59773	5	3,484	,006*	
	2. 6-10 Yıl	65	56,2154	14,45845				
	3. 11-15 Yıl	69	60,1594	11,76063				
	4. 16-20 Yıl	66	52,0455	12,06321				3 ile 1/4
	5. 21-25 Yıl	18	57,1111	13,32353				
	6. 25 + Yıl	18	56,7222	8,82380				
Cinsiyet Rol Özellikleri Toplam Puanı	1. 1-5 Yıl	146	23,8836	8,11088	5	8,835**	<,001*	
	2. 6-10 Yıl	65	26,5077	7,78244				
	3. 11-15 Yıl	69	27,3623	7,17629				1 ile 3/6
	4. 16-20 Yıl	66	23,0909	7,96092				4 ile 3/6
	5. 21-25 Yıl	18	25,7222	4,53490				
	6. 25 + Yıl	18	29,1111	2,67645				
Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler Toplam Puanı	1. 1-5 Yıl	146	15,6233	3,40414	5	2,743**	,024*	
	2. 6-10 Yıl	65	16,4923	4,17254				
	3. 11-15 Yıl	69	16,4203	3,06021				
	4. 16-20 Yıl	66	14,7879	3,36733				3 ile 4
	5. 21-25 Yıl	18	14,8889	2,37360				
	6. 25 + Yıl	18	16,1667	1,97782				
Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet	1. 1-5 Yıl	146	14,9726	2,99182	5	2,480	,032*	
	2. 6-10 Yıl	65	14,0769	3,84995				
	3. 11-15 Yıl	69	15,5072	3,79870				
	4. 16-20 Yıl	66	14,2727	3,04603				2 ile 4
	5. 21-25 Yıl	18	13,1667	3,03412				
	6. 25 + Yıl	18	14,4444	2,99455				
OSTCAÖ Toplam Puan	1-5 Yıl	146	108,7192	22,84000	5	5,524**	<,001*	
	6-10 Yıl	65	113,2923	21,86444				
	11-15 Yıl	69	119,4493	18,42994				3 ile 1/4
	16-20 Yıl	66	104,1970	20,21212				4 ile 6
	21-25 Yıl	18	110,8889	11,73175				
	25 + Yıl	18	116,4444	9,50060				

p<0,05* Welch F** değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.19.’daki OSTCAÖ toplam puan ve alt boyutları toplam puanlarının mesleki deneyimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçlarına bakıldığında; ilk olarak katılımcıların Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyut puanlarının varyans homojenliğini sağlamadığından dolayı Welch F değerine bakılmıştır. Analiz sonucuna bakıldığında bu boyuttaki değer (Welch F (5, 86,357) =3,484, p <,05) şeklinde olduğu görülmektedir. Buna göre birinci

alt boyutun mesleki deneyim gruplarına göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutunda mesleki deneyim gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; daha öncesinde incelenen Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmadığı görüldüğünden Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell sonuçlarına göre ikili karşılaştırmalarda 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar ile 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar arasındaki farkın ($=5,92$), 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar lehine gerçekleştiği, 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar ile 16-20 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar arasındaki farkın ($=8,11$), 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar lehine gerçekleştiği, diğer ikili karşılaştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçların Tek Yönlü ANOVA sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

İkinci olarak katılımcıların Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutu puanları incelendiğinde varyansların homojen dağılmamasından dolayı Welch F puanına bakılmış, bu değer (Welch F (5, 99,258) = 8,835, p <,05) şeklinde olduğu görülmüştür. Buna göre ikinci alt boyutta mesleki deneyim grupları arasında farklılık gösterdiği söylenebilir. Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutunda mesleki deneyim gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; daha öncesinde incelenen Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmaması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell sonuçlarına göre Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutunda 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar ile 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar arasındaki farkın ($=3,48$), 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar lehine gerçekleştiği, 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar ile 25 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip katılımcılar arasındaki farkın ($=5,23$), 25 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip katılımcılar lehine gerçekleştiği, 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar ile 16-20 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar arasındaki farkın ($=4,27$), 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar lehine gerçekleştiği, 16-20 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar ile 25 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip katılımcılar arasındaki farkın ($=6,02$), 25 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip katılımcılar lehine gerçekleştiği, diğer ikili karşılaştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit

edilmiştir. Bu sonuçların Tek Yönlü ANOVA sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Üçüncü olarak katılımcıların Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutu puanlarının (Welch F (5, 89,395) = 2,743, p>,05) şeklinde olduğu görülmektedir. Buna göre üçüncü alt boyutta mesleki deneyim grupları arasında farklılık gösterdiği söylenebilir. Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutunda mesleki deneyim gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmadığının görülmesi nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell sonuçlarına göre Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutunda mesleki deneyim gruplarında yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar ile 16-20 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar arasındaki farkın (=1,63), 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar lehine gerçekleştiği, diğer ikili karşılaştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçların Tek Yönlü ANOVA sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Dördüncü olarak katılımcıların Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyut puanları incelendiğinde (F (5, 376) = 2,480, p >05) şeklinde olduğu ve yaş gruplarına göre p<,05 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir. Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutunda mesleki deneyim gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; daha öncesinde incelenen Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Tukey HSD uygulanmıştır. Tukey HSD sonuçlarına göre Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutunda 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar ile 16-20 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar arasındaki farkın (=1,70), 16-20 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar lehine gerçekleştiği, diğer ikili karşılaştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçların Tek Yönlü ANOVA sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Son aşamada katılımcıların OSTCAÖ toplam puanları incelendiğinde (Welch F (5, 95370) = 5,524, p <,05) şeklinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki deneyimlerine göre OSTCAÖ toplam puanlarında p<,05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. OSTCAÖ toplam puan ortalamalarında mesleki

deneyim gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağıldığının görülmesi nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Tukey HSD uygulanmıştır. Tukey HSD sonuçlarına göre OSTCAÖ toplam puan ortalamalarında ikili karşılaştırmalar sonucunda 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar ile 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar arasındaki farkın ($=10,73$), 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar lehine gerçekleştiği, 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar ile 16-20 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar arasındaki farkın ($=15,25$), 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar lehine gerçekleştiği, 16-20 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar ile 25 yıl üzeri mesleki deneyime sahip katılımcılar arasındaki farkın ($=12,25$), 16-20 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar lehine gerçekleştiği, diğer ikili karşılaştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan elde edilen bulgular ışığında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının mesleki deneyimler göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir.

Araştırmada OSTCAÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin incelemenin yapıldığı bir başka demografik değişken de katılımcıların öğrenim durumlarıdır. Verilerin normal dağılım özelliği göstermesi ve yaş gruplarının ikiden fazla olması nedeniyle veri analizinde Tek Yönlü ANOVA' dan yararlanılmıştır. Tek Yönlü ANOVA' da hangi değerlere bakılacağına karar vermek ilk önce Levene varyansların homojenliği testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu değerlerin ($p>,05$) olması varyanslardaki homojenliğin göstergesidir. OSTCAÖ ve alt boyut toplam puanlarının katılımcıların eğitim durumlarına göre Levene Testi sonuçlarına bakıldığında; sırasıyla Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutunda ($<,001$) ($p<,05$), Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutunda ($,282$) ($p>,05$), Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutunda ($,448$) ($p>,05$), Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutunda ($,033$) ($p<,05$) ve OSTCAÖ toplam puanında ($,005$) ($p<,05$) şeklinde gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre Cinsiyet Rol Özellikleri ve Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutlarında varyansların homojenliğinin sağlandığı, OSTCAÖ toplam puanında ve diğer alt boyutlarda varyansların homojenliğinin sağlanmadığı görülmüştür. Varyansların homojenliğinin sağlandığı durumlarda Tek Yönlü ANOVA F değeri; sağlanmadığı durumlarda Welch F değerleri referans alınmıştır. İkili Karşılaştırmalarda varyansların homojen olduğu durumlarda Tukey

HSD, homojen olmadığı durumlarda Games-Howell analiz testleri kullanılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.20.' de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Katılımcıların OSTCAÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek ve Alt Boyut	Eğitim Durumu	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri Alt Boyutu Toplam Puanı	1. Ön Lisans	13	61,0000	6,23164	3	122,386**	<,001*	1 ile 2
	2. Lisans	310	55,0387	13,48180				
	3. Lisansüstü Eğitim	53	58,6226	14,69854				4 ile 1/2/3
	4. Doktora	6	41,0000	1,09545				
Cinsiyet Rol Özellikleri Alt Boyutu Toplam Puan	1. Ön Lisans	13	31,9231	8,68391	3	5,072	,002*	4 ile 1/2/3
	2. Lisans	310	24,9677	7,44031				
	3. Lisansüstü Eğitim	53	25,5094	8,48669				4 ile 1/2/3
	4. Doktora	6	18,500	3,67423				
Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler	1. Ön Lisans	13	16,3846	4,44482	3	,412	,744	-
	2. Lisans	310	15,7581	3,35053				
	3. Lisansüstü Eğitim	53	15,7736	3,71919				
	4. Doktora	6	14,5000	2,73861				
Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet	1. Ön Lisans	13	15,1538	4,05886	3	1,385	,276	-
	2. Lisans	310	14,8065	3,12024				
	3. Lisansüstü Eğitim	53	13,9434	4,43940				
	4. Doktora	6	14,0000	1,09545				
	Toplam	382	14,6859	3,35021				
OSTCAÖ Toplam Puanı	1. Ön Lisans	13	124,4615	18,89275	3	85,933**	<,001*	4 ile 1/2/3
	2. Lisans	310	110,5710	20,70223				
	3. Lisansüstü Eğitim	53	113,8491	22,43829				
	4. Doktora	6	86,5000	2,73861				

p<0,05* Welch F** değerlerine bakılmıştır.

Tablo 4.20.' deki OSTCAÖ toplam puan ve alt boyutları toplam puanlarının katılımcıların eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçlarına bakıldığında; ilk olarak katılımcıların Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyut puanlarının (Welch F (3, 43,331) =122,386 p <,05) şeklinde olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların eğitim durumlarına göre Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutunun farklılık gösterdiği söylenebilir. Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutunun eğitim durumu gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; daha öncesinde incelenen Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmaması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell sonuçlarına göre eğitim durumu grupları arasında yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda önlisans

mezunu katılımcılar ile lisans mezunu katılımcılar arasındaki farkın (5,97), önlisans mezunu katılımcılar lehine gerçekleştiği; önlisans lisans mezunu katılımcılar ile doktora mezunu katılımcılar arasındaki farkın (20,00), önlisans mezunu katılımcılar lehine gerçekleştiği, lisans mezunu katılımcılar ile doktora mezunu katılımcılar arasındaki farkın (14,04), lisans mezunu katılımcılar lehine gerçekleştiği, lisansüstü eğitim mezunu katılımcılar ile doktora mezunu katılımcılar arasındaki farkın (17,62), lisansüstü eğitim mezunu katılımcılar lehine gerçekleştiği, diğer ikili karşılaştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçların Tek Yönlü ANOVA sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

İkinci olarak katılımcıların Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutu Tek Yönlü ANOVA puanları incelendiğinde ($F(3, 378) = 5,072, p < ,05$) şeklinde olduğu görülmüştür. Buna göre Cinsiyet Rol Özellikleri katılımcıların eğitim durumlarına göre $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği söylenebilir. Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutunda eğitim durumu gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; daha öncesinde incelenen Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmaması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell sonuçlarına göre eğitim durumu grupları arasında ikili karşılaştırmalarda önlisans mezunu katılımcılar ile doktora mezunu katılımcılar arasındaki farkın (14,92), önlisans mezunu katılımcılar lehine gerçekleştiği; lisans mezunu katılımcılar ile doktora mezunu katılımcılar arasındaki farkın (7,97), lisans mezunu katılımcılar lehine gerçekleştiği; lisansüstü eğitim mezunu katılımcılar ile doktora mezunu katılımcılar arasındaki farkın (8,51), lisansüstü eğitim mezunu katılımcılar lehine gerçekleştiği; diğer ikili karşılaştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçların Tek Yönlü ANOVA sonuçlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir.

Üçüncü olarak katılımcıların Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutu Tek Yönlü ANOVA değerlerinin ($F(3, 90,129) = 0,988, p > ,05$) şeklinde olduğu görülmektedir. Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutunda eğitim durumu gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmaması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Tukey HSD uygulanmıştır. Tukey HSD sonuçlarına göre Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutunda eğitim durumu grupları arasında yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın

olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçların Tek Yönlü ANOVA sonuçlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir.

Dördüncü olarak katılımcıların Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyut puanları incelendiğinde ($F(3, 378) = 1,385, p > ,05$) şeklinde olduğu görülmektedir. Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutunda eğitim durumu gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağıldığının görülmesi nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Tukey HSD uygulanmıştır. Tukey HSD sonuçlarına göre Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutunda eğitim durumu gruplarında yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun Tek Yönlü ANOVA sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Son aşamada katılımcıların OSTCAÖ toplam puanları incelendiğinde (Welch $F(3, 32,977) = 85,933, p < ,05$) şeklinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumlarına göre OSTCAÖ toplam puanlarının $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir. OSTCAÖ toplam puan ortalamalarında eğitim durumu gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmaması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell sonuçlarına göre önlisans mezunu katılımcılar ile doktora mezunu katılımcılar arasındaki farkın (37,97), önlisans mezunu katılımcılar lehine gerçekleştiği; lisans mezunu katılımcılar ile doktora mezunu katılımcılar arasındaki farkın (24,07), lisans mezunu katılımcılar lehine gerçekleştiği; lisansüstü eğitim mezunu katılımcılar ile doktora mezunu katılımcılar arasındaki farkın (27,35), lisansüstü eğitim mezunu katılımcılar lehine gerçekleştiği; diğer ikili karşılaştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan elde edilen bulgular ışığında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın bu aşamasında OSTCAÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları katılımcıların görev yaptıkları bölgelere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normallik koşullarını sağladığından ve görev yapılan bölge ikiden fazla alt gruba sahip olduğundan verilerin analizinde Tek Yönlü ANOVA testinden yararlanılmıştır. Bu testin uygulanmasından sonra ilk olarak Levene

varyansların homojenliği testi sonuçlarına bakılmıştır. OSTCAÖ ve alt boyut toplam puanlarının görev yapılan bölgelere göre Levene Testi sonuçlarına bakıldığında; sırasıyla Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutunda (,070) ($p>,05$), Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutunda (,365) ($p>,05$), Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutunda (,365) ($p>,05$), Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutunda (,003) ($p<,05$) ve OSTCAÖ toplam puanında (,408) ($p>,05$) şeklinde gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre birinci, ikinci, üçüncü alt boyutlarda ve OSTCAÖ toplam puanlarında varyansların homojenliği sağlanmıştır. Ancak dördüncü alt boyut olan Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutunda varyanslar homojen dağılmamıştır. Tek Yönlü ANOVA' da varyansların homojenliğini sağlayan birinci, ikinci, üçüncü alt boyutlar ve OSTCAÖ toplam puanlarında F değerlerine bakılmış; dördüncü alt boyut olan Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyette ise varyansların homojenliği koşulunu sağlanmadığı için Welch F değerlerine bakılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.21.' de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. OSTCAÖ Puanlarının Görev Yaptıkları Bölgelere Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek Ve Alt Boyutları	Görev Bölgesi	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri	1. Akdeniz B.	12	50,1667	13,34734	6	3,324	0,003	3 ile 4/5/6/7
	2. D. Anadolu B.	9	52,6667	14,69694				
	3. Ege B.	13	42,6923	18,49047				
	4. G.d. Anadolu B.	26	58,5769	17,17480				
	5. İç Anadolu B.	47	57,7234	12,64172				
	6. Karadeniz B.	14	61,5714	12,02379				
	7. Marmara B.	261	55,4751	12,73564				
Cinsiyet Rol Özellikleri	1. Akdeniz B.	12	24,2500	9,11667	6	3,660	,002	4 ile 5/7
	2. D. Anadolu B.	9	27,1111	3,25747				
	3. Ege B.	13	23,0769	7,07651				
	4. G.d. Anadolu B.	26	30,4615	6,61653				
	5. İç Anadolu B.	47	24,9362	7,34967				
	6. Karadeniz B.	14	29,8571	8,16048				
	7. Marmara B.	261	24,4904	7,71194				
Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler	1. Akdeniz B.	12	17,4167	2,10878	6	2,171	,045	4 ile 7
	2. D. Anadolu B.	9	16,4444	1,42400				
	3. Ege B.	13	15,6154	3,42876				
	4. G.d. Anadolu B.	26	17,6538	3,96931				
	5. İç Anadolu B.	47	15,5319	3,34827				
	6. Karadeniz B.	14	16,0000	3,18651				
	7. Marmara B.	261	15,5096	3,44139				

Tablo 4.21. Devamı Katılımcıların OSTCAÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Görev Yaptıkları Bölgelere Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek Ve Alt Boyutları	Görev Bölgesi	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet	1. Akdeniz B.	12	14,2500	2,76751	6	2,558**	,34	
	2. D. Anadolu B.	9	16,6667	1,73205				
	3. Ege B.	13	15,6923	2,89783				
	4. G.d. Anadolu B.	26	14,7308	3,37707				
	5. İç Anadolu B.	47	14,4255	4,85326				
	6. Karadeniz B.	14	12,8571	3,61316				
	7. Marmara B.	261	14,7280	3,05569				
OSTCAÖ Toplam Puanı	1. Akdeniz B.	12	106,0833	26,00859	6	2,758	,012	
	2. D. Anadolu B.	9	112,8889	15,93302				
	3. Ege B.	13	97,0769	25,84718				
	4. G.d. Anadolu B.	26	121,4231	24,17796				
	5. İç Anadolu B.	47	112,6170	19,58987				
	6. Karadeniz B.	14	120,2857	21,70228				
	7. Marmara B.	261	110,2031	20,22339				

p* < 0,05 Welch F** değerlerine bakılmıştır.

Tablo 4.21.'deki OSTCAÖ toplam puan ve alt boyutları toplam puanlarının katılımcıların görev yaptıkları bölgelere göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçlarına bakıldığında; ilk olarak katılımcıların Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyut puanlarının (F (6, 375) = 3,324, p < ,05) şeklinde olduğu görülmektedir. Buna göre Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemlerinin katılımcıların eğitim durumlarına göre p < ,05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği söylenebilir. Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutunda görev bölgesi gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; daha öncesinde incelenen Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Tukey HSD uygulanmıştır. Tukey HSD sonuçlarına göre Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutunda katılımcıların görev bölgesi gruplarına ilişkin ikili karşılaştırmalarda Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın (15,88), Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği; Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile İç Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın (15,03), İç Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği; Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın (18,88), Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği; Ege Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Marmara Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın (12,78), Marmara Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir. Diğer gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır. Bu durumun Tek Yönlü ANOVA sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

İkinci olarak katılımcıların Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutu Tek Yönlü ANOVA puanları incelendiğinde ($F(6, 375) = 3,660, p < ,05$) şeklinde olduğu görülmüştür. Buna göre Cinsiyet Rol Özelliklerinin katılımcıların eğitim durumlarına göre $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği söylenebilir. Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutunda görev bölgesi gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; daha öncesinde incelenen Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmaması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Tukey HSD uygulanmıştır. Tukey HSD sonuçlarına göre Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutunda Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile İç Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın ($=5,53$), Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Marmara Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın ($=5,97$), Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği, diğer ikili karşılaştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun Tek Yönlü ANOVA sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Üçüncü olarak katılımcıların Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutu Tek Yönlü ANOVA değerlerinin ($F(6, 375) = 2,171, p < ,05$) şeklinde olduğu görülmektedir. Buna göre Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutu toplam puanlarının katılımcıların eğitim durumlarına göre $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir biçimde farklılaştığı ifade edilebilir. Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutunda görev bölgesi gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılmaması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Tukey HSD uygulanmıştır. Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutunda görev bölgesi grupları arasında yapılan Tukey HSD sonucunda katılımcıların görev bölgesi gruplarına ilişkin ikili karşılaştırmalar sonucunda Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Marmara Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın ($=2,14$), Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği, diğer ikili karşılaştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Dördüncü olarak katılımcıların Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyut puanları incelendiğinde (Welch F (6, 40,439) = 2,558, p>,05) şeklinde olduğu görülmektedir. Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutunda görev bölgesi gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağıldığının görülmesi nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Games-Howell sonuçlarına göre Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutunda katılımcıların görev bölgesi gruplarında yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar ile Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın (=3,81), Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği, diğer ikili karşılaştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Son aşamada katılımcıların OSTCAÖ toplam puanları incelendiğinde (F (6, 375) = 2,758, p <,05) şeklinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların görev yaptıkları bölgelere göre OSTCAÖ toplam puanlarının p<,05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir. OSTCAÖ toplam puan ortalamalarında görev bölgesi gruplarından hangileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için; Levene testi sonuçlarında varyansların homojen dağılması nedeniyle Post-Hoc analizlerinden Tukey HSD uygulanmıştır. Tukey HSD sonuçlarına göre Ege Bölgesinde görev yapan katılımcılar ile Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan katılımcılar arasındaki farkın (24,35), Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan katılımcılar lehine gerçekleştiği; diğer ikili karşılaştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlardan elde edilen bulgular ışığında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının görev yaptıkları bölgelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği söylenebilir.

4.6. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada Kültürel Zekâ Ölçeği (KZÖ) ile alt boyutları, Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) ve Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algıları Ölçeği (OSTCAÖ) ile alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Pearson Korelasyon analizi sonuçları ve buna ilişkin bulgular Tablo 4.22.' de verilmiştir.

Tablo 4.22. Katılımcıların Kültürel Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutları, Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algıları Ölçeği Arasında Pearson Korelasyonu Analizi

Ölçekler ve Alt Boyutları	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Kültürel Zekâ Ölçeği (KZÖ)	1	,698**	,775**	,786**	,662**	,521**	,108*	,113*	,005	-,001	,165**
2. KZÖ Üstbilis Alt Boyutu		1	,428**	,456**	,425**	,340**	,153**	,149**	,083	-,006	,178**
3. KZÖ Bilis Alt Boyutu			1	,401**	,266**	,289**	,123*	,079	,119*	,073	,106*
4. KZÖ Motivasyon Alt Boyutu				1	,387**	,492**	-,035	-,001	-,107*	-,085	,115*
5. KZÖ Davranışsal Alt Boyutu					1	,422**	,054	,094	-,072	,006	,120*
6. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği (ÖÇTÖ)						1	-,250**	-,208**	-,266**	-,080	-,037
7. Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algıları Ölçeği (OSTCAÖ)							1	,869**	,760**	,570**	,437**
8. OSTCAÖ Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri Alt Boyutu								1	,409**	,209**	,262**
9. OSTCAÖ Cinsiyet Rol Özellikleri Alt Boyutu									1	,629**	,179**
10. OSTCAÖ Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler Alt Boyutu										1	,270**
11. OSTCAÖ Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet Alt Boyutu											1

p<.01**, p<.05* düzeyinde anlamlı, r= 0,000-0,300 düşük düzeyde ilişki, r= 0,301- 0,700 orta düzeyde ilişki, r= 0,701-1,00 güçlü ilişki

Tablo 4.22.'deki Pearson Korelasyon analizi sonuçlarına göre, KZÖ toplam puanı ile ÖÇTÖ toplam puanı arasında ($r: ,521$) orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. KZÖ Üst Biliş alt boyutu toplam puanı ile ÖÇTÖ toplam puanı arasında ($r: ,340$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. KZÖ Biliş alt boyutu toplam puanı ile ÖÇTÖ toplam puanı ($r: ,289$) ile arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir. KZÖ Motivasyon alt boyutu toplam puanı ile ÖÇTÖ toplam puanı ($r: ,492$) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. KZÖ Davranışsal alt boyutu toplam puanı ile ÖÇTÖ toplam puanı ($r: ,422$) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

KZÖ toplam puanı ile OSTCAÖ toplam puanı ($r: ,108$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. KZÖ Üst Biliş alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ toplam puanı ($r: ,153$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. KZÖ Biliş alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ toplam puanı ($r: ,123$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. KZÖ Motivasyon alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ toplam puanı ($r: -,035$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. KZÖ Davranışsal alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ toplam puanı ($r: ,054$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

KZÖ toplam puanı ile OSTCAÖ Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutu toplam puanı ($r: ,113$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. KZÖ üst biliş alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutu toplam puanı ($r: ,149$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. KZÖ biliş alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutu toplam puanı ($r: ,79$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. KZÖ motivasyon alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutu toplam puanı ($r: -,001$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. KZÖ davranış alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutu toplam puanı ($r: ,094$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

KZÖ toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutu toplam puanı ($r: ,005$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. KZÖ üst biliş alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutu toplam puanı ($r:$

,083) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. KZÖ biliş alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutu toplam puanı ($r: ,119$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. KZÖ motivasyon alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutu toplam puanı ($r: -,107$) arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. KZÖ davranış alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutu toplam puanı ($r: -,072$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

KZÖ toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutu toplam puanı ($r: -,001$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. KZÖ üst biliş alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutu toplam puanı ($r: -,006$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. KZÖ biliş alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutu toplam puanı ($r: ,073$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. KZÖ motivasyon alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutu toplam puanı ($r: -,085$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. KZÖ davranış alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutu toplam puanı ($r: ,006$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

KZÖ toplam puanı ile OSTCAÖ Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutu toplam puanı ($r: ,165$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. KZÖ Üstbiliş alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutu toplam puanı ($r: ,178$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. KZÖ Biliş alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutu toplam puanı ($r: ,106$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. KZÖ motivasyon alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutu toplam puanı ($r: ,115$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu edilmiştir. KZÖ davranış alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutu toplam puanı ($r: ,120$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

ÖÇTÖ toplam puanı ile OSTCAÖ toplam puanı (r: -,250) arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. ÖÇTÖ toplam puanı ile OSTCAÖ Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutu toplam puanı (r: -,208) arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ÖÇTÖ toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutu toplam puanı (r: -,266) arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. ÖÇTÖ toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutu toplam puanı (r: -,080) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. ÖÇTÖ toplam puanı ile OSTCAÖ Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutu toplam puanı (r: -,037) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

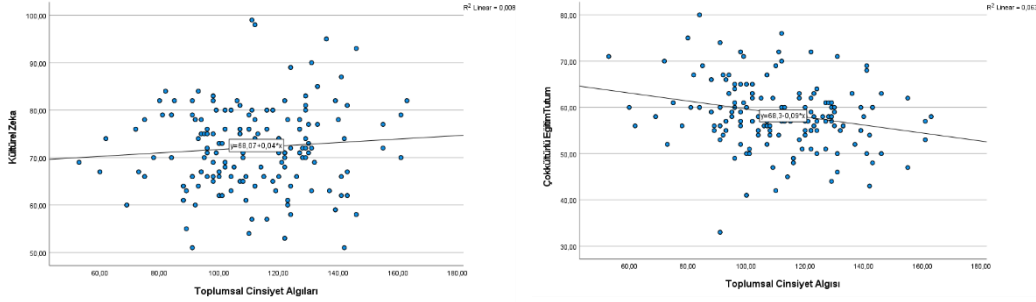
4.7. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci sorusu “Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ile çokkültürlü eğitim tutumları sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarını yordamakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılmasına karar verilmiştir. Uygulanacak çoklu regresyon modelinde okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları (KZÖ ile ölçülmüştür) ile çokkültürlü eğitim tutumları (ÖÇTÖ ile ölçülmüştür) bağımsız değişken; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları (OSTCAÖ ile ölçülmüştür) bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizini uygulamaya geçmeden önce “örneklem (çalışma grubu) büyüklüğü, doğrusallık, çoklu doğrusallık, otokorelasyon ve değişkenlerdeki normal dağılım” varsayımlarının uygunluğu sınanmıştır (Field, 2013).

Bu bölümde öncelikle “çalışma grubu büyüklüğü” varsayımı test edilmiştir. Bunun için “ $N=8*m+50$ ” formülünden yararlanılmıştır. Bu formülde “m” bağımsız değişken sayısını, “N” çalışma grubu büyüklüğünü ifade etmektedir. Formülde “bağımsız değişken sayısı m:2” yerine yazıldığında; $N=8*2+50=66$ sonucu elde edilmiştir ve model için en az çalışma grubunda olması gereken en az katılımcı sayısını göstermektedir. Araştırmadaki katılımcı sayısı ile karşılaştırıldığında ($382>66$) çalışma grubunun çoklu doğrusal regresyon için uygunluğunu ortaya koymaktadır.

Bir diğer varsayım da bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin “doğrusallık” koşulunu yerine getirmesidir. Değişkenler arası ilişkinin

doğrusal olup olmadığını belirlemek için saçılım grafikleri incelenmiş ve bu grafikler Şekil 4.1.' de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Bağımlı Değişken ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki Doğrusallık

Saçılım grafiklerine bakıldığında KZÖ toplam puanı ile OSTCAÖ toplam puanları arasında artan bir doğrusallığın olduğu görülürken; ÖÇTÖ toplam puanı ile OSTCAÖ toplam puanları arasında azalan bir doğrusallığın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çoklu doğrusal regresyonun koşullarından bir diğerinin de sağlandığı söylenebilir.

Varsayımların üçüncüsü de “çoklu doğrusallık” özelliğidir. Buna göre bağımsız değişkenler arası yüksek düzey bir ilişki bulunmamalı ve «variance inflation factor (VIF)» değeri 10’u geçmemelidir. Geçmesi durumunda çoklu doğrusallık problemi oluşturacaktır. Analiz sonuçlarına göre gerek KZÖ gerekse ÖÇTÖ VIF değerlerinin (1,373) olduğu ve 10 değerini aşmadığından dolayı regresyon modeli üzerinde çoklu doğrusallık problemi gerçekleşmemiştir.

Dördüncü varsayım ise “otokorelasyon” olarak da adlandırılan bağımsız hatalardır. Buna göre rastgele iki veri noktasına ya da gözleme ait hata teriminin karşılıklı olarak etkilenmemeleri gerekmektedir. Bu durum “Durbin–Watson” testi ile sınanır. Değerlerin 1,5 ile 2,5 arasında olması otokorelasyon göstergesidir. Araştırmadaki referans değeri ,098 ($p < .50$) şeklinde bulunmuştur. Bu değer çoklu regresyon için kabul edilebilir bir değerdir.

Bir diğer varsayım da değişkenlerin normalliğidir. Bunun için KZÖ, ÖÇTÖ ve OSTCAÖ çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla KZÖ (,186 ,262), ÖÇTÖ (-,031, 1,088) ve OSTCAÖ (-,006,-,094) olarak bulunmuş ve $\pm 1,5$ aralığında üç değişkenin de normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bütün bu koşulların sağlanması sonucunda araştırmanın son sorusuna ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılması uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.23.' de sunulmuştur.

Tablo 4.23. Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algısının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Tablosu

	B	SE	Standart B	t	p
Sabit	128,306	9,478		13,537	<,001
KZÖ	,718	,135	,299	5,324	<,001
ÖÇTÖ	-1,175	,163	-,406	-7,228	<,001

Sabit: Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algısı
F=27,785; p<.05; R²= ,128

Uygulanan çoklu doğrusal regresyon analizi ve modeli incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir (F (2,379) =27,785; p<.05). Kültürel Zekâ ve Çokkültürlü Eğitim Tutumları bağımsız değişkenlerinin Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algılarındaki değişimin %13'ünü açıkladığı söylenebilir. Çoklu doğrusal regresyona ilişkin tablo incelendiğinde Kültürel Zekâ ve Çokkültürlü eğitim tutumlarının istatistiksel açıdan anlamlı olduğu (Kültürel Zekâ: B=,718; p<,05; Çokkültürlü Eğitim Tutumları: B=-1,18; p<,05) görülmektedir. Başka bir deyişle Sınıf içi Toplumsal Cinsiyet Algıları ile Kültürel Zekâ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken; Toplumsal Cinsiyet Algıları ile Çokkültürlü Eğitim Tutumları negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Çoklu doğrusal regresyon modeline ilişkin denkleme bakıldığında Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algıları=128,306 + ,718*(Kültürel Zekâ) +-1,175*(Çok kültürlü eğitim tutumları) Kültürel zekadaki 1 birimlik artış sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarında 72 birimlik bir artışa neden olurken, çok kültürlü eğitim tutumlarındaki 1 birimlik artış sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarında 117,5 birimlik azalışa neden olmaktadır.

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ve çok kültürlü eğitim tutumlarının sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarıyla ilişkisi ele alınarak, yapılan analizlerle ilgili sonuçlar ve elde edilen bulgular literatürde rastlanan araştırmalarla tartışılmış, bunlara ilişkin karşılaştırmalara ve yorumlara bu bölümde yer verilmiştir. İlk olarak araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla katılımcıların KZÖ' ye verdikleri cevaplardan elde edilen ölçek toplam puan ortalamaları hesaplanmış ve kültürel zekâlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Sonrasında okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için ÖÇTÖ' ye verdikleri cevaplardan elde edilen ölçek toplam puan ortalamaları hesaplanmış ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının aynı şekilde demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Daha sonra okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için OSTCAÖ' ye verdikleri cevaplardan elde edilen ölçek toplam puan ortalamalarına bakılmış ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun devamında önce okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları, çokkültürlü eğitim tutumları ve sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığıyla ilgili araştırma sorusuna cevap aranmış; sonra da okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ile çokkültürlü eğitim tutumlarının sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarını yordayıp yordamadığı cevaplanmaya çalışılmış, araştırma sonuçlarının literatürdeki araştırmalarla tartışılması, çalışmanın problem ifadelerine göre yapılandırılmış ve bulgularda verilme sıralarına göre düzenlenerek sunulmuştur.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ne düzeydedir?” problemiyle ilgili olarak KZÖ toplam ve alt boyut toplam puanlarının ortalamaları betimsel istatistiklerden yararlanılarak hesaplanmıştır. Dört alt boyuttan oluşan Kültürel Zekâ Ölçeğinin toplam puan ve Üst Biliş, Biliş, Motivasyon ve Davranışsal Alt Boyutu toplam puan ortalamalarına bakıldığında; katılımcıların Kültürel Zekâlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Kültürel zekâ, bir bireyin çeşitli ortamlarda kültürel olarak etkili bir şekilde işlev görme yeteneğini ifade etmektedir. Araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeylerinin önemli ölçüde değiştiğini göstermektedir. Ang vd. (2007), kültürel zekanın üst biliş, biliş, motivasyonel ve davranışsal olmak üzere dört boyuttan oluştuğunu bulmuşlardır. Yıldız ve Yılmaz (2021), okul öncesi öğretmenlerinin genellikle orta ila yüksek düzeyde kültürel zekâ sergilediklerini bulmuşlardır. Bu sonuç araştırmamızla benzerlik göstermektedir.

Literatüre bakıldığında, Thomas ve Inkson (2017) araştırmalarında; yüksek kültürel zekaya sahip bireylerin, kültürel farklılıkların davranışlar üzerindeki potansiyel etkilerini anladıkları ve bu farklılıkların nasıl ve hangi koşullar altında etkili olduğunu bildiklerini vurgulanmıştır. Ayrıca, yüksek kültürel zekaya sahip kişilerin zorlu durumlarda daha yüksek dayanıklılık ve üretkenlik gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Benzer şekilde Yağan vd. (2017), okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekalarının ve çok kültürlü eğitim tutumlarının cinsiyet rollerine ilişkin algılarıyla güçlü bir şekilde bağlantılı olduğunu ve daha eşit sınıf ortamlarına yol açtığını bulmuşlardır. Yüksek kültürel zekaya sahip öğretmenlerin cinsiyet kalıpyargılarına meydan okuma ve öğretim uygulamalarında cinsiyet eşitliğini teşvik etme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Azevedo (2018) yüksek kültürel zekaya sahip bireylerin belirsiz, karmaşık ve değişen durumlardaki uyum yeteneklerini incelemiştir. Araştırmada, bu bireylerin farklı kültürel ortamlara uyum sağlama olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tan, Ng ve Tay (2020) tarafından yapılan araştırma, yüksek kültürel zekâ düzeylerine sahip okul öncesi öğretmenlerinin yalnızca kapsayıcı değil aynı zamanda cinsiyet açısından nötr bir eğitim ortamı yarattığını ve sınıf içi etkinliklerde ve

etkileşimlerde geleneksel cinsiyet rollerini azalttığını ortaya koymuştur. Bulgular, yüksek kültürel zekaya sahip öğretmenlerin çocukları cinsiyetten bağımsız olarak her türlü oyuna eşit şekilde katılmaya teşvik etme eğiliminde olduklarını ortaya koymuş ve meydana gelebilecek cinsiyete dayalı kalıpyargıları sorgulama olasılıklarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Ekinci (2019) araştırmasındaki bulgulara göre, öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerini belirten toplam puan ortalamalarının nispeten yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu sonuç bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Literatürde bu sonuçla paralellik arz eden başka araştırmalara da rastlanmaktadır (Gezer ve Şahin, 2017; İlhan ve Çetin, 2014; İnan, 2017; Koçak ve Özdemir, 2015; Petroviç, 2011).

Kayadelen (2022) araştırmasında, Suriyeli ilkökul öğrencilerine Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyleri ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, öğretmenlerin kültürel zekâ ölçeğinden 100 üzerinden ortalama 93,98 puan aldığını ve bunun yüksek düzeyde kültürel zekâyâ işaret ettiğini bulmuştur. Söz konusu araştırmadaki sonuçlar bu araştırmayla bu anlamda görece benzerlik göstermektedir. Bu yüksek düzeydeki kültürel zekâ, Kozikoğlu ve Tosun (2020) tarafından öne sürüldüğü gibi, öğretmenlerin kültürel etkileşimler ve diğer kültürlerin varlığı konusundaki farkındalıklarıyla bağlantılıdır. Araştırma ayrıca, öğretmenlerin kültürel zekâlarının öğrencilerin kültürel zekâsının gelişimine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

Gürbüz ve Deniz (2023) tarafından yapılan "Okul Öncesi Öğretmen Adayları Arasında Kültürel Zekâ Düzeyleri ve Küresel Vatandaşlık Algılarının Araştırılması" başlıklı araştırmada, Türkiye'deki okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ve küresel vatandaşlık algıları incelenmiştir. Çalışmaya Türkiye'nin farklı bölgelerindeki çeşitli devlet üniversitelerinden 293 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın temel bulgularına bakıldığında katılımcılar arasında kültürel zekanın orta düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma sonuçlarımızla farklılık göstermektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeylerinin yüksek düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları demografik bilgilere (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, mezun olunan program, görev yapılan bölge) göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcıların kültürel zekâlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analizlerde ilk olarak Kültürel Zekâ Ölçeği ve alt boyutları toplam puanlarının cinsiyet değişkenlerine göre sonuçlarına bakıldığında; katılımcıların üstbiliş biliş ve davranış alt boyutu puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği, motivasyon alt boyutu ve Kültürel Zeka Ölçeği toplam puanlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetlere göre erkek katılımcıların motivasyon alt boyutu toplam puanları ortalaması ve KZÖ toplam puanları ortalaması, kadın katılımcıların motivasyon alt boyutu puanları ve KZÖ toplam puan ortalamalarından erkek katılımcıların puanlarının kadın katılımcıların puanlarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Literatüre bakıldığında kültürel zekanın cinsiyetlere göre farklılık gösterip göstermediği konusundaki araştırmaların birbirlerinden farklı sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Bazı araştırmalar, kadınların erkeklerden biraz daha yüksek kültürel zekâ sergilediğini, bunun potansiyel olarak daha güçlü kişilerarası becerilerden kaynaklandığını göstermektedir (Zhang vd., 2020). Livermore (2011) kadınların çok kültürlü ortamlarda daha empatik ve uyumlu olma eğiliminde oldukları için motivasyonel ve davranışsal kültürel zekâ alt boyutlarından genellikle daha yüksek puan aldıklarını bulmuştur. Benzer şekilde, Yıldız ve Yılmaz (2021), Demirtaş ve Arıkan (2023) kadın okul öncesi öğretmenlerinin, özellikle davranışsal boyutta, erkek meslektaşlarına oranla daha yüksek kültürel zekâ düzeylerine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bücken vd. (2015) ise araştırmalarında cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir.

Doğutaş (2015) araştırmasında erkeklerin kültürel zekâ puanı ortalamalarının davranışsal alt boyut dışındaki bütün alt boyutlarda ve kültürel zekâ toplam puanlarında kadınlardan anlamlı bir biçimde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Uğur (2019) araştırmasında erkeklerin kültürel zekâ toplam puanlarının

kadınlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Söz konusu araştırmalar bu araştırma ile sonuçları bakımından benzerlik göstermektedir.

Özer Koçak (2020) araştırmasında kültürel zekayı cinsiyetlere göre incelemiş, kadınların üst biliş boyutunda erkeklere göre daha yüksek puan aldığı biliş, motivasyon ve davranışsal alt boyutlarda kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kültürel zekâ toplam puanında ise kadınların erkeklere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduklarını bulmuştur. Khodadady ve Ghahari (2011) araştırmalarında kadın katılımcıların erkeklerden daha yüksek kültürel zekâ seviyelerine sahip olduklarını bulmuşlardır. Sonuçları bakımından bu araştırmayla farklılık göstermektedir.

Kiraz (2021) araştırmasında İngilizce öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeylerini belirlemeyi ve demografik özelliklerin kültürel zekâ düzeylerini etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Öğretmenlerin yüksek kültürel zekâ düzeylerine sahip olduklarının ifade edildiği araştırmada, araştırmamızdan farklı olarak kültürel zekâ düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Sims (2011) ve Shomoossi vd. (2019) kültürel zekânın cinsiyetlere göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Katılımcıların mezun oldukları bölüme göre Kültürel Zekâ ve alt boyutları toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığı incelenmiş, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâlarının mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Öğretmenlerin mezun olduğu program türü, kültürel zekalarını etkilemektedir. Banks (2015) çok kültürlü eğitime veya uluslararası deneyime güçlü bir şekilde odaklanan programlardan mezun olan öğretmenlerin, daha yüksek kültürel zekaya sahip olma eğiliminde olduklarını belirlemiştir. Ortaya çıkan bulgular, kültürel açıdan ilgili pedagoji alanında eğitim almış öğretmenlerin geleneksel programlardan eğitim almış öğretmenlere göre daha yüksek kültürel zekâ sergilediğini göstermektedir (Hollie, 2017). Kırışçı (2019) benzer olarak çok kültürlü bileşenlere sahip programlara katılan okul öncesi öğretmenlerinin, geleneksel programlara katılanlara kıyasla meta bilişsel ve davranışsal kültürel zekada daha yüksek puanlar aldıklarını bulmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında katılımcıların KZÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş katılımcıların üstbiliş, biliş, motivasyon, davranış alt boyut ve Kültürel Zekâ Ölçeği toplam puanlarının yaş gruplarına göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yaş, kültürel zekâ gelişiminde önemli bir faktördür. Yaşça daha genç öğretmenler genellikle uyum sağlama ve öğrenme yeteneklerinde daha yüksek puanlar almaktadırlar. Bununla birlikte genç öğretmenler, eğitim yoluyla çeşitliliğe daha çok karşılaşmaları nedeniyle genellikle daha yüksek kültürel zekâ sergilemektedirler (Van Dyne vd., 2008), daha yaşlı öğretmenler ise daha fazla pratik deneyime sahip olmalarına karşın konu hakkında daha az eğitim alabilmektedirler. (Thomas vd. (2010), daha genç eğitimcilerin çok kültürlü uygulamaları benimseme olasılığının daha yüksek olduğunu vurgulamıştır; bu bulgu Türkiye'deki araştırmalar tarafından desteklenmiştir (Arslan ve Demir, 2020). Yıldız ve Yılmaz (2021) araştırmalarında benzer olarak 30 yaş altı okul öncesi öğretmenlerinin, ileri yaştaki öğretmenlere kıyasla kültürel zekâ ölçeğinden daha yüksek puan aldıklarını bulmuşlardır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekalarının yaş gruplarına göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada katılımcıların kültürel zekalarının mesleki deneyime göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara bakıldığında üstbiliş, biliş, davranış alt boyutlarının ve kültürel zekâ ölçeği toplam puanlarının katılımcıların mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterdiği, motivasyon alt boyutu puanlarının katılımcıların mesleki deneyimlerine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Kültürel zekâ toplam puanları mesleki deneyimlerine göre incelendiğinde en yüksek puanı 21-25 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcıların aldığı; en düşük puanı ise 16-20 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcıların aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Mesleki deneyim, kültürel zekayı etkileyebilir, ancak ilişki karmaşıktır. Livermore (2011), daha az deneyimli öğretmenlerin, öğrenme ve uyum sağlama konusundaki çöşkuları nedeniyle genellikle motivasyonel kültürel zekada daha yüksek puan aldıklarını belirtmiştir. Bu anlamda araştırmamızla farklılık göstermektedir. Ancak, deneyimli öğretmenler, çeşitli sınıflardaki pratik deneyimleri nedeniyle davranışsal kültürel zekada başarılı olabilmektedir. Yıldız ve Yılmaz (2021), mesleki deneyime dayalı kültürel zekâ seviyelerinde önemli bir fark bulamazken, eğitim gibi diğer

faktörlerin daha kritik bir rol oynayabileceğini öne sürmüşlerdir. Bu bağlamda araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir.

Araştırmada katılımcıların Kültürel Zekâ ve Alt boyutları toplam puanlarının eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, üstbiliş, motivasyon alt boyutlarının farklılık gösterdiği, biliş ve davranışsal alt boyutları toplam puanlarının farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. KZÖ toplam puanları eğitim durumlarına göre incelendiğinde, KZÖ toplam puanlarında en yüksek puanı Lisans mezunu katılımcıların aldığı; en düşük puanı ise Ön Lisans mezunu katılımcıların aldığı görülmüştür. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği söylenebilir. Araştırmalar öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe, çalıştıkları dönemde çok kültürlü eğitim konularını derinlemesine inceledikleri için genellikle daha yüksek kültürel zekaya sahip olmaları daha güçlü bir ihtimaldir (Deardorff, 2006). Gay (2018), çok kültürlü eğitimde lisansüstü eğitimin kültürel zekayı önemli ölçüde artırdığını ifade etmiştir. Demirtaş ve Arıkan (2023), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu olanlara göre meta bilişsel kültürel zekâdan daha yüksek puan aldıklarını, benzer şekilde Yıldız ve Yılmaz (2021), yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin lisans mezunu olanlara göre önemli ölçüde daha yüksek kültürel zekaya sahip olduklarını bulmuşlardır. Bu bağlamda bu araştırmayla farklılık göstermektedir.

Araştırmada katılımcıların Kültürel Zekâ ve Alt boyutları toplam puanlarının katılımcıların görev yaptıkları bölgelere göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; üst biliş, biliş, motivasyon ve davranışsal alt boyutlarıyla birlikte KZÖ toplam puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür. KZÖ toplam puanları katılımcıların görev yaptıkları bölgelere göre incelendiğinde en yüksek puanı Akdeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcıların aldığı; en düşük puanı ise Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan katılımcıların aldığı görülmüştür. Bu bulgular çerçevesinde okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekalarının görev yaptıkları bölgelere anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği söylenebilir. Farklı kültürel çeşitlilikle karşılaşma seviyeleri nedeniyle bölgesel farklılıklar kültürel zekayı etkileyebilmektedir. Genellikle kültürel olarak çeşitlilik gösteren kentsel alanlarda çalışan öğretmenler, kırsal alanlardakilere kıyasla daha yüksek kültürel zekâ seviyelerine sahip olma eğilimindedirler. Sleeter (2012), kentsel bölgelerdeki öğretmenlerin çeşitli nüfuslarla

karşılaşma olasılığının daha yüksek olduğunu ve bu durumun kültürel zekalarını artırdığına dikkat çekmiştir. Kültürel zekâ düzeyleri coğrafi konuma göre değişebilir; Daha fazla çeşitliliğe sahip kentsel alanlardaki öğretmenler, kırsal alanlardaki öğretmenlere kıyasla genellikle daha yüksek kültürel zekâ sergilemektedirler (Masunaga vd., 2017). Yıldız ve Yılmaz (2021) araştırmalarında benzer eğilimleri tespit ederek metropol şehirlerde çalışan öğretmenlerin kültürel zekâ puanlarının daha yüksek olduğunu ancak kırsal bölgelerdeki öğretmenlerin, hedeflenen müdahale programlarından önemli ölçüde yararlandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmalar incelendiğinde bu araştırmayla benzer sonuçlara sahip oldukları söylenebilir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ne düzeydedir?” problemiyle ilgili olarak ÖÇTÖ toplam puanlarının ortalamaları betimsel istatistiklerden yararlanılarak hesaplanmıştır. Tek boyuttan oluşan Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında; katılımcıların ($\bar{x} = 66,81$), standart sapmasının ($Ss = \pm 7,66$) olduğu, ölçekten alınan en düşük puanın (42,00), en yüksek puanın (90,00) olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda ÖÇTÖ toplam puanlarının betimsel istatistiklerinden elde edilen bulgular ışığında okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Çok kültürlü eğitim tutumları, öğretmenlerin çeşitli kültürel bakış açılarını öğretimlerine dahil etme konusundaki inançlarını ve tutumlarını ifade etmektedir. Araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin genellikle çok kültürlü eğitime karşı olumlu tutumlara sahip olduklarını ve bunun kapsayıcı bir sınıf için bir gereklilik olarak gördüklerini ortaya koymaktadır (Gorski, 2011). Banks (2015), okul öncesi öğretmenlerinin genellikle çok kültürlü eğitime karşı olumlu tutumlara sahip olduklarını ve kapsayıcılığı teşvik etmedeki önemini kabul ettiklerini bulmuştur. Arslan ve Demir (2020), özellikle çok kültürlü eğitimle karşılaşan okul öncesi öğretmenlerinin orta ila yüksek düzeyde olumlu tutumlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Araştırmalara bakıldığında bu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının demografik bilgilere (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, mezun olunan program, görev yapılan bölge) göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcıların kültürel zekâlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analizlerde ÖÇTÖ toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre sonuçlarına bakıldığında; cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Erkek katılımcıların ÖÇTÖ toplam puanları ortalamasının ($\bar{x} = 66,71$), kadın katılımcıların toplam puan ortalamasının ($\bar{x} = 58,31$) olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyetlere göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği söylenebilir. Cinsiyet, çok kültürlü eğitim tutumlarını etkileyebilmektedir. Kadın öğretmenler, daha fazla empati ve çeşitliliğe açıklıkları nedeniyle genellikle daha olumlu tutumlar sergilemektedirler. Ridgeway (2011) bunu cinsiyete dayalı sosyalleşmeye bağlamıştı. Bazı çalışmalar, kadın öğretmenlerin çok kültürlü eğitime karşı erkek meslektaşlarından daha olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermektedir (Bennett, 2016). Arslan ve Demir (2020), kadın okul öncesi öğretmenlerinin erkek öğretmenlerle karşılaştırıldığında çok kültürlü eğitime karşı önemli ölçüde daha olumlu tutumlara sahip olduklarını bulmuşlardır. Gülçin ve Kaya (2022) araştırmalarında benzer bulgulara rastlamışlardır. Bu noktada araştırma sonuçlarımız diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir.

ÖÇTÖ toplam puanlarının mezun olunan programa göre sonuçları incelendiğinde mezun olunan bölüme göre ÖÇTÖ toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmenliği mezunu katılımcıların ÖÇTÖ toplam puanları ortalamasının, çocuk gelişimi mezunu katılımcıların ÖÇTÖ toplam puanları ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumlarının mezun olunan bölüme göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği söylenebilir. Araştırmalar çok kültürlülüğe odaklanmış programlardan mezun olan öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip olma eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Sosyal adalet ve eşitliği öne çıkaran programlardan mezun olan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime karşı olumlu tutumlar sergileme olasılığı daha yüksektir (Howard, 2003). Sleeter (2012), çeşitlilik ve kapsayıcılığı vurgulayan programların öğretmenlerin çok kültürlü

eğitim tutumlarını önemli ölçüde artırdığını bulmuş, benzer bulgulara Kırışçı (2019) tarafından da ulaşılmıştır. Arslan ve Demir (2020), çok kültürlü bileşenlere sahip programlardan mezun olan öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip olduklarını ifade etmektedirler.

ÖÇTÖ toplam puanlarının yaş grupları değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizi sonuçlarına göre ÖÇTÖ toplam puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Yaş gruplarına göre en yüksek puan 22-30 yaş arası katılımcılardan sağlanırken; en düşük puan 50 yaş ve üzeri katılımcılardan elde edilmiştir. Bu sonuçlardan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumlarının demografik değişkenlerden yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği söylenebilir. Yaş faktörü, çok kültürlü eğitim tutumlarını etkileyebilmektedir. Genç öğretmenler, geleneksel görüşlerle daha uyumlu olabilen yaşlı öğretmenlere kıyasla çok kültürlü eğitime karşı daha ilerici tutumlar gösterme eğilimindedir (Sleeter, 2001). Thomas vd. (2010), yeni mezunların kapsayıcılık ilkelerine daha uyumlu olduklarını, daha genç öğretmenlerin çağdaş eğitim uygulamalarıyla yetiştirilmeleri nedeniyle çok kültürlü eğitimi benimseme olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Arslan ve Demir (2020) benzer bulgulara ulaşmışlardır. Araştırmaların bu araştırmanın bulgularıyla benzeştiği söylenebilir.

ÖÇTÖ toplam puanlarının katılımcıların mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında ÖÇTÖ toplam puanlarının katılımcıların mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Mesleki deneyim sonuçlarına göre en yüksek puanı ($\bar{x}=60,29$) ile 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar alırken; bu boyutta en düşük puanın ($\bar{x}=56,56$) ile 25 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip katılımcılara ait olduğu görülmektedir. Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Mesleki deneyim çok kültürlü tutumları şekillendirebilir. Banks (2001) mesleki deneyimin olumlu çok kültürlü eğitim tutumlarında önemli bir rol oynadığını; çeşitli ortamlarda çalışmış öğretmenlerin genellikle çok kültürlü eğitime karşı daha güçlü bağlılıklar geliştirdiklerini belirtmiştir. Ancak deneyimli öğretmenlerin, pratik içgörülerini teorik bilgiyle birleştirerek çok kültürlü eğitim konusunda dengeli görüşler sergileme eğiliminde olduklarını belirten Arslan ve Demir (2020) mesleki deneyime dayalı

olarak tutumlarda önemli bir farklılık bulunmadığını ifade etmişlerdir. Araştırmaların sonuçları yapılan bu araştırmayla bu noktada farklılık göstermektedir.

ÖÇTÖ toplam puanlarının katılımcıların eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ÖÇTÖ'nün toplam puanlarının katılımcıların mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir düzeyde farklılık gösterdiği söylenebilir. ÖÇTÖ toplam puanlarında en yüksek puanı ($\bar{x}=67,50$) ile doktora mezunu katılımcılar alırken; en düşük puanı ($\bar{x}=54,15$) değeri ile ön lisans mezunu katılımcıların aldığı görülmüştür. Araştırma analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği söylenebilir. Araştırmalar daha yüksek eğitim düzeylerini, olumlu çokkültürlü eğitim tutumları ile ilişkilendirmektedir (Ladson Billings, 2006). Banks (2015), eğitim durumları yüksek olan öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi değerlendirme ve uygulama olasılığının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Gay (2018), lisansüstü eğitimin kapsayıcılık konusunda eleştirel bakış açıları geliştirdiğini vurgulamıştır; Demirtaş ve Arıkan (2023) tarafından da bulunan bulgularla desteklenmektedir.

ÖÇTÖ toplam puanlarının katılımcıların görev yaptıkları bölgelere göre farklılık gösterip göstermediklerine ilişkin değerler incelendiğinde katılımcıların ÖÇTÖ puanlarının görev yaptıkları bölgelere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. ÖÇTÖ toplam puanlarına bakıldığında en yüksek puanın ($\bar{x}=60,56$) ile Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan katılımcılar tarafından alındığı; en düşük puanı ise ($\bar{x}=53,00$) ile Karadeniz Bölgesinde görev yapan katılımcıların aldığı görülmektedir. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumlarının görev yaptıkları bölgelere göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği söylenebilir. Bölgesel farklılıklar çok kültürlü eğitim tutumlarını etkilemektedir. Daha çeşitli olan kentsel yaşam alanlardaki öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip olma eğilimi göstermektedirler. Sleeter (2012), kentsel bölgelerdeki öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi benimseme olasılıklarının daha yüksek olduğunu, çok kültürlü yerleşim alanlarındaki öğretmenlerin, çeşitli topluluklarla doğrudan etkileşimlerden etkilenerek genellikle çok kültürlü eğitime daha güçlü destek verdiklerini bildirmektedir Arslan ve Demir (2020) benzer eğilimler bulmuştur. Yıldız ve Yılmaz (2021) bölgesel bağlamların tutumları önemli ölçüde etkilediğini, kentli öğretmenlerin genellikle kültürel çeşitliliğe

daha fazla maruz kalmaları nedeniyle çok kültürlü ilkelere daha fazla bağlılık gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu noktada bu araştırmayla benzerlikler görülmektedir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları ne düzeydedir?” problemiyle ilgili olarak Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algıları Ölçeği (OSTCAÖ) alt boyutları Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri, Cinsiyet Rol Özellikleri, Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler, Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet ve ölçek toplam puanları betimsel istatistiklerden yararlanarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgular çerçevesinde OSTCAÖ ve Alt boyutları toplam puanlarının betimsel istatistiklerinden elde edilen bulgular ışığında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Sınıf içi cinsiyet algıları, öğretmenlerin sınıftaki cinsiyet rollerine ilişkin inançlarını ve uygulamalarını ifade etmektedir. Araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin sınıftaki cinsiyet rollerine ilişkin, genellikle kişisel inançlara ve eğitim geçmişine dayalı olarak değişen algılara sahip olduklarını göstermektedir (Sadker ve Sadker, 1994). Connell (2009), öğretmenlerin genellikle bilinçsizce geleneksel cinsiyet rollerini pekiştirdiklerini bulmuştur. Gülçin ve Kaya (2022), okul öncesi öğretmenlerinin orta düzeyde cinsiyet farkındalığı sergilediklerini, daha genç öğretmenlerin daha az önyargı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmalar bu bağlamda yapılan araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir.

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları demografik bilgilere (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, mezun olunan program, görev yapılan bölge) göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap bulmak amacıyla OSTCAÖ toplam ve alt boyutları toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerin sonuçlarına bakıldığında; Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri ve Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutlarında cinsiyetlerine göre katılımcılar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu; Cinsiyet Rol Özellikleri, Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutlarında ve OSTCAÖ toplam puanlarında cinsiyetlerine göre katılımcılar arasında anlamlı bir

farklılığın olmadığı söylenebilir. Bu sonuçlardan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının cinsiyetlere göre farklılaşmadığı söylenebilir. Ceylan (2024) araştırmasında erkek öğretmen adayları ile kadın öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarını karşılaştırmış, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre toplumsal cinsiyet algılarının daha olumlu olduğu sonucunu bulmuştur. Uçarman (2019) öğrencileri dahil ettiği araştırmasında toplumsal cinsiyet algısının cinsiyetlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Ridgeway (2011) gözlemlediği gibi, kadın öğretmenler genellikle erkek meslektaşlarından daha eşitlikçi cinsiyet algıları sergilemektedir. Demirtaş ve Arıkan, (2023) bu eğilimi desteklemektedir. UNESCO (2021) kadın öğretmenlerin geleneksel cinsiyet rollerine meydan okuma olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu sonuç araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir.

Bir diğer demografik özellik olan katılımcıların mezun oldukları bölüme göre OSTCAÖ ve alt boyutları toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelendiğinde ; Cinsiyet Rol Özellikleri, alt boyutunda mezun oldukları bölüme göre katılımcılar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu; Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler ve Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutlarında ve OSTCAÖ toplam puanlarında mezun oldukları bölüme göre katılımcılar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve bu sonuçlardan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının mezun oldukları bölüme göre farklılaşmadığı söylenebilir. Cinsiyet eşitliğine odaklanan programlar, öğretmenlerin algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Sleeter (2012), bu tür eğitimlerin cinsiyet normları hakkında eleştirel düşünceleri teşvik ettiğini ifade etmiştir. Cinsiyet çalışmaları veya kapsayıcılığı vurgulayan programlarda eğitim gören öğretmenler, sınıftaki cinsiyete ilişkin daha ilerici algılara sahip olma eğilimindedir (Thorne vd., 2002). Demirtaş ve Arıkan (2023), cinsiyet çalışmaları bileşenlerine sahip programlardaki öğretmenlerin daha eşitlikçi cinsiyet algıları sergilediğini bulmuştur. Araştırmalar sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarına yönelik programlara odaklanmıştır. Buna karşın bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları bölümü incelediğinden diğer araştırmalarla karşılaştırma yapılamamıştır.

Araştırmada OSTCAÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin incelemenin yapıldığı bir başka demografik değişken de katılımcıların yaş gruplarıdır. Yapılan analizlerde elde edilen bulgular doğrultusunda OSTCAÖ toplam puanları ve Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri, Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutları toplam puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ancak Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler, Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutları toplam puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilebilir. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgular çerçevesinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir. İleri yaştaki öğretmenler, genellikle daha eşitlikçi ilkeleri benimseyen genç öğretmenlere kıyasla cinsiyet rolleri konusunda daha geleneksel görüşlere sahip olabilmektedirler (Gill, 2007). Ridgeway'e (2011) göre daha genç öğretmenler daha modern cinsiyet algılarına sahip olma eğilimindedirler. UNESCO (2021) daha genç öğretmenlerin cinsiyet açısından nötr uygulamaları benimseme olasılığının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Gülçin ve Kaya (2022) benzer bulgulara ulaşmışlardır. Bu sonuçlar yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın OSTCAÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının katılımcıların mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde OSTCAÖ toplam puanlarında ve Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri, Cinsiyet Rol Özellikleri, Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutları toplam puanlarının katılımcıların mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği; buna karşın Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutu puanlarının katılımcıların mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği söylenebilir. Araştırma bulguları ışığında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir. Mesleki deneyim, öğretmenlerin cinsiyet rolleri konusunda daha kapsayıcı görüşler geliştirmesine neden olabilmektedir. Çeşitli sınıf deneyimleri olan öğretmenler genellikle daha kapsayıcı uygulamaları benimsemektedir (Carrington ve Skelton, 2003). Connell (2009) deneyimli öğretmenlerin genellikle geleneksel ve modern görüşleri dengelediklerini belirtmektedir. Arslan ve Demir (2020) benzer kalıpları vurgulamaktadır. Demirtaş ve Arıkan (2023) diğer araştırmalardan farklı olarak okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının mesleki deneyimlerine

göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Bu araştırmalar sonuçları bakımından yapılan araştırmayla farklılık göstermektedir.

Araştırmada OSTCAÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının katılımcıların eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde OSTCAÖ toplam puanlarının, Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri ve Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyut puanlarının katılımcıların eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ancak Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler ve Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutu toplam puanlarının katılımcıların eğitim durumlarına göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği ifade edilebilir. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği söylenebilir. Daha yüksek eğitim düzeyi, özellikle eğitimdeki cinsiyet çalışmalarını içerdiğinde, cinsiyet algılarına ilişkin modern görüşlerle tipik olarak ilişkilidir (Weis, 2008). Gay (2018), eğitim düzeyi arttıkça cinsiyet rollerinin eleştirel analizlerini teşvik ettiğini bulmuştur. UNESCO (2021), öğretmenlerin geleneksel cinsiyet rollerine meydan okuma olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada OSTCAÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları katılımcıların görev yaptıkları bölgelere göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri, Cinsiyet Rol Özellikleri, Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler, Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutları toplam puanlarının ve ÖSTCAÖ toplam puanlarının katılımcıların görev yaptıkları bölgelere göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu sonuçlardan elde edilen bulgular ışığında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının görev yaptıkları bölgelere göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin sınıflardaki cinsiyet algıları genellikle bölgeye göre değişmektedir; kentsel bölgedeki öğretmenler genellikle kırsal bölgelerdeki öğretmenlere göre daha eşitlikçi bakış açılarını benimsemektedir (Gaastra, 2006). Bölgesel farklılıklar cinsiyet algılarını etkilemektedir. Şehirde görev yapan öğretmenler genellikle kültürel çeşitlilikle daha fazla karşılaşmaları nedeniyle daha modern algılar sergilemektedirler. Yıldız ve Yılmaz (2021), Gülçin ve Kaya (2022); araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin benzer eğilimler bulmuşlardır. Araştırmaların sonuçlarının bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdikleri söylenebilir.

5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitim tutumları ile sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları arasında bir ilişki var mıdır? “ sorusuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde KZÖ toplam puanı ile ÖÇTÖ toplam puanı arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu, KZÖ Üst Biliş alt boyutu toplam puanı ile ÖÇTÖ toplam puanı arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, KZÖ Biliş alt boyutu toplam puanı ile ÖÇTÖ toplam puanı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, KZÖ Motivasyon alt boyutu toplam puanı ile ÖÇTÖ toplam puanı arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve KZÖ Davranışsal alt boyutu toplam puanı ile ÖÇTÖ toplam puanı pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Analizin devamında KZÖ toplam puanı ile OSTCAÖ toplam puanı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, KZÖ Üst Biliş alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ toplam puanı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, KZÖ Biliş alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ toplam puanı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, KZÖ Motivasyon alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ve son olarak KZÖ Davranışsal alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

KZÖ toplam puanı ile OSTCAÖ Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutu toplam puanı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, KZÖ üst biliş alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutu toplam puanı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, KZÖ biliş alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutu toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, KZÖ motivasyon alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutu toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, KZÖ davranış alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutu toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

KZÖ toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutu toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, KZÖ üst biliş alt boyutu toplam puanı ile

OSTCAÖ Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutu toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, KZÖ biliş alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutu toplam puanı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, KZÖ motivasyon alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutu toplam puanı arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, KZÖ davranış alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutu toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

KZÖ toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutu toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, KZÖ üst biliş alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutu toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, KZÖ biliş alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutu toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, KZÖ motivasyon alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutu toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, KZÖ davranış alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutu toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

KZÖ toplam puanı ile OSTCAÖ Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutu toplam puanı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, KZÖ Üstbiliş alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutu toplam puanı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, KZÖ Biliş alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutu toplam puanı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, KZÖ motivasyon alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutu toplam puanı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, KZÖ davranış alt boyutu toplam puanı ile OSTCAÖ Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutu toplam puanı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

ÖÇTÖ toplam puanı ile OSTCAÖ toplam puanı arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, ÖÇTÖ toplam puanı ile OSTCAÖ Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri alt boyutu toplam puanı arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ÖÇTÖ toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyet Rol Özellikleri alt boyutu toplam puanı arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu,

ÖÇTÖ toplam puanı ile OSTCAÖ Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler alt boyutu toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, ÖÇTÖ toplam puanı ile OSTCAÖ Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet alt boyutu toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Analiz sonuçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Yine elde edilen bulgulardan okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ile sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Son olarak okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ile sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Ang vd. (2007), kültürel zekâ, çok kültürlü eğitim tutumları ve cinsiyet algıları arasında güçlü korelasyonlar tespit ederek daha yüksek kültürel zekâ ile pozitif çok kültürlü tutumların daha eşitlikçi cinsiyet algılarıyla ilişkili olduğunu bulmuştur. Benzer bulgulara Gorski, (2011), Yıldız ve Yılmaz (2021) ulaşmışlardır.

5.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın sekizinci ve son sorusu olan “Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ile çokkültürlü eğitim tutumları sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarını yordamakta mıdır?” ilgili olarak yapılan analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara göre kültürel zekâ ve çokkültürlü eğitim tutumları bağımsız değişkenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarındaki değişimin %13’ünü açıkladığı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları ile kültürel zekâları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken; sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu, okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zeka düzeylerindeki 1 birimlik artışın sınıf içi toplumsal cinsiyet algı düzeylerinde 72 birimlik bir artışa neden olduğu ve çok kültürlü eğitim tutumlarındaki 1 birimlik artışın sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarında 117,5 birimlik azalışa neden olduğu söylenebilir. Araştırmalar, kültürel zekâ ve çok kültürlü eğitim tutumlarının cinsiyet algılarını etkileyebileceğini, ancak kişisel inançlar ve kurumsal kültür gibi ek faktörlerin de hayati roller oynadığını göstermektedir (Zhang vd., 2020; Carrington ve Skelton, 2003). Banks ve Banks (2019) tahmin modelleri kültürel zekâ

ve çok kültürlü tutumların cinsiyet algılarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Bu bulgu, bütünleşik profesyonel gelişim programlarının önemini vurgulamaktadır. Daha yüksek kültürel zekâ ve olumlu çok kültürlü tutumlara sahip öğretmenlerin cinsiyet açısından nötr uygulamaları benimseme olasılığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda yapılan araştırma sonucuyla benzerlik gösterdikleri söylenebilir.

SONUÇ

Günümüzün hızla değişen küreselleşen dünyasında, okul öncesi eğitim kurumları da dahil olmak üzere birçok toplumda kültürel çeşitlilik artmaktadır. Okul öncesi dönem bir çocuğun gelişimi için çok önemlidir ve bu dönemde sağlanan zengin ortam tüm hayatını şekillendirebilir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin farklı geçmişlere sahip çocukları etkili bir şekilde desteklemek için kültürel zekalarının, çok kültürlü eğitim tutumlarının ve sınıf içi toplumsal algıları önem arz etmektedir.

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları, çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ve sınıf ortamlarındaki cinsiyet algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bulgular, öğretmenlerin kültürel zekâları ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ile sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ile sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığına dair bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarını düşük düzeyde yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Genel olarak, okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekalarını geliştirmek, çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını iyileştirmek ve cinsiyet algılarıyla ilgili sınıf dinamiklerini dönüştürmek için bir katalizör görevi görebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekalarındaki gelişim, çok kültürlü eğitim uygulamalarını benimsemelerine ve uygulama kapasitelerini artırmalarına yardımcı olabilir. Bunun sınıftaki yansımaları da çocukların toplumsal cinsiyetle ilgili konuları da içerecek bir şekilde çeşitliliği takdir edebilmeyi öğrendikleri daha kapsayıcı ortamların

yaratmasına katkıda bulunabilir. Olumlu çok kültürlü eğitim tutumlarına sahip öğretmenlerin, cinsiyet eşitliğini daha etkili bir şekilde teşvik ettiği ve böylece çocukların erken gelişim aşamalarında cinsiyet rollerine ilişkin algılarını şekillendirmede önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir.

ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ve çok kültürlü eğitim tutumlarının sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının incelendiği bu araştırmaya ilişkin öneriler aşağıdaki şekilde sıralanmıştır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekalarını geliştirmek çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında ve sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarında olumlu değişiklikler meydana getirmek açısından profesyonel çalışmalar yapılabilir. Buna yönelik kültürel zekâ ve çok kültürlü eğitimi odaklanan eğitim oturumları ve hizmet içi eğitimler gerçekleştirilebilir. Kültürel çeşitliliğe ilişkin bakış açılarına ve cinsiyet eşitliğinin öğretim uygulamalarına entegre etme stratejilerini ele alan atölye faaliyetleri düzenlenebilir.
- Müfredat çalışmalarında çok kültürlülüğü odak noktası kabul eden ve geleneksel cinsiyetçi bakış açılarına set çekerek modern toplumsal cinsiyet anlayış ve söylemlerini benimseyen müfredatlar geliştirme çalışmaları yapılabilir ve bu çalışmalar mevcut müfredata entegre edilebilir.
- Yüksek kültürel zekaya sahip deneyimli öğretmenlerin yeni eğitimcilerle mentorluk yaptığı mentorluk programları oluşturulabilir. Bu uygulama bilgi paylaşımını kolaylaştırabilir ve kültürel olarak çeşitli sınıfları yönetme ve cinsiyet eşitliğini teşvik etme konusunda pratik içgörüler sağlayabilir.
- Anketler ve gözlem teknikleri aracılığıyla öğretmenlerin kültürel zekâları, çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ve sınıf için toplumsal cinsiyet algıları düzenli olarak ölçülebilir ve sonuçlar değerlendirilebilir. Bu uygulama iyileştirilmesi gereken alanları belirlemeye ve zaman içinde yaşanan ilerlemeyi izlemeye yardımcı olabilir.
- Aileler ve toplumun diğer unsurları çok kültürlü eğitim girişimlerine dahil edilebilir. Böylelikle öğretmenler kapsayıcı bir sınıf ortamının oluşturulmasında söz konusu paydaşlardan destek sağlayabilir ve yeni bakış açıları kazanabilirler.

- Çok kültürlü eğitim ve cinsiyet eşitliğini ele alan kitaplar, videolar ve eğitim materyalleri gibi kaynaklara erişim kolaylaştırılabilir. Öğretmenlerin doğru araçlara sahip olmasını sağlamak, bu ilkeleri öğretimlerine etkili bir şekilde dahil etmelerine imkân verebilir.
- Bu ve benzeri önerilerle tasarlanacak uygun eğitim kurumları kültürel açıdan daha yetkin bir eğitim işgücünün ortaya çıkmasına katkı verebilir. Bu da okul öncesi sınıflarında cinsiyet algılarının iyileştirilmesine ve erken çocukluk eğitiminde eşitlik ve kapsayıcılığın sağlanması gibi daha geniş bir hedefe katkıda bulunabilir.



KAYNAKÇA

- AB Başkanlığı (2024). Avrupa birliğine katılım eylem planı. https://www.ab.gov.tr/siteimages/birimler/kpb/uep/21_23_UEP_TR.pdf#page=211.39
- AB Başkanlığı (2024). Fasıll 26- eğitim ve kültür. https://www.ab.gov.tr/fasil-26-egitim-ve-kultur_91.html
- Abbott, M. R. (1992). *Masculine and feminine sex roles over the life cycle*. McGraw-Hill.
- Abdullah, A. C. (2009). Multicultural education in early childhood: issues and challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12(1), 159-175.
- Abdullah, M. N. L. Y., & Abdullah, A. C. (2018). Preschool teachers' training and attitudes towards multicultural education in Malaysia. *International Journal of Early Childhood Education and Care*, (7), 1-13. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol7.1.2018>
- Aboud, F. E. (2009). Modifying children's racial attitudes. In J. A. Banks (Ed.), *The routledge international companion to multicultural education* (pp.199- 210). Routledge.
- Aboud, F. E., & Fenwick, V. (1999). Exploring and evaluating school-based interventions to reduce prejudice. *Journal of Social Issues*, 55(4), 767-786.
- Aboud, F. E., Tredoux, C., Tropp, L. R., Brown, C. S., Niens, U., & Noor, N. M. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review*, 32(4), 307-336.
- Acar, E. A. ve Çetin, H. (2017). Improving preschool teachers attitude towards the persona doll approach and determining the effectiveness of persona doll training procedures. *International Journal of Progressive Education*, 13(1), 96-118.
- Acar, F. (2001). *Cinsiyet, kimlik ve İslam: Türkiye 'de kadın hareketi*. İmge Kitabevi.
- Acar, İ. H. ve Çetin, M. (2017). Okul yöneticilerinin çok kültürlü liderlik algıları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(15), 131-150.
- Açıklan, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: Çokkültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3), 1226-1237.

- Ağırdağ, O., Merry, M. S., & Houte, M. V. (2014). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556-582.
- Akgül Gök, F. (2013). *Evli kadın ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili algılarının aile işlevlerine yansımaları*. [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Akkaş, İ. (2019). Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları çerçevesinde ortaya çıkan toplumsal cinsiyet ayrımcılığı. *Ekev Akademi Dergisi*, 97-118.
- Akkoç, S. (2018). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 304-315.
- Akman, E., Argun, Ç. ve Akçay, E.Y. (2011). Avrupa Birliği'nin değişen nüfus yapısında gençler ve AB'nin gençlik politikaları. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (21), 41-70.
- Akpakwu, O. S. (2003). Recruiting and retaining teachers in rural schools in Nigeria: implications for educational management and policy. *The Nigeria Academic Forum: A Multidisciplinary Journal*, 6(3), 153-156.
- Aksoy, A. B. (2013). Duygusal zekâ ve liderlik. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 11(20), 1-13.
- Aktaş, G. (2011). *Farklı sosyoekonomik ve kültürel özelliklere sahip ailelerde kız çocuklarına ilişkin aile içi kültürel tanımlamalar*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aldaheri, A. T. (2017). The relationship between cultural intelligence and job performance in the United Arab Emirates. *Journal of Management Development*, 36(7), 920-931.
- Aldridge, J., Calhoun, C. & Aman, R. (2000). 15 Misconceptions about multicultural education. *Focus on Elementary*, 12(3).
- Allemann-Ghionda, C. (2009). Çok kültürlü eğitim. *Eğitimde Nitelik Geliştirme Dergisi*, 17(2), 14-25.
- Allmen, P. V. (2011). *Ekonomi politikası: Teori ve uygulama*. Efil Yayınevi.
- Almutawa, F. (2005). *Beliefs of pre-service teachers at the university of pittsburgh about gender roles and the role of teachers in relation to gender differences*. [Doctoral Dissertation]. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Alon, I., Boulanger, M., Meyers, J., & Taras, V. (2018). Cultural intelligence: A meta-analysis. *Cross Cultural & Strategic Management*, 25(2), 270-299.
- Alptekin, B. (2019). *Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 8(1), 1-9.
- American Psychological Association. (2002). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. American Psychological Association.
- Anderson-Levitt, K. M. (2003). *Local meanings, global schooling: Anthropology and world culture theory*. Palgrave Macmillan.
- Ang, S., & Van Dyne, L. (2005). Antecedents and outcomes of four-factor model of cultural intelligence. *Management and organization review*, 1(1), 73-103.
- Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness and nomological network. In S. Ang, & L. Van Dyne, (Ed.), *Handbook on cultural intelligence: Heory, measurement and applications* (pp. 3-15). Armonk, NY: M.E. Sharpe.

- Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*. M.E. Sharpe.
- Ang, S., Van Dyne, L., & Tan, M.L. (2011). Cultural intelligence. In R.J. Sternberg and S.B. Kaufman (Ed.), *Cambridge handbook on intelligence* (pp. 582-602). New York: Cambridge Press.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation, and task performance. *Management And Organization Review*, 3(3), 335-371.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim*. Ya-Pa Yayıncılık.
- Araujo, J. F., & Nunes, M. F. (2012). Cultural intelligence: A meta-analysis of the relationship between cultural intelligence and its antecedents and consequences. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(2), 241-255.
- Arslan, M., ve Demir, E. (2020). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 213-231.
- Arslan, Ş. A. (2000). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik*. Beyda Ofset.
- Arslan, Ü. (2012). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (s. 201-226). Anı Yayıncılık.
- Asan, Tezer, H. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 2(2), 65-74.
- Aslan, G. (2015). A metaphoric analysis regarding gender perceptions of preservice teachers. *Education and Science*, 40(181), 363-384.
- Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(181), 363-384.
- Aslan, S. ve Aybek, B. (2019). *Uygulama örnekleriyle çokkültürlü eğitim ve değerler eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Aslan, S., ve Kızır, Z. (2019). Bir hastanede çalışan hemşirelerin kültürel duyarlılıkları ile kültürel zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 115-120.
- Atalay, C. (2005). *Öğretmen liselerindeki öğrencilerin kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiler*. [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Ateş, A. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Ateş, A., ve Şahin, S. (2021). Preschool teachers' opinions towards to multicultural education. *Education Quarterly Reviews*, 4(4). [doi: https://ssrn.com/abstract=3940066](https://ssrn.com/abstract=3940066).
- Augoustinos, M., & Reynolds, K. J. (2001). Prejudice, racism and social psychology. In M. Augoustinos & K. J. Reynolds (Ed.), *Understanding prejudice, racism and social conflict* (pp. 1-24). SAGE.
- Avcı, N., Çelik, V., ve Çelik, H. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 105-121.
- Avrupa Birliği Konseyi. (2010). *Avrupa ayrımcılık yasağı hukuku el kitabı*. <https://www.anayasa.gov.tr/media/3614/elkitabi.pdf>
- Ay, Ö. F., Çoban, S., ve Baş, M. (2012). Kültürel zeka ve yabancı dil öğrenme ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(23), 241-253.

- Aydın, A. (2009). *Eğitim psikolojisi-gelişim-öğrenme-öğretim*. Pegem Yayıncılık.
- Aydın, H. (2013). *Çok kültürlü eğitim*. Pegem Akademi.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Nobel Yayıncılık.
- Aydın, M. (2014). *Toplum kültür eğitim*. Gazi Kitabevi.
- Aykara, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet algıları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 112-125.
- Aytekin, Ç., Artan, İ., Kangal, S. B., Çalışandemir, F. ve Özkızıklı, S. (2016). Çocukların anne babalarına yönelik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 168-188. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/24653/260760>
- Azevedo, J. P. (2018). *Okul öncesi eğitimde kalite ve eşitlik*. Dünya Bankası.
- Babur, S. (2021). *Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Bağcı, İ. (2013). Çok kültürlü eğitim ve önemi. Milat Gazetesi. <https://www.milatgazetesi.com/haber/cok-kulturlu-egitim-ve-onemi-160355>
- Bahadır, Ö. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi: Kocaeli örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Bahtiyar Karaçıl, E. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 112-128.
- Baker, C. E., Tisak, J., & Tisak, M. S. (2016). Children’s gender-based preferences for same-and other-gender peers in early childhood. *Sex roles*, 74(7-8), 346-358.
- Baker, G. (1973). Multicultural training for student teachers. *Journal of Teacher Education*, 24, 306-307.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme toplumu, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Ballengue-Morris, C. & Stuhr, P. L. (2001). Multicultural art and visual cultural education in a changing world. *Art Education*, 54(4), 6-13. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00043125.2001.11653451>
- Ballı, A., Ş. (2001). *Çok kültürlülük ve sosyal adalet, “öteki” ile barış içinde yaşamak*. Çizgi Kitabevi.
- Bandura, A. (2019). The social learning theory of aggression. In Richard Falk & Samuel S. Kim (Ed.), *The war system* (pp.141-156). Routledges Edition.
- Banks, J. (2006). *Cultural diversity and education*. Pearson.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: historical development, dimensions and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49
- Banks, J. A. (2001). Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 5-16.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. In J. A. Banks (Ed.), *The routledge international companion to multicultural education* (pp. 9-33). Routledge
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (H. Aydın, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education*. Routledge.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum and teaching*. Routledge.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Wiley.
- Banks, J., & Banks, C. A. M. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.

- Bannister, N. A. (2016). Breaking the spell of differentiated instruction through equity pedagogy and teacher community. *Cultural Studies of Science Education*, 11(2), 335-347. [doi:10.1007/s11422-016-9766-0](https://doi.org/10.1007/s11422-016-9766-0)
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-I): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Barry, R. J., Clarke, A. R., McCarthy, R., & Selikowitz, M. (2006). Age and gender effects in EEG coherence: III. Girls with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Neurophysiology*, 117, 243-251.
- Basow, S. (1986). *Gender stereotypes and roles*. Brooks/Cole
- Başar, H. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Başar-Gezgin, U. (2015). *İnsan hakları, demokratik okul ve anadilinde öğretim için çokkültürlü eğitim*. Ütopya Yayınevi.
- Başarır, F., Sarı, M. ve Çetin, A. (2014). Examination of teachers' perceptions of multicultural education. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 4(2), 91-110. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2014.011>
- Başbay, A. (2014). Çokkültürlü eğitim kapsamındaki derslerinin incelenmesi: Georgia state üniversitesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 585-608. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uId=4287>
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152). <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6/843>
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçęi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161). Erişim adresi: <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/872>
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(3), 47-60. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4045>
- Başçı, B. (2016). *Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının çok değişkenli istatistiksel tekniklerle analizi*. [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bates, D. G. (1996). *Cultural anthropology*. Allyn ve Bacon.
- Bayatlı, N. (2009). Duygusal zekâ. *Kriz Dergisi*, 17(2), 1-10.
- Baymur, F. (1969). *Genel psikoloji*. İnkilap Kitabevi.
- Bayramoğlu, L. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet rollerine ilişkin algılarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Bean, T. W., Valerio, P. C., Senior, H. M., & White, F. (1999). Secondary english students' engagement in reading and writing about a multicultural novel. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 32-37. <https://doi.org/10.1080/00220679909597626>
- Beaudoin, B. B. (2013). *Culturally responsive pedagogy/culturally relevant teaching*. In C. E. Cortés (Ed.), *Multicultural America: A multimedia encyclopedia* (pp. 640-643). SAGE.
- Becker, G. S. (1996). *Accounting for tastes*. Harvard University Press.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.) Kaknüs Yayınları.
- Bekir, H. ve Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlülük algıları. *Uluslararası Multidisipliner Bilimler Konferansı (ICOMUS)*, İstanbul.

- Bektaş, Ö. Ş. (2022). *Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim alguları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Bem, S. L. (1989). Genital knowledge and gender constancy in preschool children. *Child Development*, 60, 3. <https://doi.org/10.2307/1130730>
- Bembenutty, H. (2011). *Critical thinking*. In S. Goldstein, & J. A. Naglieri (Eds.), *Encyclopedia of child behavior and development* (pp. 433-434). Springer, Boston. [doi:10.1007/978-0-387-79061-9](https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9)
- Benedek, T. (1959). Parenthood as a developmental phase: A contribution to the libido theory. *Journal of the American psychoanalytic Association*, 7(3), 389-417.
- Beneke, M. R., Park, C. C., & Taitingfong, J. (2019). An inclusive, anti-bias framework for teaching and learning about race with young children. *SAGE* 22(2), <https://doi.org/10.1177/1096250618811842>
- Benett, M. (2011). Children's social identities. *Infant and Child Development*, 20(4), 353-363. <https://doi.org/10.1002/icd.741>
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217. <https://www.jstor.org/stable/3516084>
- Bennett, C. I. (2016). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Pearson.
- Berekashvili, N. (2012). Gender stereotypes and children's play. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4950-4954. [DOI: 10.13189/ujer.2020.082587](https://doi.org/10.1016/j.procs.2012.09.087)
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar*. (Ç. E. Erdoğan, Dü.). Nobel Yayınları.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi*. (Ç. E. Dönmez, Dü.) İmge Kitabevi.
- Bernstein, J., Zimmerman, T. S., Werner-Wilson, R. J., & Vosburg, J. (2000). Preschool children's classification skills and a multicultural education intervention to promote acceptance of ethnic diversity. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 181-192. <https://doi.org/10.1080/02568540009594762>
- Berthelsen, D., & Karuppiah, N. (2011). Multicultural education: The understandings of preschool teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 38-42 <https://doi.org/10.1177/183693911103600406>
- Betancourt, H., & López, S. R. (1993). The study of culture, ethnicity and race in American psychology. *American Psychologist*, 58(6), 629-637. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.6.629>
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), 162-166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x>
- Bingöl, O. (2014). Toplumsal cinsiyet olgusu ve Türkiye'de kadınlık. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(Özel Sayı), 108-114. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TXpBek1qZzBOQT09>
- Bloch, M. (2009). *Beyinden kültüre: bilişsel (kognitif) antropoloji nedir? Evrenselden özele kültür* (Y. Sezen Çev.) içinde, (s.5-83). İz Yayıncılık.
- Bodley, J. H. (2001). *Anthropology and contemporary human problems*. Mayfield Publishing Company.
- Bodur, Y. (2012). Impact of course and fieldwork on multicultural beliefs and attitudes. *The Educational Forum*, 76(1), 41-56. <https://doi.org/10.1080/00131725.2011.627981>

- Bouillet, D., & Miskeljin, L. (2017). Model for developing respect for diversity at early and preschool age. *Crotian Journal of Education*. 19(4), 1265-1295. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i4.2567>
- Brady, J. S. (2014). *The impact of multicultural education training for pre-service teachers* [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar. Effective Practices in Early Childhood Education*, 2nd Edition. (H.Z. İnan ve T. İnan, Çev.) 343-345. Nobel Yayıncılık.
- Brenman, M. (2013). *Multiculturalism*. In C. E. Cortés (Ed.), *Multicultural America: A multimedia encyclopedia* (pp. 1506-1507). SAGE.
- Brown, C. S., Tam, D., & Aboud, F. E. (2018). Development of children's explicit and implicit intergroup attitudes: A longitudinal study. *Developmental psychology*. 54(6), 1129.
- Bruner, J. (2009). *Culture, mind and education*. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words* (pp. 159-169). Routledge.
- Bryan, A. (2009). The intersectionality of nationalism and multiculturalism in the Irish curriculum: Teaching against racism? *Race Ethnicity and Education*. 12(3), 297- 317. <https://doi.org/10.1080/13613320903178261>
- Bulut, C. ve Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 23(3), 957-978. <https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/195371/ogretmenlerin-cokkulturlu-yeterlik-algilarinin-incelenmesi>
- Bulut, K. (2020). *Çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim*. İ. Kozikoğlu (Ed.), *Eğitimde güncel yaklaşımlar içinde* (s. 177-201). Pegem Akademi.
- Bulut, M. (2015). *Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Bulut, M. ve Sarıçam, H. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(1), 295-322. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181146>.
- Burt, K. B., & Scott, J. (2002). Parent and adolescent gender role attitudes in 1990s great britain. *Sex Roles*. 46(7), 239-245. <https://doi.org/10.1023/A:1019919331967>
- Bücker, S., Nurutdinova, D., & Döring, A. K. (2015). Social skills and internet use in adolescence. *Computers in Human Behavior*, 45, 1-7. <https://ejurnal.mercubuana-yogya.ac.id/index.php/ICoP/article/view/4102>
- Büyüköztürk, S., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cahill, H., & Adams, K. (1997). Promoting gender equity in early childhood settings. *Early Childhood Australia*. 22(4), 21-25.
- Cameron, J. A., Rutland, A., & Brown, K. G. (2007). Children's implicit and explicit attitudes towards in-group and out-group members: The role of context. *British Journal of Developmental Psychology*. 25(2), 241-256.
- Cameron, J. A., Rutland, A., Brown, K. G., & Douch, R. (2006). Social category salience and children's evaluations of ingroup and outgroup peers. *British Journal of Developmental Psychology*. 24(4), 555-571.

- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., & Douch, R. (2006). Changing children's intergroup attitudes towards refugees: Testing different models of extended contact. *Child Development*, 77(5), 1208-1219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00929.x>
- Cann, A., & Newbern, S. R. (1984). Sex stereotype effects in children's picture recognition. *Child Development*, 55(3), 1085-1090. <https://doi.org/10.2307/1130160>
- Carney, S., Rappleye, J., & Silova, I. (2012). Between faith and science: World culture theory and comparative education. *Comparative Education Review*, 56(3), 366-391. <https://doi.org/10.1086/665708>
- Carrington, B., & Skelton, C. (2003). Re-thinking "role models": equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales. *Journal of Education Policy*, 18(3), 253-265. <https://doi.org/10.1080/02680930305573>
- Carter, D. B. & Levy, D. G. (1988). Cognitive aspects of early sex-role development: The influence of gender schemas on preschoolers' memories and preferences for sex-typed toys and activities. *Child Development*, 59, 782-792. <https://doi.org/10.2307/1130576>
- Castagno, A. E. (2009). Making sense of multicultural education: a synthesis of the various typologies found in the literature. *Multicultural Perspectives*, 11(1), 43-48. <https://doi.org/10.1080/15210960902717502>
- Ceylan, M. E. (2024). *Sınıf öğretmeni adaylarının toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Chandras, N. A., Eddy, E. R., & Donald, K. J. T. (1999). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation, and task performance. *Management and Organization Review*, 3(3), 335-371. <https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x>
- Chávez, A. F., & Guido-DiBrito, F. (1999). Racial and ethnic identity and development. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1999(84), 39-50. <https://doi.org/10.1002/ace.8405>
- Chavous, T. M., Bernat, D. H., Schmeelk-Cone, K., Caldwell, C. H., Kohn-Wood, L., & Zimmerman, M. A. (2003). Racial identity and academic attainment among African American adolescents. *Child Development*, 74(4), 1076-1090. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00593>
- Checkley, K. (1997). The First seven...and the eighth: A conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55, 8-13.
- Chen, G., Kirkman, B. L., Kim, K., Farh, C. I., & Tangirala, S. T. (2017). When does benevolent leadership translate into employee creativity? Multilevel insights from cultural intelligence theory. *Journal of Applied Psychology*, 102(1), 125.
- Chen, J. C., Lin, Y. C., & Sawangpattanakul, A. (2011). The relationship between cultural intelligence and performance with the mediating role of expatriate adjustment. *International Journal of Selection and Assessment*, 19(3), 334-341. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.09.005>
- Cherng, H.Y. S., & Davis, L. A. (2019). Multicultural matters: An investigation of key assumptions of multicultural education reform in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 219-236. <https://doi.org/10.1177/0022487117742884>.
- Chinn, P. C., & Gollnick, D. M. (2017). *Multicultural education in a pluralistic society*. Pearson.
- Chriefer, P. (2017). *Çok kültürlü eğitim*. Pegem Akademi.

- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 24-40.
- Claval, P. (2017). *Papers*. United Nations University.
- Clifford, M. M. (2010). *Educational psychology*. Pearson.
- Cohen, A. (2009). Many forms of culture. *American Psychologist*, 64(3), 194-204. <https://doi.org/10.1037/a0015308>
- Collins, P. H. (2016). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Connell, R. W. (2009). *Gender*. Polity.
- Convertino, C., Levinson, B. A., & González, N. (2013). Culture, teaching, and learning. In J. A. Banks, & C. A. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 25-43). Wiley.
- Cortes, C. E., & Cortés, C. E. (2013). *Multicultural America: A Multimedia encyclopedia* (1st ed., Vol. 4). SAGE Publications, Incorporated. <https://doi.org/10.4135/9781452276274>
- Crowne, K. A. (2008). What leads to cultural intelligence? *Business horizons*, 51(5), 391-399. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2008.03.010>
- Crowne, K. A. (2013). An empirical examination of cultural intelligence and its antecedents and consequences. *Thunderbird International Business Review*, 55(2), 127-141.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İçimizdeki çocuk*. Remzi Kitabevi.
- Çapçı, S. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü eğitim uygulamaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çapçı, S. ve Durmuşoğlu, M. C. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 47(211), 27-45. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.11046>
- Çarpar, M. (2012). Çokkültürlü bir toplumda antropolojinin önemi. *Folklor/Edebiyat*, 18(70), 47-66.
- Çelik, Ö. (2008). *Ataerkil sistem bağlamında toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin benimsenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çelikkaya, H. (1993). Kültür ve eğitim. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(5),23-30.
- Çınar Kitiş, F. (2013). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet* [Yüksek Lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Çınar, A. (2005). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim*. Pegem Akademi.
- Çiftçi, M. (2018). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 304-315.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1),124-132.
- Çorapçı, R. N. (2021). *Çok kültürlü okullarda iletişim ve etkileşimin incelenmesi: Bir durum çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Dağlıoğlu, H. E. (2012). Okul öncesi öğretmenin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 39-77). Anı Yayıncılık.
- Dahdah, S. (2017). The relationship between cultural intelligence and cross-cultural adjustment among international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 57, 1-14.

- Deardorff, D.K. (Ed.). (2009). *SAGE kültürlerarası yeterlilik el kitabı*. Sage Yayınları.
- Delano-Oriaran, O. O. (2013). Identity development. In C. E. Cortés (Ed.), *Multicultural America: A multimedia encyclopedia* (pp. 1132-1135). SAGE.
- Demir, G. (2015). *Kültürel zekâ ve tükenmişlik ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Demirbilek, S. (2007). *Toplumsal cinsiyet ve eğitimde fırsat eşitliği*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Demircioğlu, E., ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.
- Demirdağ, S. (2020). *Öğrenci çeşitliliği ve çokkültürlü eğitim*. Nobel Yayınları.
- Demirtaş, H. ve Arıkan, R. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 123-140. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.11046>
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. NAEYC Books.
- Derman-Sparks, L., & Force, A. T. (1989). *Anti-bias curriculum: tools for empowering young children*. NAEYC Books.
- Derman-Sparks, L., & Ramsey, P. G. (2005). What if all the children in my class are white? Anti-bias/multicultural education with white children. *YC Young Children*, 60(6), 20-26.
- Derman-Sparks, L., & Ramsey, P. G. (2009). *What if all the kids are White?: Anti-bias multicultural education with young children and families*. Teachers College Press.
- Derman-Sparks, L., LeeKeenan, D., & Nimmo, J. (2015). *Leading anti-bias early childhood programs: A guide for change (early childhood education)*. Teachers College Press.
- Dilg, M. (2003). *Race and culture in the classroom: Teaching and learning through multicultural education*. Teachers College Press.
- Divrenği, M., ve Acar, E. A. (2012). *Erken çocukluk döneminde farklılık kavramı ve etkinlik önerileri: Farkındayım, farklılıklara saygılıyım*. Eğiten Kitap.
- Djonko-Moore, C., Jiang, S., & Gibson, K. (2018). Multicultural teacher education and diversity practices in early childhood. *Journal for Multicultural Education*, 12(4), 298-313. <https://doi.org/10.1108/JME-07-2017-0041>
- Doğutaş, C. (2015). Okul öncesi dönemde toplumsal cinsiyet rolleri ve çocukların oyunlarına etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 78-92.
- DomNwachukwu, C. S. (2010). *An introduction to multicultural education: from theory to practice*. Plymouth: Rowman ve Littlefield Publishers.
- Dong, E., & Chick, G. (2016). Culture. In J. Jafari, & H. Xiao (Eds.), *Encyclopedia of tourism* (pp. 216-219). Cham: Springer International Publishing.
- Doyle, J. A., & Paludi, M.,A.(1997). *Sex and gender-the human experience*. adison Wis ; Dubuque (IA) : Brown & Benchmark.
- Doytcheva, M. (2016). *Çokkültürlülük*. (T. A. Onmuş, Çev.). İletişim Yayınları.
- Dökmen, Z.Y. (2018). *Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar*. Remzi Kitabevi.
- Duffy, J., Warren, K., & Walsh, M. (2001). Teaching and learning in a diverse world: Multicultural resources for teachers. *Multicultural Education*, 9(1), 44-48.
- Duncan, J. S. (1980). The superorganic in american cultural geography. *Annals of Association of American Geographers*, 70(22), 181-198.

- Düzen, N. (2017). *Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Düzen, N. (2023). *Çokkültürlü paylaşım atölyesinin okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüş ve yeterlik algularına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Dyne, L. V., Ang, S., & Koh, C. (2010). Cultural intelligence: Measurement and scale development. In *Handbook of cultural intelligence* (pp. 17-38). Routledge.
- Eagly, A.H., Wood, W., & Diekmann A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: a current appraisal. In T. Eckes and H. M. Trautner (Eds.), *The development social psychology of gender* (pp:123-130). Lawrence Erlbaum.
- Earley, P. C. (2002). Local and cross-border transfers of organizational knowledge: Inferences from Mexico and China. *Academy of Management Journal*, 45(4), 681–688.
- Earley, P. C. & Mosakowski, E. (2004). Cultural intelligence. *Harvard Business Review*, 82(10), 139-146.
- Earley, P.C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford University Press.
- Efeoğlu, E., ve Ulum, Ö. (2017). The relationship between turkish efl state school teachers' cultural intelligence and their professional well-being. *Journal of Education Culture and Society*, 2(12), 228-239.
- Eisenberg, J., & Williams, G. (2012). *The effects of cultural intelligence on multicultural Teams' Project Performance*. In Annual IACCM Conference, Naples
- Ekinci, Ö. (2019). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile çok kültürlü yeterlik algularının incelenmesi* [Doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ekmişoğlu, A. (2007). *Türkiye'de çok kültürlü eğitim*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ekşi, A. İ. (2020). *Özel okullardaki öğretmen görüşlerine göre çokkültürlü okul ve sınıf yönetimi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Elenkov, D. S., & Manev, I. M. (2009). Senior expatriate leadership and multi-level firm performance: A conceptual model and research propositions. *Journal of World Business*, 44(1), 82-96. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2008.11.001>
- Engle, R.L., & Crowne, K.A. (2014). The impact of international experience on cultural intelligence: an application of contact theory in a structured short-term program. *Human Resource Development International*, 17, 30– 46
- Erden, M. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Epsilon Yayıncılık.
- Erden, M. (2009). *Öğretmenlik mesleği*. Arkadaş Yayınevi.
- Eren, S. (2015). *Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Erickson, F. (2011). Culture. In L. Bradley A. U. ve M. Pollock (Ed), *A companion to the anthropology of education* (pp. 25-34). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781444396713.ch2>
- Erişti, S. D. (2010). İlköğretim öğrencilerinin resimsel anlatımlarında popüler kültür algısı: Norveç çok kültürlü Fjell ilköğretim okulu örneği. *İlköğretim Online*, 9(3). <https://hdl.handle.net/11421/11198>

- Erkuş, A. (1998). Goleman'ın duygusal zekâ görüşünün psikometrik açıdan eleştirisi ve dinamik etkileşimsel model önerisi. *Türk Psikoloji Yazıları Dergisi*, 1(1), 3140.
- Eryaman, M. Y. (2008). *Teaching as practical philosophy*. VDM Verlag.
- Erzeybek, B. (2015). *Anne-babaların çocuklarını yetiştirirken benimsedikleri toplumsal cinsiyet rolleri tutumları* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Esen, Y. (2013). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 280-295.
- Eser, M. (2008). *Ana babaların cinsel kimlik gelişimiyle ilgili tutumların çocuğun cinsel kimlik kazanmasına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- European Communities. (1997). *Treaty of Amsterdam amending the Treaty on European Union, the Treaties establishing the European Communities and certain related acts*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurostat. (2017). *Migration and migrant population statistics*. Eurostat.
- Ezgi Denizel, G. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Eleştirel-Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı* 4(17), 6-8.
- Faas, D., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Intercultural education in europe: Policies practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300-318. <https://doi.org/10.1002/berj.3080>
- Fang, F., Schei, V., & Selart, M. (2018). Hype or hope? A new look at the research on cultural intelligence. *International Journal of Intercultural Relations*, 66, 148-171. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.04.002>
- Farago, F., Sanders, K., & Gaias, L. (2015). Addressing race and racism in early childhood: Challenges and opportunities. In J. A. Sutterby (Ed.), *Discussions on sensitive issues* (pp. 29-66). Emerald Group Publishing. <https://doi.org/10.1108/S0270-402120150000019004>
- Feger, M. V. (2006). I want to read: how culturally relevant texts increase student engagement in reading. *Multicultural Education*, 13(3), 18-19
- Fekete, A. B. (2011). Facilities of multicultural education in kindergartens. *Practice and Theory in Systems of Education*, 6(1), 11-16.
- Fennimore, B. S. (2014). *Standing up for something every day: Ethics and justice in early childhood*. Teachers Collage Press.
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications.
- Fiske, S. T., & Stevens, L. E. (1993). What's so special about sex? Gender stereotypes and social cognition. *Gender and thought: Psychological perspectives*, 31-56.
- Ford, D. Y., & Moore, J. L. (2004). Creating culturally responsive gifted education classrooms: Understanding culture is the first step. *Gifted Child Today*, 27(4), 34-45
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Frawley, T. (2005). Using gender-neutral language in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 109-114.
- Gaastra, F. S. (2006). *The dutch east india company: Expansion and decline*. Walburg Pers.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Ç. B. Onur, Dü.) İmge Yayıncılık.

- Garces, E., Thomas, D., & Currie, J. (2002). Longer-term effects of head start. *The American Economic Review*, 92(4), 999-1012. <https://doi.org/10.1257/00028280260344560>
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Gardner, H. (1998). A multiplicity of intelligences. *Scientific American Presents Exploring Intelligence*, 9(4), 18-23.
- Gardner, H. (2013). Multiple intelligences revisited. *Harvard Educational Review*, 83(3), 428-462.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10. <https://www.jstor.org / stable/ 1176460>
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. Education Department.
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim-Teori, araştırma ve uygulama*. (H. Aydın, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Gay, G. (2014). Program içeriğinde etnik ve kültürel çeşitlilik. R. Günay ve M. Yıldırım (Eds), *Kültürel değerlere duyarlı eğitim içinde* (s. 137-181). Anı Yayıncılık.
- Gay, G. (2016). Çokkültürlü eğitimin önemi. N. T. Bümen (Ed.), *Eğitim programlarında güncel sorunlar içinde* (s. 211-217). Pegem Akademi.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gazi, Y. C. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet farkındalığı üzerine niteliksel bir araştırma: İstanbul Anadolu Yakasında bir ilkokul örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Gedikoğlu, T. (2005). *Türkiye'de çok kültürlü eğitim*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Gezer, M., ve Şahin, İ. F. (2017). Çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yem ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi* (38), 173-188. <https://doi.org/10.17295/ataunidcd.323139>
- Gezi, C. (1981). Eğitimde çok kültürlülük. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1-10.
- Gibson, M. A. (1976). Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions. *Council on Anthropology and Education Quarterly*, 7(4), 7-18. <https://doi.org/10.1525/aeq.1984.15.1.05x1476t>
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. (Çev. C. Güzel) Kırmızı Yayınları.
- Gill, R. (2007). *Gender and the media*. Polity.
- Goh, O. S. (2012). Cultural intelligence and cross-cultural adjustment: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(2), 241-255.
- Goh, O. S., Koch, P. T., & Sanger, J. (2008). Cultural intelligence and international adjustment: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(4), 304-321.
- Gohar, S. (2014). The relationship between cultural intelligence and cross-cultural adjustment among expatriate academics. *International Journal of Intercultural Relations*, 43, 198-213.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. Bantam Books.

- Gorski, P. C. (1999). *A Brief History of Multicultural Education*. Pontificia Universidad Católica del Perú: http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html
- Gorski, P. C. (2010). *The challenge of defining multicultural education*. <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>
- Gorski, P. C. (2011). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education course syllabi. *Multicultural Perspectives*, 13(1), 52–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>
- Gorski, P. C. (2018). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap (multicultural education series) paperback*. Published by Teachers College Press.
- Gökalp, M., Şahenk, S. S. ve Türkmen, M. (2011). Beden eğitimi derslerinde uygulanabilecek çok kültürlü oyun örnekleri. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 2(1).
- Göksoy, S. (2017). Kültürel zekâ ve yabancı dil öğrenme başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 212-225.
- Gökten, Ö. (2017). Erasmus öğrenim hareketliliği programına katılım ve kültürel zekâ [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Görgülü, D., Gökalp, G. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile çok kültürlü eğitim tutumları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 186-197.
- Gray, C. & Leith, H. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: A teacher perspective. *Educational Studies*, 30(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159705>
- Gray, J., & Leith, H. (2004). Breaking the mould: Gender equity in early childhood education. *Early Childhood Folio*, 8, 25-29.
- Gretta, K. N. (2001). *A critical analysis of multicultural education with special reference to the values issue in the south african context* [Master's Thesis]. University of South Africa.
- Guirdham, M. (2005). *Communicating across cultures at work*. Palgrave Macmillan.
- Gutmann, A. (2004). Unity and diversity in democratic multicultural education: Creative and destructive tensions (pp. 71–96). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*.
- Gülçin, M., ve Kaya, Y. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları ve toplumsal cinsiyet rolleri tutumları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 78-94.
- Güldü, Ö. ve Ersoy Kart, M. (2009). Toplumsal cinsiyet rolleri ve siyasal tutumlar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 64(3), 97-116. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002114
- Gültekin, L., Güneş, G., Ertung, C., ve Şimşek, A. (2013). *Toplumsal cinsiyet ve yansımaları*. Atılım Üniversitesi Yayınları.
- Gümüsoğlu, F. (2004). Kadın çalışmalarında disiplinlerarası buluşma: İlköğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları. *Yeditepe Üniversitesi Yayınları*, 3, 317-327.
- Günay, D., Kaya, S. ve Aydın, H. (2014). Çok kültürlü eğitim ve Türkiye'deki uygulamalar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(10), 1-15.
- Günay, R., Kaya, Y., ve Aydın, H. (2014). Çokkültürlü eğitim yaklaşımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(20), 145-166

- Günindi Ersöz, A. (2016). *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S. ve Deniz, M. E. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ve çokkültürlü yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 245-260. <https://doi.org/10.52704/bssocialscience.1221897>
- Gürşimşek, İ., ve Günay, D. (2005). Çocuk kitaplarında cinsiyet rollerinin işlenişinde kullanılan dilsel ve dil dışı göstergelerin değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 53-63. <https://www.acarindex.com/pdfs/151376>
- Güvenç, B. (1974). *İnsan ve kültür*. Remzi Yayınları.
- Ha, H. S., Hwang, M. H., Yeo, T. C., & Kang, J. H. (2014). Teachers' efforts to facilitate the social development of multicultural children. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 159, 110-114. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.339>
- Hall, E. (1976). *Beyond culture*. Doubleday
- Han, H. S., & Thomas, M. S. (2010). No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Education*, 37, 469-476. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0369-1>
- Hansen, R. (2003). Migration to Europe Since 1945: Its History and its Lessons. *The Political Quarterly*, 74(1), ss. 25-38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-923X.2003.00579.x>
- Harris, R. (2013). Acculturation/Assimilation. In C. E. Cortés (Ed.), *Multicultural America: a Multimedia Encyclopedia* (pp. 111-117). SAGE
- Harrison, D. A., & Brower, H. H. (2011). Emotional intelligence and cultural intelligence. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 2(1), 235-259.
- Haviland, W. A. (1999). *Cultural anthropology*. Harcourt Brace College Publishers.
- Haviland, W. A., Prins, H. E., Walrath, D., & McBride, B. (2008). *Kültürel antropoloji*. (İ. D. Sarıoğlu, Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Helgeson, V. (2012). *The psychology of gender-fourth edition*. Pearson.
- Helms, J. E. (1990). *Black and White racial identity: Theory, research, and practice*. Greenwood Press.
- Helms, J. E. (1995). Toward a model of White racial identity development. In R. L. Jones (Ed.), *Handbook of tests and measurements for Black populations* (pp. 181-192). Cobb & Henry Publishers.
- Hoerr, T. R. (2000). *Becoming a Multiple Intelligences School*. ASCD.
- Hollie, S. (2017). *Culturally and linguistically responsive teaching and learning*. Shell Education.
- Holm, G., & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference? In M. Talib, J. Loima, H. Paavola, & S. Patrikainen (Eds.), *Dialogues on diversity and global education* (pp. 11-28). Berlin: Peter Lang.
- Hong, W.-P. (2010). Multicultural education in Korea: Its development, remaining issues and global implications. *Asia Pacific Education Review*, 11(3), 387-395. <http://doi:10.1007/s12564-010-9089-x>

- Hong, Y. (2017). *Facing diversity in early childhood education: Teachers' perceptions, beliefs, and teaching practices of anti-bias education in Korea* [Unpublished master's thesis]. Missouri State University.
- Hossain, M., & Aydın, H. (2011). A Web 2.0-based collaborative model for multicultural education. *Multicultural Education & Technology Journal*, 5(2), 116-128. <http://doi:10.1108/17504971111142655>.
- Howard, G. R. (2003). *We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools*. Teachers College Press.
- Huffine S., Silvern S. B., & Brooks D. M. (1979). Teacher responses to contextually specific sex-type behaviours in kindergarten children. *Educational Research Quarterly*, 4, 29-35.
- Hyland, N. E. (2010). Social justice in early childhood classrooms. *Young Children*, 65(1), 82-90.
- Imai, L., & Gelfand, M. J. (2010). The culturally intelligent negotiator: The impact of cultural intelligence (CQ) on negotiation sequences and outcomes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 112(2), 83-98. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2010.02.001>
- Işıkcı Başkaya, G., Alisinanoğlu, F., Demircan, H. Ö. ve Tahta, F. (2020). Erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çokkültürlülüğe dair bakış açıları ve uygulamaları üzerine bir inceleme. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 9-29. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042223>
- İbiş, T. (2018). Çokkültürlülük ve kültürel zekâ. *Yeni Düşünceler*, 2018; 10, 20-35
- İdil Ekşi, A. (2020). *Özel okullardaki öğretmen görüşlerine göre çokkültürlü okul ve sınıf yönetimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- İkizoğlu, S. (2022). *Öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). Kültüre zekâ ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 94-114.
- İnan, H. Z. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 56-70. <https://doi.org/10.18039/ajesi.577713>
- İslamoğlu, A. H., & Alınacı, Ü. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Beta Yayınları.
- Jones, M. G., & Wheatley, J. (1990). Gender differences in teacher-student interactions in science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(9), 861-874. <https://doi.org/10.1002/tea.3660270906>
- Kaçar, M. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarında çok kültürlü kişiliğin farklılıklara saygı üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Kadın Emegini Değerlendirme Vakfı (KEDV). (2006). *Türkiye'de kadın yoksulluğu*. KEDV Yayınları.
- Kafadar, H. (2004). *Akıcı Zekânın Performans Zekâ, Sözel Zekâ, Yönetici İşlevler, Çalışma Belleği, Seçici Dikkat ve Kısa Süreli Bellek Süreçlerinden Yordanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. Evren Yayınevi.
- Danacı, M.Ö., Eran, N., Çetin, Z., Pınarcık, Ö. ve Bahtiyar, M. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları*.
- Kahraman, S. (2016). Kültürel zeka ve uluslararası pazarlama performansı arasındaki ilişki. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 19(1), 1-15.

- Karacabey, M. F., Özdere, Ö., & Bozkuş, T. (2019). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ve çokkültürlü yeterlik algıları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 187-202.
- Karadağ, Y. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Karakuş Umar, E. (2021). Toplumsal cinsiyeti anlamak. L. Cerrah (Ed.), *Toplumsal cinsiyet çalışmaları içinde* (s. 1-14). Gazi Kitabevi.
- Karakuş Umar, E. (2021). Türkiye’de ve dünyada toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine ilişkin deneyimler. L. Cerrah (Ed.), *Toplumsal cinsiyet çalışmaları içinde* (s. 17-27). Gazi Kitabevi.
- Karakuş, A., Özdemir, M., & Yıldırım, A. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ve sınıf içi uygulamaları. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 122-138.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Karaseyfioglu, F. ve Çalışkan, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının incelenmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 5(3), 88-101.
- Karkıner, N. (2016). Toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyete farklı kuramsal yaklaşımlar. S. Yağan Güder (Ed.), *Erken çocuklukta cinsel eğitim ve toplumsal cinsiyet içinde* (s.51-77). Eğiten Kitap.
- Karuppiah, N. (2004). *Identifying training needs for multicultural education of pre-school teachers: A Singapore case study* [Unpublished doctoral dissertation]. Durham University.
- Karuppiah, N., & Berthelsen, D. (2011). Multicultural education: The Understandings of preschool teachers in singapore. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 38-42. <http://doi:10.1177/183693911103600406>
- Kaufman, S. B. (2009). *Intelligence and the life span: Integrating cognitive, personality, and neuroscience perspectives*. The Cambridge handbook of intelligence, 631-653.
- Kavuncu, A. N. (1987). *Bem Cinsiyet Rolü Envanteri’ni Türk toplumuna uyarlama çalışmaları* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk çokkültürlü ve çok dilli eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi,]. Dicle Üniversitesi.
- Kayadelen, Ç. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet algıları ve sınıf içi uygulamaları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 312-328.
- Kaynak, S. (2017). Kültürel zeka ve liderlik etkinliği arasındaki ilişki. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 145-160.
- Keçeci, Y. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının göçmen sorununa ve çok kültürlü eğitime yönelik bakış açıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Keengwe, J. (2010). Fostering cross cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences. *Early Childhood Education Journal*, 38(3), 197-204. <http://doi: 10.1007/s10643-010-0401-5>
- Kendall, F. E. (1983). *Diversity in the classroom: A multicultural approach to the education of young children*. *Early childhood education series*. Teacher College Press.

- Kendall, G., & Wickham, G. (2001). *Understanding culture: Cultural studies, order, ordering*. SAGE Publications.
- Keskin, Y. ve Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: Çok kültürlü eğitim. *Turkish Studies*, 9(2), 933 - 960. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6438>
- Keung, E. K. (2011). The impact of cultural intelligence on cross-cultural adjustment and performance: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(2), 231-240.
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2020). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71–81. <http://doi: 10.1007/s10643-020-01054-4>
- Khodadady, H. S., & Ghahari, S. (2011). Cultural intelligence: A new perspective on language learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(6), 1279-1285.
- Kılıçoğlu, G. (2015). Çokkültürlü eğitim ve öğretim yeterliğine ilişkin teorik bir çözümleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (11), 79-102.
- Kırışçı, S. (2019). *Çok kültürlü eğitim*. Pegem Akademi.
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2000). *Social intelligence*. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 359-379). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.017>
- Killen, M., & Rutland, A. (2011). *Children and Social Exclusion: Morality, Prejudice and Group Identity*. John Wiley & Sons.
- Killen, M., Mulvey, K. L., Hitti, A., & Rutland, A. (2012). What works to address prejudice? Look to developmental science research for the answer. *Behavioral and Brain Sciences*, 35(6), 439-439. <http://doi:10.1017/S0140525X12001410>
- Kim, Y. J., & Van Dyne, L. (2011). Cultural intelligence and leadership in culturally diverse teams. *Applied Psychology*, 61(2), 227-249.
- Kimmel, M. (2000). *The gendered society*. Oxford University Press.
- Kimzan, İ. ve Arıkan, A. (2018). Examination of early childhood teacher candidates' attitudes towards multicultural education. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 670-686.
- Kiraz, Z. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları ve öz yeterlik inançları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 89-104.
- Kluckhohn, C. (1965). *Mirror for man: The relation of anthropology to modern life*. McGraw-Hill.
- Koçak, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet algıları ve sınıf içi uygulamaları. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 72-88.
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolü. *İlköğretim Online*, 14(4), 1352-1369. <http://doi: 10.17051/io.2015.63742>
- Kohlberg, L. (1968). Early education: A cognitive-developmental view. *Child Development*, 4(39), 1013-1062.
- Kohlberg, L. A. (1966). A cognitive–developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82- 173). Stanford University Press.

- Korkmaz, Y. (2023). *Suriyeli sığınmacı lise öğrencilerinin eğitimde karşılaştığı sorunlar: Haliliye örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.
- Kosmitzki, C., & John, O. P. (1993). Tacit knowledge of social-interaction situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(1), 33-44.
- Kozikoğlu, İ. ve Cavak, G. D. (2023). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüş, deneyim ve uygulamaları. *Asya Studies*, 7(24), 27-42. <http://doi:10.31455/asya.1266444>
- Kozikoğlu, İ., & Tosun, F. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ve çokkültürlü yeterlik algıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 287-302.
- Köse, S. (2016). Kültürel zeka ve uluslararası iş performansı arasındaki ilişki. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 189-204.
- Köseler, F. (2009). *Okul öncesi öykü ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet olgusu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kulakoğlu Dilek, N. (2014). *Kültürel farklılıkların yönetimi sürecinde kültürel zekâ'nın etkinliği: A grubu seyahat acentaları yöneticileri üzerine bir alan araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Kumar, N., Rose, R. C., & Subramaniam, C. (2008). The influence of transformational leadership on affective organizational commitment and job satisfaction: A study of Malaysian manufacturing employees. *International journal of commerce and management*, 18(1), 25-46.
- Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü bazı ülkelerde eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(3), 178-195.
- Kuzu, Y., Kuzu, O., ve Gelbal, S. (2019). TEOG ve LGS sistemlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112-130.
- Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in U.S. schools. *Educational researcher*, 35(7), 3-12.
- Laevers, F., & Verboven, M. (2000). *The Leuven involvement scale for young children (LIS-YC)*. Centre for Experiential Education.
- Lee, C. H., & Sukoco, B. M. (2010). The effects of cultural intelligence on expatriate performance: The moderating role of perceived social support. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(6), 662-675.
- Lehman, D. R., Chiu, C. Y., & Schaller, M. (2004). Psychology and culture. *Annual review of psychology*, 55, 689-716. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141927>
- Lemmer, E. M., & Squelch, J. (1993). *Multicultural education: Theory and practice*. Butterworths.
- Leung, C. H., & Hue, M.T. (2017). Understanding and enhancing multicultural teaching in preschool. *Early Child Development and Care*, 187(12), 2002-2014. <https://doi:10.1080/03004430.2016.1203308>
- Levey, G. B. (2012). Interculturalism vs. Multiculturalism: A distinction without a difference? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 217-224. <https://doi:10.1080/07256868.2012.649529>

- Levy, G. D., Barth, J. M., & Zimmerman, B. J. (1998). Associations among cognitive and behavioral aspects of preschoolers' gender role development. *The Journal of Genetic Psychology, 159*(1), 121-126.
- Li, M., Mobley, W. H., & Kelly, A. (2013). When does cross-cultural knowledge enhance expatriate job performance? The moderating role of cultural intelligence. *International Journal of Cross Cultural Management, 13*(2), 227-248.
- Liebkind, K., & McAlister, A. L. (1999). Extended contact through peer modelling to promote tolerance in finland. *European Journal of Social Psychology, 29*(5), 765-780. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199908/09\)29:5/6<765::AID-EJSP958>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199908/09)29:5/6<765::AID-EJSP958>3.0.CO;2-J)
- Lin, Y. M. (2008). *Beliefs and practices of anti-bias curriculum in early childhood settings* [Unpublished doctoral dissertation]. The Florida State University.
- Lips, H. M. (1988). *Sex & gender: An introduction*. Mayfield Publishing Company.
- Lisi, R. D., & Wehren, A. (1983). The development of gender understanding: Judgements and explanations. *Child Development, 54*(6), 1568- 1578.
- Livermore, D. (2010). *Leading with cultural intelligence: The new secret to success*. AMACOM.
- Livermore, D. (2011). *Kültürel zeka farkı özel e-kitap baskısı: Günümüzün küresel ekonomisinde vazgeçemeyeceğiniz bir beceride ustalaşın*. AMACOM.
- Livermore, D. (2013). *Driven by difference: How great companies fuel innovation through diversity*. AMACOM.
- Logvinova, O. K. (2016). Socio-pedagogical approach to multicultural education at preschool. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 233*, 206-210. <https://doi:10.1016/j.sbspro.2016.10.203>.
- Lorber, J. (1994). *Paradoxes of gender*. Yale University Press.
- Lorber, J. (2004). *Gender inequality: Feminist theories and politics*. Oxford University Press.
- Ludwing, J., & Miller, D. L. (2007). Does head start improve children's life chances? Evidence from a regression discontinuity design. *The Quarterly Journal of Economics, 122*(1), 159-208.
- Lynch, J. (2015). Gender and early childhood education: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal, 43*(1), 59-67.
- MacNab, B. R. & Worthley, R. (2012). Individual characteristics as predictors of cultural intelligence development: *The relevance of self-efficacy*. *International Journal of Intercultural Relations, 36*(1), 62–71.
- MacNaughton, G. (2000). *Erken çocukluk eğitiminde cinsiyetin yeniden düşünülmesi*. Sage.
- Majzub, R. M., Hashim, S., & Johannes, H. E. (2011). Cultural awareness among preschool teachers in Selangor, Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15*, 1573-1579. <https://doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.333>
- Marshall, G. (2005). *Sosyoloji sözlüğü*. (O. Akınhay ve D. Kömürcü, Çev.). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Massey, D. S. (1990). American apartheid: Segregation and the making of the underclass. *American journal of sociology, 96*(2), 329-357.
- Masunaga, H., Horn, S. S., & Bornstein, M. H. (2017). Conceptualizing and measuring cultural diversity: Challenges and solutions. *Perspectives on Psychological Science, 12*(6), 943-960.
- Mayer, J. D., & Landy, F. J. (2004). Human intelligence and the organization of work. *Journal of Organizational Behavior, 25*(8), 917-938.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and preventive psychology*, 4(3), 197.
- Maznevski, M. L. (2006). *Global virtual team dynamics and effectiveness*. John Wiley & Sons.
- McCabe, J., Fairchild, E., Grauerholz, L., Pescosolido, Bernice A., & Tope, D. (2011). Gender in twentiethcentury children's books: Patterns of disparity in titles and central characters. *Gender and Society*, 25(2), 197–226. <https://doi.org/10.1177/0891243211398358>
- McCray, C. R., Alston, J. A.& Beachum, F. D. (2006). Principals' perceptions of multicultural education and school climate. *Multicultural Learning and Teaching*, 1(1), 13-22 <https://doi: 10.2202/2161-2412.1001>
- McGregor, J. & Ungerleider, C. (1993). Multicultural and racism awareness programs for teachers: A meta-analysis of the research. In K. A. McLeod (Ed.), *Multicultural education: The state of the art national study report* (pp.59–63). University of Toronto.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli. <https://tyymm.meb.gov.tr/genel-bakis>
- Milli Eğitim Bakanlığı (1993). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- Meece, A. M. (1987). Consider a student's multiple intelligences. *Educational Leadership*, 44(6), 38-41.
- Meland, E., & Kaltvedt, M. (2019). Gender differences in children's play: A review of the literature. *Sex roles*, 80(1-2), 1-13.
- Menekşe, F. N. (2019). *3-6 yaş arası okul öncesi çocukların oyuncak tercihleri ve cinsiyet kalıp yargıları ile ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Mercan N., (2016). Çokkültürlü ortamlarda kültürel farklılıkları yönetme sanatı: Kültürel zekâ. *Açıköğretim Araştırmaları ve Uygulamaları*, 2(2), 32-49.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., & Ramirez, F. O. (1997). World society and the nation-state. *American journal of sociology*, 103(1), 144-181.
- Mitchell, B. M., & Salsbury, R. E. (1999). *Encyclopedia of multicultural education*. Greenwood Press.
- Moon, T., Todd, S., & Harrison, M. (2012). Cultural intelligence and cross-cultural adjustment: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(2), 241-255.
- Moran, R. T., Harris, P. R. & Moran, S. V. (2007). *Managing cultural differences: global leadership strategies for the 21st century*. Elsevier.
- Morisette, S. W., Jemes, J. R., & Hunter, S. J. (2018). Gender differences in early childhood play: A meta-analysis. *Sex roles*, 78(11-12), 773-789.
- Morris, M. (2012). *Concise dictionary of social and cultural anthropology*. Wiley-Blackwell.
- Moss, F. A., & Hunt, T. (1927). The function of general intelligence in college courses. *Journal of Educational Psychology*, 18(8), 497-507.
- Myers, D. G. (2012). *Exploring social psychology*. New York: McGraw Hill.
- Myhill, D. & Jones, S. (2006). She doesn't shout at no girls': pupils' perceptions of gender equity in the classroom. *Cambridge Journal of Education*. 36(1), 99-113.

- NCATE. (2023). National council for accreditation of teacher education. Erişim adresi: <https://www.chea.org/national-council-accreditation-teacher-education>.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., ... & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American psychologist*, 51(2), 77.
- Nesdale, D., & Flessler, D. (2001). Social identity and the development of children's group attitudes. *Child Development*, 72(2), 506-517.
- Nethsinghe, R. N. (2012). A snapshot: Multicultural music teaching in schools in Victoria, Australia, portrayed by school teachers. *Australian Journal of Music Education*, (1), 57-70. <https://doi:10.3316/informit.181636759839809>
- Ng, C. S. M., Chai, W., Chan, S. P., & Chung, K. K. H. (2021). Hong Kong preschool teachers' utilization of culturally responsive teaching to teach Chinese to ethnic minority students: a qualitative exploration. *Asia Pacific Journal of Education*, 1- 20. <https://doi:10.1080/02188791.2021.1873102>
- Ng, K. Y., & Earley, P. C. (2006). Cultural intelligence: Old constructs, new frontiers. *Group & Organization Management*, 31(1), 4-19.
- Ng, K. Y., Dyne, L. V., & Ang, S. (2017). Cultural intelligence: A review, reflections, and recommendations for future research. *Journal of Management*, 43(1), 276-314.
- Ng, K. Y., Van Dyne, L., & Ang, S. (2012). Cultural intelligence: A review, reflections, and recommendations for future research. *Journal of Management*, 38(1), 296-337.
- Nielsen, J. M. (1990). *Sex and gender in society (perspective on stratification) second edition*. Waveland.
- Nieto, S. (2006). Solidarity, courage and heart: what teacher educators can learn from a new generation of teachers. *Intercultural Education*, 17(5), 457- 473. <https://doi:10.1080/14675980601060443>
- Nikawanti, G. (2017). Multicultural education for early childhood. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 58, 8228-8232.
- Okubo, Y. (2013). From contested multiculturalism to ocalized multiculturalism: Chinese and vietnamese youth in Osaka, Japan. *Anthropological Quarterly*, 88, 995–1029.
- Onur Sezer, G. ve Bağçeli Kahraman, P. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 550-560.
- Onur, B. (1997). *Gelişim psikolojisi: yetişkinlik, yaşlılık, ölüm*. İmge Kitabevi.
- Onurluer, E. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının toplumsal cinsiyet algularının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Orçan, F. (2011). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ott, D. L., & Michailova, S. (2016). Cultural intelligence: A review, reflections, and recommendations for future research. *Journal of International Management*, 22(4), 481-498.
- Ott, D. L., & Michailova, S. (2018). Cultural intelligence: A review, reflections, and recommendations for future research. *Journal of International Management*, 24(1), 76-92.
- Over, H., & McCall, C. (2018). Becoming us and them: Social learning and intergroup bias. *Social and Personality Psychology Compass*, 12(4), 1-13.

- Ökten, Ş. (2004). *Türkiye'nin kalkınma çabalarının sosyolojik açıdan incelenmesi: Gap projesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ökten, Ş. (2009). Aşiret, akrabalık ve sosyal dayanışma: Geleneksel hayatı yönetme biçimi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(18), 99-112.
- Öngen, B., ve Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, 48, 1-18.
- Özcan, A. (2012). *Toplumsal cinsiyet eğitiminin üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Özdemir, E. (2006). *Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özdemir, K. (2019). *Kültürel zekâ'nın kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Özdoğru, A. A. (2011). Bronfenbrenner's ecological theory. S. Goldstein & J. A. Naglieri (Ed.), *Encyclopedia of child behavior and development içinde* (pp. 300-301). Springer.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Yeni Doğu Matbaası.
- Özkan, B. (2009). *Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özkanca, Ö. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet algıları ve sınıf içi uygulamaları. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(3), 154-170.
- Özkaya, M. (2013). Literatür ışığında öğretmen davranışları. *EKEV Akademi Dergisi*, 56(56), 399-408
- Özmeriç-Taştekin, G. (2019). *İlkokul ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsilleri: Nicel bir içerik çözümlemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Öztürk, E., & Doğan, N. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ve çokkültürlü yeterlik algıları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 367-382.
- Özvarış, Ş. B. (2015). Çokkültürlü eğitim ve Türkiye. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(12), 1-15.
- Özvarış, Ş. B. (2015). Toplumsal cinsiyet, çalışma yaşamı ve kadın sağlığı. *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 15(56), 37- 43.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. Phoenix Yayınevi.
- Parker, C. (2016). Pedagogical tools for peacebuilding education: Engaging and empathizing with diverse perspectives in multicultural elementary classrooms. *Theory & Research in Social Education*, 44(1), 104-140.
- Pekdoğan, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 90-102.
- Peköz, A. (2018). Çok kültürlü eğitim ve Türkiye'deki uygulamalar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 1-15.
- Peköz, Ç., Külcü, B. ve Gürşimşek, A. I. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22, 118-134.
- Peoples, J., & Bailey, G. (2000). *Humanity: An introduction to cultural anthropology*. Wadsworth Thomson Learning.

- Persson, A., & Musher-Eizenman, D. R. (2003). Children's gender-typed food preferences and body size perception. *Eating Behaviors*, 4(2), 163-173.
- Peterson, B., Gunn, A., Brice, A., & Alley, K. (2015). Exploring names and identity through multicultural literature in k-8 classrooms. *Multicultural Perspectives*, 17(1), 39-45. <https://doi.org/10.1080/15210960.2015.994434>
- Petrović, J. E. (2011). Toplumsal cinsiyet ve eğitim. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(4), 1-15.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Phoon, H. S., Abdullah, M. N. L. Y., & Abdullah, A. C. (2013a). Unveiling Malaysian preschool teachers' perceptions and attitudes in multicultural early childhood education. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 427-438. <https://doi.org/10.1007/s40299-012-0042-0>
- Phoon, S. H., Abdullah, M. N. L. Y., & Abdullah, A. C. (2013b). Multicultural early childhood education: Practices and challenges in Malaysia. *The Australian Educational Researcher*, 40(5), 615-632. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0120-1>
- Pircho, S., Passiatore, Y., Panno, A., Maricchiolo, F., & Carrus, G. (2018). A chip off the old block: Parents' subtle ethnic prejudice predicts children's implicit prejudice. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00110>
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 352-372.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Ponterotto, J. G., Baluch, S., Greig, T., & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 1002-1016.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491. <https://doi.org/10.1080/14675980802568277>
- Pratkanis, A. R., & Greenwald, A. G. (1989). A sociocognitive model of attitude structure and function. *Advances in experimental social psychology*, 22, 245-285.
- Prus, S. G., & Gee, E. (2003). Gender differences in the influence of economic, lifestyle, and psychosocial factors on later-life health. *Canadian Journal of Public Health*, 94, 306-309.
- Raburu, P. A. (2015). The self-who am I?: Children's identity and development through early childhood education. *Journal of Educational and Social Research*, 5(1), 85-93.
- Racicot, B. M., & Ferry, T. R. (2016). Gender differences in early childhood play: A meta-analysis. *Sex roles*, 74(11-12), 527-542.
- Rafferty, J., Yogman, M., Baum, R., Gambon, TB, Lavin, A., Mattson, G., ... & Çocuk ve Aile Sağlığının Psikososyal Yönleri Komitesi. (2018). Transgender ve cinsiyet çeşitliliği olan çocuk ve ergenler için kapsamlı bakım ve desteğin sağlanması. *Pediatrici*, 142 (4).
- Ramalu, S. S., Rose, R. C., Kumar, N., & Uli, J. (2010). Organizational culture and leadership behavior impacts on innovative work behavior. *African Journal of Business Management*, 4(2), 283-292.

- Ramsey, P. G. (2006). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural resources for teachers*. Teachers College Press.
- Ramsey, P. G. (2008). History and trends of multicultural education. *Nhsa Dialog*, 11(4), 206-214. <https://doi.org/10.1080/15240750802432573>
- Ramsey, P. G. (2009). Multicultural education for young children. In J. A. Banks (Ed.), *The routledge international companion to multicultural education* (pp. 223-237). Routledge.
- Ramsey, P. G. (2018). *Çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim çocuklar için çokkültürlü eğitim* (T. G. Yıldız, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Ramsey, P. G. (2019). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural resources for teachers*. Teachers College Press.
- Ramsey, P. G., & Williams, L. R. (2003). *Multicultural education: A source book*. Routledge Falmer.
- Remhof, R., Gerken, T., & Fler, M. (2013). Cultural intelligence and expatriate adjustment: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(6), 724-738.
- Rengi, Ö. ve Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Journal Of World Of Turks*, 6(3), 135-156.
- Resmî Gazete. (1949). 439 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmc061/kanuntbmmc061/kanuntbmmc06102157.pdf
- Resmî Gazete. (1961). 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=222&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=4>
- Resmî Gazete. (1973). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- Ridenour-Wildman, S. L. (2004). *A comparative study of indigenous content of multicultural teacher education textbooks in Canada and the United States* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Oklahoma.
- Ridgeway, C. L. (2011). *Framed by gender: How gender inequality persists in the modern world*. Oxford University Press.
- Robinson, K. H. (1992). Class-room discipline: Power, resistance and gender. A look at teacher perspectives. *Gender and Education*, 4(3), 273-288.
- Rockstuhl, T., Seiler, S., Ang, S., Van Dyne, L., & Annen, H. (2011). Beyond general intelligence (IQ) and emotional intelligence (EQ): The role of cultural intelligence (CQ) on cross-border leadership effectiveness in a globalized world. *Journal of world business*, 46(3), 282-288.
- Rockstuhl, T., Van Dyne, L., Ng, K. Y., & Ang, S. (2010). The effects of cultural intelligence on cultural judgment and decision-making in intercultural situations. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 23-37.
- Rogošic, S., Maskalan, A., & Krznar, T. (2020). Preschool teachers' attitudes towards children's gender roles: The effects of sociodemographic characteristics and personal experiences of gender discrimination. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(3), 410-422. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.410>
- Rollas, B. O. (2017). *0-6 yaş resimli çocuk hikâye kitaplarında toplumsal cinsiyet inşası* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yaşar Üniversitesi.
- Rothschild, T. (2003). "Talking race" in the college classroom: The role of social structures and social factors in race pedagogy. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 31(1), 31-38. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2003.tb00528.x>

- Rouse, H. L., Booker, A. C., & Stermer, S. P. (2011). *Multicultural education: Raising consciousness*. Sage Publications.
- Rutland, A., & Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: intergroup processes, social-cognitive development, and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review*, 9(1), 121-154. <https://doi.org/10.1111/sipr.12012>
- Ryle, R. (2012). *Questioning gender (a sociological exploration)*. Sage.
- Saban, A. (2002). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Nobel Yayınları.
- Sabuncuoğlu, A. (2006). *Televizyon reklamlarında toplumsal cinsiyet* [Yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. Scribner.
- Sağlam, M., Özüdoğru, F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- Sakallı Uğurlu, N., Baş, M., & Çoban, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3
- Salili, F., Chiu, C.-y., & Hong, Y.-y. (2001). The culture and context of learning. In F. Salili, C.-y. Chiu, & Y.-y. Hong (Ed) *Student motivation: The culture and context of learning* (pp. 1-13). Springer.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Saracho, O. N. (2004). Supporting literacy-related play: Roles for teachers of young children. *Early Childhood Educational Journal*, 31(3), 201-206.
- Sarıtaş, E., ve Şahin, Ü. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 463-477.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim: olanaklar ve sınırlar*. Dipnot Yayınları.
- Sayman, D. M. (2007). The elimination of sexism and stereotyping in occupational education. *The Journal of Men's Studies*. 15 (1), 19-30.
- Schaefer, R. T. (2013). *Socioogy: A brief introduction*. McGraw Hill.
- Schriefer, P. (2017). *Multicultural education: Theory and practice*. Routledge.
- Seçgin, F. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet etkinliklerinin öğrencilerin algı ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Seçgin, F. ve Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Academy Education Sciences*, 6(4), 2446-2458.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Shantz, D. (2005). Öğretmen eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım mı yoksa geleneksel bir anlayış mı? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 187-195.
- Shomoossi, N., Ketabi, S., & Hamidi, F. (2019). The relationship between cultural intelligence and language learning motivation among Iranian EFL learners. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(1), 89-105.

- Shutts, K., Kenward, B., Falk, H., Ivegran, A., & Olson, K. R. (2017). Social information shapes children's implicit and explicit gender preferences. *Journal of experimental child psychology*, 157, 141-155.
- Sikorskaya, M. (2017). *Çok kültürlü eğitim*. Pegem Akademi.
- Sims, D. (2011). *Understanding cultural intelligence: Exploring the development and impact of CQ*. Routledge.
- Sivri, N. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ve çokkültürlü yeterlik algıları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 102-118.
- Sleeter, C. E. (2012). *Doing multicultural education for achievement and equity*. Routledge.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard educational review*, 57(4), 421-444.
- Smith, E. P., Atkins, J., & Connell, C. M. (2003). Family, school, and community factors and relationships to racial-ethnic attitudes and academic achievement. *American Journal of Community Psychology*, 32(1-2), 159- 173. <https://doi.org/10.1023/A:1025663311100>
- Solehuddin, M., & Budiman, N. (2019). Multicultural competence of prospective preschool teachers in predominantly muslim country. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 38(3), 438-451. [doi:10.21831/cp.v38i3.25033](https://doi.org/10.21831/cp.v38i3.25033)
- Solomon, A., & Steyn, R. (2017). Cultural intelligence and cross-cultural adjustment: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 57, 1-14.
- Söylemez, N. H. (2017). *Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanma durumlarına göre çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Spence, J. T. & Helmreich, R. L. (1981). Androgyny versus gender schema: A comment on Bem's gender schema theory. *Psychological Review*, 88 (4), 365-368.
- Stathi, S., Cameron, L., Hartley, B., & Bradford, S. (2014). Imagined contact as a prejudice-reduction intervention in schools: the underlying role of similarity and attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(8), 536- 546. <https://doi.org/10.1111/jasp.12245>
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. Plume.
- Sternberg, R. J. (2004). Successful intelligence as a basis for gifted education. *Theory and research in education*, 2(3), 223-238.
- Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (Eds.). (1986). *What is intelligence?: Contemporary viewpoints*. Ablex Publishing Corporation.
- Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams, W. M., ... & Grigorenko, E. L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Cambridge university press.
- Stokes, P. (2013). *Creativity and innovation*. Routledge.
- Straubhaar, J. D. (2014). *World television: From global to local*. Sage publications.
- Streitmatter, J. (1994). *Toward gender equity in the classroom: Everyday teachers' beliefs and practices*. State University of New York.

- Streyle, S. (2020). *Teaching peace: The effects of concentrated interaction with anti-racist/anti-bias media on a Montessori guide's practice* [Unpublished master's thesis]. Catherine University, Minnesota, U.S.A.
- Sullivan, A. L., & Thorius, K. A. K. (2010). Considering intersections of difference among students identified as disabled and expanding conceptualizations of multicultural education. *Race, Gender & Class, 17*, 93–109.
- Suri, D., & Chandra, D. (2021). Teacher's strategy for implementing multiculturalism education based on local cultural values and character building for early childhood education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 8*(4), 271-285. <https://doi.org/10.29333/ejecs/937>
- Şenel, A. (1982). *İlkel topluluktan uygar topluma geçiş aşamasında ekonomik toplumsal düşünsel yapıların etkileşimi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Fakültesi Basın ve Yayın Yüksek Okulu Basımevi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Takayama, K., Lewis, S., Gulson, K. N., & Hursh, D. (2016). *Reclaiming education: Towards a politics of critical pedagogy*. Routledge.
- Talu, N. (1999). Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitime Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 164* - 172.
- Tan, J. S., & Chua, C. H. (2003). Intellectual capital and financial returns of companies. *Journal of intellectual capital, 4*(1), 76-95.
- Tan, M. (2008). Eğitim. M. Tan, Y. Ecevit, S. S. Üşür ve S. Acuner (Ed.). *Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitsizliği: sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri içinde* (s. 27-105). Tüsiad ve Kagider.
- Tan, P. L., Ng, K. Y., & Tay, C. (2020). Cultural intelligence and expatriate job performance: A meta-analysis. *Journal of International Business Studies, 51*(8), 1365-1386.
- Tanış, İ. (2021). *Sığınmacı çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri: çokkültürlü bir bakış açısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Tanış, İ. ve Özgün, Ö. (2022). Sığınmacı çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri: çokkültürlü bir bakış açısı. *Ege Eğitim Dergisi, 23*, 23-39. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.1036816>
- Tantekin Erden, F. (2009). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi eğitim kurumları- okul öncesi öğretmeni ve toplumsal cinsiyet. S. Yağan Güder (Ed.), *Erken çocuklukta cinsel eğitim ve toplumsal cinsiyet içinde* (s.177-193). Eğiten Kitap.
- Tarique, I., & Takeuchi, R. (2008). Developing cultural intelligence: The roles of international nonwork experiences. *Journal of management development, 27*(9), 924-938.
- Taştekin, E., Yüçü, Ş. B., İzoğlu, A., Güngör, İ., Uslu, A. E. I. ve Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 1-20. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huner/issue/24605/260464>
- Tatar, M., & Emmanuel, J. (2001). Becoming an effective early childhood educator: Theory and practice. *Early childhood education journal, 28*(4), 239-246.
- Tatum, B. D. (1992). Talking about race, learning about racism: The application of racial identity development theory in the classroom. *Harvard educational review, 62*(1), 1-24.
- Tatum, B. D. (1997). *Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria?: And other conversations about race*. Basic books.

- Tay, C., Westman, M., & Chia, A. (2008). Antecedents and outcomes of four-factor model of cultural intelligence among global professionals. *Journal of cross-cultural psychology*, 39(1), 25-47.
- Taylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom*. J. Murray.
- Taylor, M. J., & Thoith, C. A. (2011). Cultural transmission. In S. Goldstein, & J. A. Naglieri (Ed.), *Encyclopedia of child behavior and development* (pp. 448-451). Springer. [doi:10.1007/978-0-387-79061-9_759](https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_759)
- Teichman, Y. (2016). Stereotypes and prejudice in conflict: A developmental perspective. In K. Sharvit, & E. Halperin (Ed.), *A social psychology perspective 171 on the israeli-palestinian conflict* (pp. 17-30). İsviçre: Springer. [doi:10.1007/978-3-319-24841-7_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-24841-7_2)
- Tekin, E. (2019). Sosyal zekânın akademik performans üzerindeki etkisinde kültürel zekânın düzenleyici rolü. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 5(2), 115-135.
- Temellioğlu, B. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet algıları ve sınıf içi uygulamaları. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 7(1), 56-72.
- Terzioğlu, F., ve Taşkın, L. (2008). Kadının toplumsal cinsiyet rolünün liderlik davranışlarına ve hemşirelik mesleğine yansımaları. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(2), 62- 67.
- Tezer, H. A. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 2(2), 65-74.
- Thomas, D. C. (2005). Domain and development of cultural intelligence: The importance of mindfulness. *Group & Organization Management*, 31(1), 78-99.
- Thomas, D. C., & Inkson, K. C. (2017). *Cultural intelligence: Surviving and thriving in the global village*. Berrett-Koehler Publishers.
- Thomas, D.C., Liao, Y., Aycan, Z., Cerdin, J.L., Pekerti, A.A., Ravlin, E.C., Stahl, G.K., Lazarova, M.B., Fock, H., Arli, D., Moeller, M., Okimoto, T., & Van de Vijver, F. (2015). Cultural intelligence: A theory-based, short form measure. *Journal Of International Business Studies*, 46, 1099– 1118.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*, 140, 227-235.
- Thorne, B., Kramarae, C., & Henley, N. (Eds.). (2002). *Language, gender and society*. Walter de Gruyter.
- Toker, F., Kuzgun, Y., Cebe, N., ve Uçkunkaya, B. (1968). *Zekâ kuramları*. MEB Talim ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu.
- Topçubaşı, T. (2015). *Farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Torun, Y. (2002). *Genderbias in student-teacher interactions and its effect on reproduction of genderroles in the classroom* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim; Çokkültürlü bir bakış açısı* (B. Akman Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Triandis, H. C. (2006). Cultural intelligence in organizations. *Group and Organization Management*, 31(1), 20-26.
- Triandis, H. C. (2007). Culture and psychology: A history of the study of their relationship. In S. Kitayama, & D. Cohen. *Handbook of cultural psychology* (pp. 59-76). The Guilford Press.

- Tsigilis, N., Tsioumis, K., & Gregoriadis, A. (2006). Prospective early childhood educators' attitudes toward teaching multicultural classes: A planned behavior theory perspective. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(3), 265-273. <https://doi.org/10.1080/10901020600843624>
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 2(1), 12-20.
- Turaşlı, N. (2012). Intercultural approach in early childhood education. *Journal of Education and Future*, (1), 37-47. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/openview/f7fdac84d47d709fa4da9520633912bd/1?cbl=2030900&pq-origsite=gscholar>.
- Tünkler, V. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel, çokkültürlü eğitime ve küresel vatandaşlık eğitimine yönelik bakış açıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 255-290
- Türk Dil Kurumu (2024). *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture*. Bradbury
- Uçar, H. (1991). *Çocukların cinsel eğitimi ve bazı cinsel sorunlar*. Mert Yayıncılık.
- Uçarman, A. (2019). *Bir devlet üniversitesinde öğrenim göre öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısının şiddet eğilimiyle ve kişilik yapısı ile ilişkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Uğur, Ç. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(19), 265-280.
- UNESCO. (2004). *Education for all: The quality imperative*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- Ural, A. Ve Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Uysal, Ş. (2017). Kültürel zeka ve uluslararası pazarlama performansı arasındaki ilişki. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 20(2), 167-182.
- Ünal, F. (2016). *Çocuklarda toplumsal cinsiyetin kazanılması*. Uluslararası Türkiye-Çekya İlişkileri Sempozyumu (s.485-495). Prag, Çek Cumhuriyeti.
- Ünlü, İ. ve Örtün, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2013), 287-302.
- Ünser, A. F. (2019). *Erken çocukluk eğitimi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Koh, C. (2008). *Development and validation of the CQS: The cultural intelligence scale*. In Handbook of cultural intelligence (pp. 233-271). M.E. Sharpe.
- Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., & Ang, S. (2007). *Cultural intelligence: A pathway for leading successfully across cultures*. In Handbook of leadership and culture (pp. 379-414). Emerald Group Publishing Limited.
- Vatandaş, C. (2002). *Küreselleşme sürecinde toplumsal kimlikler ve çokkültürlülük*. Değişim Yayınları.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları*, (35), 29-56.
- Vavrus, M. (2008). *Diversity and multiculturalism: A reader*. Peter Lang.
- Vernon, P. E. (1933). Some characteristics of the present day school child. *Journal of Educational Psychology*, 24(8), 613-622.

- Vezzali, L., & Stathi, S. (2017). The present and the future of the contact hypothesis, and the need for integrating research fields. In L. Vezzali, & S. Stathi (Ed.), *Intergroup contact theory: Recent developments and future directions* (pp. 1-8). Routledge.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Suny Press.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(20), 20-32. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Villodre, P. (2014). A systematic review of research on multicultural education. *Review of Educational Research*, 84(3), 363-397.
- Vittrup, B. (2016). Early childhood teachers' approaches to multicultural education & perceived barriers to disseminating anti-bias messages. *Multicultural Education*, 23, 37-41.
- Walker, R. N., & Foley, J. M. (1973). Representational coding in short-term memory for pictures. *Journal of Experimental Psychology*, 99(1), 100-105.
- Wan, G. (2006). The learning benefits of intercultural contact in multinational project teams. *International Journal of Project Management*, 24(4), 304-315.
- Weis, L. (2008). *Class warfare: Class, race, and gender in the public schools*. Teachers College Press.
- Wolpert, E. (2002). *Redefining the norm: Early childhood anti-bias strategies. Beyond heroes and holidays: A practical guide to K-12 anti-racist, multicultural education and staff development*. Teaching for Change Press.
- Wood, W., & Eagly, A. H. (2012). Biosocial construction of sex differences and similarities in behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 46, 55-123.
- World Health Organization [WHO]. (2022). *Gender equity and health: A tool for action*. WHO.
- Yağın, M., Yıldız, F., & Çelik, V. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 93-108.
- Yalçın, F. A. ve Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *Elementary Education Online*, 17(1), 367-383.
- Yanık, C. (2012). *Dünyadaki çokkültürlülük tartışmaları bağlamında Türkiye'de çokkültürlülük eleştirel bir bakış* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (2017). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, S., Başol, G., ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yeşil, S. (2009). Kültürel farklılıkların yönetimi ve alternatif bir strateji: kültürel zekâ. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İİBF Dergisi*, 11(16), 100-131
- Yeşil, S. (2010). 21. Yüzyılın küresel örgütleri için kültürel zekâ. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 147-168.
- Yıldırım, A. (2016). Kültürel zeka ve liderlik etkinliği arasındaki ilişki. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 112-127.
- Yıldırım, S. ve Tezci, E. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik kavramsal bilgileri, bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamaları: bir ölçek geliştirme. *Electronic Turkish Studies*, 12(18).

- Yıldız, F., & Korkmaz, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 245-260.
- Yıldız, F., & Yılmaz, A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ve çokkültürlü yeterlik algıları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 198-214.
- Yıldız, S. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyete yönelik sınıf içi algıları ve bir ölçek geliştirme çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yılmaz, B. (2000). Çok kültürlü toplumlarda etnik azınlık çocuklarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(4), 451-465.
- Yılmaz, F. ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-63.
- Yılmaz, N. (2003). Türkiye'de okul öncesi eğitimi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde* (s. 12-17). Morpa Kültür Yayınları.
- Yılmaz, T.M. (2011). Cinsel gelişim. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s. 293-322). Ertem Yayınları.
- Younger, M. & Warrington, M. (2008). The gender agenda in primary teacher education in England: fifteen lost years?. *Journal of Education Policy*, 23(4), 429-445.
- Yumuşak, S. (2013). Okul öncesi dönemde toplumsal cinsiyet rolleri ve çocukların oyunlarına etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 67-82.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK]. (2023). Yükseköğretim istatistikleri. YÖK.
- Zanna, M. P., & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In D. Bar-Tal & A. W. Kruglanski (Eds.), *The social psychology of knowledge* (pp. 315-334). Cambridge University Press.
- Zeybekoğlu, Ö. (2013). Toplumsal cinsiyet bağlamında erkeklik olgusu. Eğiten Kitap.
- Zhang, Q. Q., & Tan, L. (2015). Duoyuan wenhua jiaoyu jiqi dui woguo minzu jiaoyu de qishi [On multicultural education and its implications to ethnic education in China]. *Guizhou Minzu Yanjiu*, 36(5), 203–206.
- Zhang, Y., Jiang, Y., & Van Dyne, L. (2020). Enduring effects of cultural intelligence on cross-cultural adjustment: A longitudinal study. *Journal of International Business Studies*, 51(8), 1387-1407.
- Zirkel, S. (2008). The influence of multicultural educational practices on student outcomes and intergroup relations. *Teachers College Record*, 110(6), 1147-1181.

EKLER

EK1: Etik Kurul İzni



T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

ETİK KURUL KARARI

Toplantı Tarihi:	11.01.2024
Karar No:	2024/23
Sorumlu Araştırmacı:	Zeynep Yeşil
Araştırma Başlığı:	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kültürel Zekâları ve Çok kültürlü Eğitim Tutumlarının Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algılarıyla İlişkisi
Başlangıç Tarihi:	Etik onayı alındıktan sonra
Etik Kurul İzninin Süresi:	1 yıl (Uzatma Hakkı mevcut olarak)

İstanbul Kültür Üniversitesi etik Kurulu'na değerlendirilmek üzere başvuruda bulunduğunuz yukarıda künyesi yazılı projenizin başvuru dosyası ile ilgili belgeleri, Üniversitemiz "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu" tarafından araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan sakınca bulunmadığına karar verilmiştir.

Notlar:

- Araştırmanın başlangıç tarihinin gecikmesi durumunda Etik Kurulu'na başvurularak tarihlerin değiştirilmesi gereklidir.
- Araştırmanın gerçekleştirileceği birimlerin yöneticilerinden de ayrıca izin alınması gerekli olabilir.
- Araştırmaya katılan kurum dışı merkezlerden ayrıca idari izin alınması gerekmektedir.

Prof. Dr. Seyhan Altun
Etik Kurul Başkanı

EK2: Katılımcı Bilgilendirme Formu

KATILIMCI BİLGİLENDİRME FORMU

Sayın Öğretmenim,

Sizi İstanbul Kültür Üniversitesi okul öncesi eğitimi alanında yüksek lisans yapan Zeynep YEŞİL tarafından yürütülen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kültürel Zekaları ve Çokkültürlü Eğitim Tutumlarının Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algılarıyla İlişkisi” başlıklı araştırmaya davet ediyorum. Bu çalışmada katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanır. Lütfen aşağıdaki bilgileri okuyunuz ve katılmaya karar vermeden önce anlamadığınız herhangi bir şey varsa çekinmeden sorunuz.

ÇALIŞMANIN AMACI:

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekaları ve çokkültürlü eğitim tutumlarının sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarıyla ilişkisinin incelenmesidir. Bu bağlamda araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekalarının ve çokkültürlü eğitim tutumlarının sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarıyla aralarında bir ilişki olup olmadığı, ilişki varsa bu ilişkinin yönü ve gücü incelenerek; yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki deneyime göre bir değişim gösterip göstermediğinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

İŞLEM:

Araştırmada sizden tahminen 5 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 300 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, yaptığımız görüşmede samimi cevaplar vermenizdir.

GİZLİLİK:

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir.

KATILIM AYRILMA:

Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz.

SORUMLU ARAŞTIRMACILAR

Araştırma Yürütücüsünün ve araştırmada yer alan gönüllü ile bire bir çalışacak araştırmacıların açık kimlikleri ve iletişim bilgileri (kurumsal adres, telefon ve e-posta) eklenmelidir.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Gönüllü Katılımcı

Zeynep YEŞİL

EK3: Demografik Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Sizleri okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Eğitim Tutumlarının Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algılarıyla İlişkisi” başlıklı çalışmaya katılmaya davet ediyoruz. Çalışma, İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Programı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Zeynep YEŞİL tarafından Doç. Dr. Sevcan YAĞAN danışmanlığında yürütülmektedir.

Bu araştırma kapsamında 3 adet ölçek kullanılmış olup ilk olarak Kültürel Zekâ Ölçeği ile ilgili maddeler yer almaktadır. Burada sizlerin kültürlerarası etkileşim ve yeni bir kültüre uyum sağlamaya yönelik sorular yer almaktadır. Çalışmada yer alan ikinci ölçek Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Ölçeğidir. Burada Çokkültürlülük bilinci ve farklı kültüre sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin bazı sorular yer almaktadır. Aşağıdaki maddeleri okuyarak ve sizin için uygun olan seçeneği işaretleyebilirsiniz. Bununla birlikte çalışmada yer alan üçüncü ve son ölçek Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeğidir. Burada okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet algıları ölçülmek istenmiştir.

Çalışma tamamen bilimsel amaçlı olup elde edilecek veriler başka hiçbir alanda kullanılmayacak ve kimlik bilgileriniz sizden istenmeyecektir. Çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınacaktır. Lütfen soruların hiçbir maddesini cevapsız bırakmayınız. Araştırma ile ilgili aklınıza takılan ve merak ettiğiniz kısımlar için adresinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz. Katkılarınız ve desteğiniz için çok teşekkürler...

• **Cinsiyet :**

Kadın () Erkek ()

• **Mezun Olunan Lisans Programı :**

Çocuk Gelişimi () Okul Öncesi Öğretmenliği ()

• **Yaş :**

22-30 () 31-40 () 41-50 () 50+ ()

• **Mesleki Deneyim :**

1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl ()

16-20 Yıl () 21-25 Yıl () 25+ Yıl ()

• **Eğitim Durumu :**

Ön Lisan () Lisans () Lisansüstü Eğitim () Doktora ()

• **Görev Yaptığınız Bölge :**

Akdeniz Bölgesi () Doğu Anadolu Bölgesi () Ege Bölgesi ()

G.doğu Anadolu Bölgesi () İç Anadolu Bölgesi () Karadeniz Bölgesi ()

Marmara Bölgesi ()

EK4: Kültürel Zekâ Ölçeği

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

EK5: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği

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

EK6: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Toplumsal Algı Ölçeği

GENEL TOPLUMSAL CİNSİYET SÖYLEMLERİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Kız çocuklar daha düzenlidir.	1	2	3	4	5
2.	Kız çocuklar daha sakindir.	1	2	3	4	5
3.	Erkek çocuklar daha dağınıktır.	1	2	3	4	5
4.	Kız çocuklar daha hassastır.	1	2	3	4	5
5.	Erkek çocuklar daha fazla gürültü yaparlar.	1	2	3	4	5
6.	Kız çocuklar daha yardım severdir.	1	2	3	4	5
7.	Erkek çocuklar fiziksel olarak daha aktiftir.	1	2	3	4	5
8.	Kız çocuklar daha kolay ağlarlar.	1	2	3	4	5
9.	Erkek çocuklar daha fazla dikkat sorunu yaşar.	1	2	3	4	5
10.	Kız çocukların kurallara uyum sağlamaları daha kolaydır.	1	2	3	4	5
11.	Erkek çocuklar daha fazla saldırganlık davranışı sergilerler.	1	2	3	4	5
12.	Kız çocuklar daha çok taktir edilmeyi bekler.	1	2	3	4	5
13.	Erkek çocuklar sınıf materyallerine daha çok zarar verir.	1	2	3	4	5
14.	Erkek çocuklar daha fazla sistematik düşünme becerilere sahiptir.	1	2	3	4	5
15.	Erkek çocuklar daha fazla tehlike oluşturacak davranış sergiler.	1	2	3	4	5
16.	Kız çocuklar öğretmenine daha kolay bağlanırlar.	1	2	3	4	5
17.	Kız çocuklar duygularını daha kolay ifade eder.	1	2	3	4	5
CİNSİYET ROL ÖZELLİKLERİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
18.	Erkek çocuklar daha çok lider rollerinde görev alırlar.	1	2	3	4	5
19.	Etkinliklerde işbölümü yaparken kızlara masaları silme, erkeklerle sandalyeleri taşıma görevleri verilmelidir.	1	2	3	4	5
20.	Etkinliklerdeki rol dağılımlarında kız çocuklarına “öğretmen, hemşire” rolleri verilmelidir.	1	2	3	4	5

21.	Etkinliklerdeki rol dağılımlarında erkek çocuklarına ‘asker, polis, mühendis’ rolleri verilmelidir.	1	2	3	4	5
22.	Bloklar, legolar ve sınıf dışı faaliyetler erkek çocuklar için uygundur.	1	2	3	4	5
23.	Müzik, dramatik oyunlar kız çocuklar için uygundur.	1	2	3	4	5
24.	Kız ve erkek çocukların cinsiyetlerine göre oynayabilecekleri oyunlar ve oyuncaklar farklılık göstermemelidir.	1	2	3	4	5
25.	Fen ve matematik etkinlikleri erkek çocuklar için daha uygundur.	1	2	3	4	5
26.	Detaylı çalışma gerektiren faaliyetler kız çocuklar için daha uygundur.	1	2	3	4	5
27.	Güç gerektiren etkinlikler erkek çocuklar için daha uygundur.	1	2	3	4	5
28.	Daha az aktif olunacak roller kız çocuklar için daha uygundur.	1	2	3	4	5
29.	Etkinliklerdeki rol dağılımları geleneksel cinsiyet rollerine uygun şekilde verilmelidir.	1	2	3	4	5
CİNSİYETE ÖZGÜ DAVRANIŞSAL TEPKİLER		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
30.	Kız çocuklar, saldırganlık, dağımlık, hareketlilik gibi davranışlar sergilediklerinde endişe duyulmamalıdır.	1	2	3	4	5
31.	Kız davranışı ve erkek davranışı ayrımı yapılmamalıdır.	1	2	3	4	5
32.	Çocukların akranları arasındaki cinsiyetçi davranış ve söylemlerine müdahale edilmemelidir.	1	2	3	4	5
33.	Kız çocuklarının yaramaz olması kabul edilebilir bir durum değildir.	1	2	3	4	5
34.	Bebeklerle, mutfak gereçleriyle oynayan erkek çocuklara olumsuz tepki gösterilmelidir.	1	2	3	4	5
35.	Kız çocuklar hata yaptıklarında daha hoşgörülü davranılmalıdır.	1	2	3	4	5
36.	Erkek çocuklar, hassaslık, düzenlilik, sakinlik gibi davranışlar sergilediklerinde endişe duyulmalıdır.	1	2	3	4	5

MASAL VE HİKAYELERDE TOPLUMSAL CİNSİYET		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
37.	Kadın karakterin ev içinde ve çocuk bakımıyla ilgili rollerde yer aldığı öykülere yer verilmemelidir.	1	2	3	4	5
38.	Hikayelerde kadın ve erkek kahramanların eşit oranda resmedilmesine dikkat edilmemelidir.	1	2	3	4	5
39.	Hikayelerdeki kadın karakterler ev içinde ve çocuk bakımıyla ilgilenmelidir.	1	2	3	4	5
40.	Hikayelerde kadınların bir erkek kurtarıcıya ihtiyaç duymaları olağan karşılanmalıdır.	1	2	3	4	5
41.	Külkedisi, uyuyan güzel, rapunzel gibi toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını içeren masallara yer verilmemelidir.	1	2	3	4	5
42.	Erkek kahramanların geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun şekilde sunulduğu öykülere yer verilmemelidir.	1	2	3	4	5

EK7: Ölçek Sahiplerinden E-posta Yoluyla Alınan İzinler

1.10.2023 16:19

Gmail - Akademik Rica-Ölçek Kullanım Talebi



Akademik Rica-Ölçek Kullanım Talebi

2 ileti


25 Eylül 2023 23:07

Sayın Mustafa Hocam. Ben Zeynep Yeşil. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde Temel Eğitim ABD Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekaları üzerine bir araştırma yapacağım. Tez İstanbul Kültür Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölüm Başkanı Doç. Dr. Sevcan YAĞAN danışmanlığında hazırlanacaktır. İzininiz olursa Türkçe'ye uyarlamış olduğunuz "**Kültürel Zeka Ölçeği**"nizi, tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Bu konuda görüş ve önerilerinize de açığım. İlginiz ve desteğiniz için şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

27 Eylül 2023 10:17

Merhaba Sayın Zeynep Yeşil; Kültürel Zeka Ölçeği'ni (KZÖ) çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Ölçek ekte gönderilmiştir. Ölçek hem 5'li hem 7'li derecelendirmede geçerli ve güvenilir sonuçlar üretmektedir. Dolayısıyla çalışmalarınızda, ölçeği 5'li ya da 7'li dereceleme ile kullanabilirsiniz. Ölçekten her bir alt boyuta ilişkin puan alınabildiği gibi kültürel zekaya ilişkin toplam bir puan da alınabilmektedir. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim...

25 Eyl 2023 Pzt 23:07 tarihinde Zeynep Yeşil <
[Alıntılanan metin gizlendi]>

 **KZÖ Türkçe Form (3).pdf**
288K

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=65c2630d41&view=pt&search=all&permthid=thread-a:r1516563655762848371&siml=msg-a:r19883743544...> 1/1

**Akademik Rica-Ölçek Kullanım Talebi**

2 ileti

25 Eylül 2023 23:09

Sayın Bayram Hocam. Ben Zeynep Yeşil. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde Temel Eğitim ABD Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekaları üzerine bir araştırma yapacağım. Tez İstanbul Kültür Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölüm Başkanı Doç. Dr. Sevcan YAĞAN danışmanlığında hazırlanacaktır. İzininiz olursa Türkçe'ye uyarlanmış olduğunuz **"Kültürel Zeka Ölçeği"**nizi, tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Bu konuda görüş ve önerilerinize de açığım. İlginiz ve desteğiniz için şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

5 Ekim 2023 15:39

Merhaba Zeynep,
Kültürel zeka ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Bayram Çetin

Zeynep Yeşil •
[Alıntılanan metin görüntüsü]

25 Eyl 2023 Pzt, 23:08 tarihinde şunu yazdı:



Akademik Rica-Ölçek Kullanım Talebi

2 ileti

25 Eylül 2023 22:36

Sayın Sedat Hocam. Ben Zeynep Yeşil. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde Temel Eğitim ABD Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları üzerine bir araştırma yapacağım. Tez İstanbul Kültür Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölüm Başkanı Doç. Dr. Sevcan YAĞAN danışmanlığında hazırlanacaktır. İzininiz olursa Türkçe'ye uyarlamış olduğunuz **"Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği"**nizi, tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Bu konuda görüş ve önerilerinize de açığım. İlginiz ve desteğiniz için şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

28 Eylül 2023 15:36

Zeynep Hanım,
Uyarlamasını yapmış olduğumuz "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği"ni kullanmanızdan memnuniyet duyarız. Ölçeğin örneğini ekte gönderiyorum. Araştırmacılara 18 maddelik ekteki halini kullanmalarını öneriyoruz. İki madde Türkiye şartlarında uygun olmadığı ve psikometrik özellikleri düşük olduğu için. Ölçeğin bir kesme noktası bulunmamaktadır. Kırmızı maddeler negatif maddeler olup istatistiki işlemlerde ters çevrilmesi lazım. İyi çalışmalar diliyorum.

Prof. Dr. Sedat Yazıcı
Bartın Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi
Felsefe Bölümü

Kimler

Kime: 5

Gönderilenler: 25 Eylül Pazartesi 2023 22:36:56

Konu: Akademik Rica-Ölçek Kullanım Talebi

[Alıntılanan metin gizlendi]

ÖÇTÖ.18 MADDE.Son Hali.doc
46K

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=65c2630d41&view=pt&search=all&permthid=thread-a:r1779187944289489404&simpl=msg-a:r75623132127...> 1/1

Okul öncesi öğretmenleri sınıf içi toplumsal cinsiyet algı öçeği maddeler.doc
75K

7.02.2025 06:44

Akademik Rica-Ölçek Kullanım Talebi -

≡ Gmail

X 𐀀

← 📁 🕒 🗑️ 📧 📎 ⋮

Akademik Rica-Ölçek Kullanım Talebi

Gelen Kutusu x

Sayın Seçil Hocam. Ben Zeynep Yeşil. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde Temel Eğitim ABD O öğrencisiyim. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları üzerine bir araştırma yapacağım. Tez İstar Öğretmenliği Bölüm Başkanı Doç. Dr. Sevcan YAĞAN danışmanlığında hazırlanacaktır. İzniniz olursa geliştirmiş olduğun **Ölçeği**"nizi, tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Bu konuda görüş ve önerilerinize de açığım. İlginiz ve desteğiniz için dilerim.

2023-09-25 22:09, Zeynep Yeşil yazmış:

Sayın Seçil Hocam. Ben Zeynep Yeşil. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde Temel Eğitim ABD O öğrencisiyim. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algıları üzerine bir araştırma yapacağım. Tez İsta Öğretmenliği Bölüm Başkanı Doç. Dr. Sevcan YAĞAN danışmanlığında hazırlanacaktır. İzniniz olursa geliştirmiş olduğun **Ölçeği**"nizi, tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Bu konuda görüş ve önerilerinize de açığım. İlginiz ve desteğiniz için dilerim.

Merhaba. ölçeği kullanabilirsiniz. ekte iletivorum.