



**ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME DAYALI
ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ
DERSİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ ÖĞRETMEN
YETERLİKLERİNE, EVRENSELLİK-
FARKLILIK YÖNELİMİNE VE MESLEĞE
YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ**

Doktora Tezi

Betül BABAYİĞİT

Eskişehir 2022

**ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME DAYALI ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ
DERSİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNE,
EVRENSELLİK-FARKLILIK YÖNELİMİNE VE MESLEĞE YÖNELİK
TUTUMA ETKİSİ**

Betül BABAYİĞİT

DOKTORA TEZİ
Eğitim Programları ve Öğretim Programı
Danışman: Prof. Dr. Meral GÜVEN

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Şubat 2022

Bu Tez Çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1906E111 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME DAYALI ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ DERSİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNE, EVRENSELLİK- FARKLILIK YÖNELİMİNE VE MESLEĞE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ

Betül BABAYİĞİT

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şubat 2022

Danışman: Prof. Dr. Meral GÜVEN

Bu araştırmanın amacı, “Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÖİY)” ders programını çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun olarak yeniden tasarlamak ve bu programın uygulama sürecinin öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine, evrensellik-farklılık yönelimlerine (EFY) ve mesleğe yönelik tutumlarına etkisini ortaya çıkarmaktır. Çok aşamalı karma desende yürütülen bu çalışmada öğretim elemanları (n=8) ve öğretmen adaylarının (n=17) görüşlerinden elde edilen bulgulara dayalı olarak tasarlanan Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÇÖİY) ders programı pilot uygulama sürecinden geçirilerek 13 haftalık asıl uygulama sürecine konmuş ve öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen ile etkililiği araştırılmıştır. Uygulamanın katılımcılarını 59 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama araçları ise Miville-Guzman EFY Ölçeği, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilen Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği ve katılımcıların görüşleri ile öğrenme ürünlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel ve nitel bulgularına dayalı olarak ÇÖİY ders programının öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, evrensellik-farklılık yönelimleri ve mesleğe yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar ÇÖİY dersinin etkili, yararlı ve yaşamsal bir ders olduğunu, çokkültürlü eğitimle ilgili daha fazla ders almak istediklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirebilecek biçimde yeniden tasarlanabildiği, böyle bir tasarımın öğretmen adaylarını kültürel çeşitliliğe hazırlamada işlevsel olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çokkültürlü eğitim, Kültürel farklılıklar, Öğretmen eğitimi, Öğretmen yeterlikleri, Program geliştirme.

ABSTRACT

THE EFFECT OF MULTICULTURAL EDUCATION BASED INSTRUCTIONAL PRINCIPLES AND METHODS COURSE ON MULTICULTURAL TEACHER COMPETENCIES, UNIVERSALITY-DIVERSITY ORIENTATION AND ATTITUDE TOWARDS THE PROFESSION

Betül BABAYİĞİT

Department of Educational Sciences
Programme in Curriculum and Instruction

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, February 2022

Supervisor: Prof. Dr. Meral GÜVEN

The aim of this research is to redesign the “Instructional Principles and Methods (IPM)” curriculum in accordance with the multicultural education (ME) approach and to examine the effect of this course on multicultural teacher competencies, universality-difference orientation and attitude towards teaching. The Multicultural Education Based Instructional Principles and Methods (MIPM) curriculum, which was designed based on the findings obtained from the views of the teacher educators (n=8) and teacher candidates (n=17) during the needs assessment phase of this multi-phase mixed methods research, was pilot-tested, put into the 13-week actual implementation period and its effectiveness was investigated through pretest-posttest quasi experimental design. Participants of the experimental process consisted of 59 pre-service teachers. Data collection tools consisted of Multicultural Teacher Competencies Scale developed by the researcher, Miville-Guzman Universality-Diversity Orientation (UDO) Scale, Attitude Towards Teaching Profession Scale and learning products along with the opinions of the participants. Based on the findings, it was determined that the MIPM had a positive effect on participants’ multicultural teacher competencies, UDO and attitudes towards the profession. In conclusion, it was determined that the Instructional Principles and Methods course can be redesigned to improve multicultural teacher competencies, and such a design is functional in preparing teacher candidates for cultural diversity.

Keywords: Multicultural education, Cultural diversity, Teacher education, Teacher competencies, Curriculum development.

ÖNSÖZ

Kültür, daha doğduğumuzda gözümüze takılmış, dünyayı hep ardından gördüğümüz bir lens gibidir. Çoğumuz bu lensi kendi parçası zanneder ve fark bile etmez. Edenlerden ise pek azının aklına gelir: “Bu lens olmadan dünya nasıl görünür acaba?” sorusu... Ve tartışır dururuz hangimizin inançları, değerleri, bakış açısı doğru diye, farklılıklarımızın lenslerimizden kaynaklandığını görmeksizin...

Farklılıkları fark etmeksizin her çocuğa eğitimde fırsat eşitliği ve nitelikli eğitim hizmeti sunulması gerektiğine inanan bir araştırmacı olarak çokkültürlü öğretmen eğitimi ile ilgili alanyazına kazandırılan bu uygulamalı araştırmaya imza attığım için kıvanç duymaktayım. Dileğim ve umudum bu tür araştırmaların artması ve her çocuğun kaliteli eğitim aldığı bir dünyanın yalnızca hayâlde kalmamasıdır. Beni bu konuya yöneltten ve bu uzun, keyifli, öğretici süreci birlikte geçirdiğim herkese teşekkür etmek isterim.

Öncelikle, beni her zaman heyecanlandıran konular bulmaya teşvik eden, beni hep cesaretlendiren, umudumu ve yılmazlığımı yitirdiğimde içimdeki azmi yeniden ve yeniden ateşleyen; dönütleri, fikirleri, önerileri ve deneyimleri ile hem tezime hem akademik hem de bireysel gelişimime müthiş katkıları olan, benim için yalnızca bir danışman ya da hoca değil aynı zamanda ilham kaynağı, yol gösterici ve yeri geldiğinde aile olan cânım hocam ve değerli tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Meral Güven’e en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisi ile hem yüksek lisans tezimi hem de doktora tezimi yazmış olmayı çok büyük bir şans olarak değerlendirmekteyim.

Tezimle ilgili değerli dönütleri, uzman görüşleri ve katkıları için tez izleme komitesinde ve savunma jürisinde yer alan hocalarım Sayın Prof. Dr. Ali Ersoy’a, Prof. Dr. Gülsen Ünver’e ve Doç. Dr. Senar Alkın Şahin’e teşekkürlerimi sunarım. Yine tez izleme komitemde yer alan ve kendisinden aldığım bir doktora dersinde çokkültürlü eğitim kavramıyla tanışmama vesile olan, birlikte yer aldığım her çalışmada çok keyifli bir biçimde çalıştığım, akademik ve sosyal desteğini hep yanımda hissettiğim kıymetli hocam Dr. Öğr. Üy. Demet Sever’e ayrıca teşekkür ederim. Buna ek olarak, bu araştırmaya katılım göstererek gerçekleştirilmesini sağlayan değerli öğretmen eğitimcileri ve öğretmen adaylarına en içten teşekkür ve şükranlarımı sunarım.

Doktora tezi yazmak bana göre bir parça “duygusal hız treni” gibidir. Her aşamasında sevinç, heyecan, coşku, kaygı, umut, umutsuzluk ve korku gibi çok çeşitli duyguları yoğun olarak deneyimlediğim bu süreçte bana duygusal -gerektiğinde de akademik- destek veren değerli arkadaş ve/veya meslektaşlarım Arş. Gör. Yaprak Alagöz

Hamzaj ve Arş. Gör. Emrullah Esen’e, Arş. Gör. Dr. Gamze Ülker Tümlü’ye, Doç. Dr. Elif Çimşir’e, Doç. Dr. Ramazan Akdoğan’a, Doç. Dr. Ceyhun Kavrayıcı’ya, Prof. Dr. Yavuz Akbulut’a, Arş. Gör. Mehmet Turhan’a ve isimlerini saymakla bitiremeyeceğim başta Eğitim Bilimleri bölümünde ve Anadolu Üniversitesi bünyesinde çalışan arkadaş ve hocalarıma içtenlikle teşekkür ederim.

Bu uzun yolda bana hep eşlik eden, çok ilgisiz bir alanda çalışıyor olmasına rağmen tezimle veya akademik işlerimle ilgili anlattığım her şeyi ilgiyle dinleyen, doktora tezime doğaçlama bir biçimde şarkı besteleyen, desteğini ve sevgisini her an yanımda hissettiğim kıymetli eşim ve yol arkadaşım Ali Babayiğit’e en derin teşekkür ve minnetlerimi sunarım. Beni girdiğim her yolda destekleyen ve cesaretlendiren canım aileme, arkadaşlarım Çiğdem Kurt’a, Cemre Hoşcan Gökber’e, Arife Çakır Gül’e, Cihat ve Yağmur Bacak’a ve isimlerini saymakla bitiremeyeceğim kıymetli arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, akademik anlamda ilköğretimden doktora sürecine değin gelişimime katkıda bulunmuş tüm öğretmenlerime ve hocalarıma, ayrıca bana eşsiz deneyimler katan öğrencilerime emekleri için teşekkür eder, minnetlerimi sunarım.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Betül BABAYİĞİT

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Kültür ve Kültürle İlgili Temel Kavramlar ile Özellikleri.....	2
1.1.1. Kültür.....	2
1.1.2. Kültürle ilgili temel kavramlar, kültürel farklılık, kültürel çeşitlilik ve çokkültürlülük.....	7
1.2. Kültürel Farklılıklara Yönelik Eğitim Politikaları ve Pedagojik Yaklaşımlar	10
1.3. Çokkültürlü Eğitim.....	13
1.3.1. Çokkültürlü eğitimin özellikleri ve kapsamı.....	15
1.3.2. Çokkültürlü eğitimin boyutları.....	24
1.3.3. Çokkültürlü eğitim ve eğitim programı.....	31
1.3.4. Çokkültürlü eğitim yaklaşımı ve öğretim.....	36
1.3.5. Çokkültürlü eğitim ve öğretmen yeterlikleri.....	41
1.3.6. Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri bağlamında evrensellik-farklılık yönelimi ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar.....	52
1.3.7. Çokkültürlü eğitim ve öğretmen eğitimi.....	56
1.4. Problem Durumu.....	78
1.5. Amaç.....	79
1.6. Önem.....	77

	Sayfa
1.7. Varsayımlar.....	81
1.8. Sınırlılıklar.....	81
1.9. Tanımlar.....	82
2. ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	84
2.1. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	84
2.2. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar.....	89
3. YÖNTEM.....	100
3.1. Araştırma Deseni.....	100
3.2. Araştırmanın Aşamaları.....	102
3.3. Gereksinim belirleme aşaması.....	103
3.3.1. Gereksinim belirleme aşamasının katılımcıları.....	104
3.3.2. Gereksinim belirleme aşamasında kullanılan veri toplama yöntemleri ve araçları.....	106
3.3.3. Gereksinim belirleme aşamasında elde edilen verilerin analizi.....	108
3.4. Tasarım aşaması.....	111
3.4.1. Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri (ÇÖY) ölçeğinin geliştirilmesi.....	112
3.4.1.1. ÇÖY ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarında yer alan katılımcılar.....	113
3.4.1.2. ÇÖY ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları.....	114
3.4.2. Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği Kısa Formu’nun uyarlanması.....	117
3.4.2.1. MG-EFY ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarında yer alan katılımcılar.....	118
3.4.2.2. MG-EFY ölçeği kısa formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları.....	119
3.4.3. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin uyarlanması...	121
3.4.3.1. ÖMYT ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları.....	122
3.4.4. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının tasarlanması.....	123

	Sayfa
3.4.5. ÇÖİY ders programının tasarlanmasında temel alınan yaklaşım, model ve ilkeler.....	127
3.4.6. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının pilot uygulama süreci.....	131
3.4.7. ÇÖİY ders programının pilot uygulama sürecinin katılımcıları.....	132
3.4.8. ÇÖİY ders programının pilot uygulama sürecinde kullanılan veri toplama araçları.....	134
3.4.9. ÇÖİY ders programının pilot uygulama sürecinde elde edilen verilerin analizi.....	135
3.4.10. Pilot uygulama sürecinden elde edilen bulgular ve asıl program tasarısına katkıları.....	137
3.5. Uygulama ve Değerlendirme Aşaması.....	151
3.5.1. Uygulama ve değerlendirme aşamasının katılımcıları.....	151
3.5.2. Uygulama ve değerlendirme aşamasında kullanılan veri toplama araçları.....	153
3.5.3. Uygulama ve değerlendirme aşamasında elde edilen verilerin analizi.....	155
3.5.4. Deneysel işlem süreci.....	159
3.5.5. Grupların denkliğinin belirlenmesi.....	163
3.5.6. Deneysel işlem basamakları.....	159
3.5.7. Deneysel uygulamanın uzaktan eğitime dönüşüm süreci, alınan önlemler ve derse katılım durumu.....	171
3.5.8. Deneysel uygulamanın çokkültürlü eğitim yaklaşımını yansıtmaları için alınan önlemler.....	176
3.6. Araştırmacı Rolü.....	178
3.7. Araştırmada Etik.....	178
4. BULGULAR.....	180
4.1. Gereksinimlerin Belirlenmesine Yönelik Bulgular.....	180
4.1.1. Gereksinim belirleme sürecinde öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan bulgular.....	180

	Sayfa
4.1.2. Gereksinim belirleme sürecinde öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan bulgular.....	191
4.2. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri Ders Programı Tasarısı.....	197
4.2.1. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının felsefi temelleri.....	198
4.2.2. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının pedagojik temelleri.....	200
4.2.3. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının temel özellikleri.....	202
4.2.4. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının amaçları.....	202
4.2.5. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının içeriği.....	203
4.2.6. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının öğrenme-öğretme süreci.....	205
4.2.7. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının ölçme-değerlendirme süreci.....	206
4.2.8. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar.....	207
4.2.9. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programına yönelik örnek ders planları.....	209
4.3. Uygulama ve Değerlendirme Aşamasına Yönelik Bulgular.....	216
4.3.1. ÇÖİY ders programının öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine etkisine ilişkin bulgular.....	217
4.3.2. Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Öğretmen Yeterliklerindeki Gelişime Yönelik Nitel Bulgular....	221
4.3.2.1. Öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin katılımcı görüşlerine yansımalarına ilişkin bulgular.....	221

4.3.2.2. Öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin katılımcıların kompozisyonlarına yansımalarına ilişkin bulgular.....	225
4.3.2.3. Öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin sınav kağıtlarına yansımalarına ilişkin bulgular.....	227
4.3.2.4. Öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin katılımcıların hazırladığı ders planlarına yansımalarına ilişkin bulgular.....	234
4.3.3. ÇÖİY ders programının öğretmen adaylarının evrensellik-farklılık yönelimlerine etkisine ilişkin bulgular.....	237
4.3.4. Deney grubundaki öğretmen adaylarının evrensellik-farklılık yönelimindeki gelişime yönelik nitel bulgular.....	241
4.3.5. ÇÖİY ders programının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisine ilişkin bulgular.....	246
4.3.6. Deney grubundaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarındaki gelişime yönelik nitel bulgular.....	248
4.3.7. Katılımcı görüşlerine dayalı olarak Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının uygulama sürecine yönelik bulgular.....	251
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	259
5.1. Sonuç.....	259
5.1.1. Gereksinim belirleme aşamasından elde edilen sonuçlar.....	259
5.1.2. Tasarım aşamasından elde edilen sonuçlar.....	260
5.1.3. Uygulama ve değerlendirme aşamasından elde edilen sonuçlar.....	261
5.2. Tartışma.....	263
5.3. Öneriler.....	284
5.3.1. Eğitim sistemine yönelik öneriler.....	285
5.3.2. Öğretmen eğitimcilerine öneriler.....	285

	Sayfa
5.3.3. Öğretmen adaylarına öneriler.....	286
5.3.4. Araştırmacılara öneriler.....	286
KAYNAKÇA.....	288
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	



TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Çokkültürlü eğitimin amaçları.....	18
Tablo 1.2. Karşılaştırmalı çokkültürlü eğitim yaklaşımları sınıflamaları.....	21
Tablo 1.3. Kültürel çeşitliliğe dayalı öğretmen yeterlikleri.....	47
Tablo 1.4. Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri çerçevesi.....	48
Tablo 1.5. Zeichner ve diğerlerinin (1998) belirlediği çokkültürlü öğretmen eğitimi programı tasarım ilkeleri.....	58
Tablo 1.6. Gorski'nin (2009) çokkültürlü öğretmen eğitimi yaklaşımları sınıflaması.....	60
Tablo 1.7. “Te Kotahitanga Programı”nın temel aldığı etkili öğretim profili.....	65
Tablo 3.1. Araştırmanın aşamalarına göre veri toplama araçları, katılımcılar ve veri toplama tarihleri.....	102
Tablo 3.2. Gereksinim belirleme aşamasına katılan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler.....	104
Tablo 3.3. ÇÖY ölçeğinin geliştirilmesi sürecine katılan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler.....	113
Tablo 3.4. ÇÖY ölçeğinin faktör yükleri.....	116
Tablo 3.5. ÇÖY ölçeğinde yer alan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları.....	117
Tablo 3.6. MG-EFY ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına katılan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler.....	119
Tablo 3.7. Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği Kısa Formu'nun uyum indeksleri ve RMSEA değeri.....	120
Tablo 3.8. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nin uyum indeksleri ve RMSEA değeri.....	123
Tablo 3.9. Tasarım aşamasında görüşmeye katılan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler.....	133
Tablo 3.10. Uygulama sonrasında görüşmeye katılan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler.....	152

	Sayfa
Tablo 3.11. ÇÖY, MG-EFY ve ÖMYT ölçeklerinden alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerleri.....	155
Tablo 3.12. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların cinsiyetleri ve yaşları.....	159
Tablo 3.13. Katılımcıların en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimleri.....	160
Tablo 3.14. Katılımcıların bireysel gelirleri ve ailelerinin gelirleri.....	160
Tablo 3.15. Katılımcıların anne ve babalarının eğitim durumu.....	161
Tablo 3.16. Deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarının karşılaştırılması.....	162
Tablo 3.17. Katılımcıların canlı ders videolarına eşzamanlı ve farklı zamanlı erişim sayıları.....	175
Tablo 4.1. Temel kavramlara yüklenen anlamlar.....	182
Tablo 4.2. Öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmeye yönelik tasarlanacak derse ilişkin önerileri.....	189
Tablo 4.3. Çokkültürlü eğitim uzmanlarının görüşlerine göre öğretmen adaylarına kazandırılmasına gereksinim duyulan çokkültürlü öğretmen yeterlikleri.....	193
Tablo 4.4. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine yönelik gereksinimler.....	196
Tablo 4.5. ÇÖİY ders programının amaçları/kazanımları.....	202
Tablo 4.6. ÇÖİY ders programının içeriği.....	203
Tablo 4.7. Deney ve kontrol grubunun çokkültürlü öğretmen yeterliklerine ilişkin öntest puanları.....	217
Tablo 4.8. Deney ve kontrol grubunun çokkültürlü öğretmen yeterliklerine ilişkin öntest puanlarının karşılaştırılması.....	218
Tablo 4.9. Deney ve kontrol grubunun çokkültürlü öğretmen yeterliklerine ilişkin sontest puanları.....	218
Tablo 4.10. Deney ve kontrol grubunun çokkültürlü öğretmen yeterliklerine ilişkin sontest puanlarının karşılaştırılması.....	219
Tablo 4.11. Deney ve kontrol gruplarının ÇÖY ölçeği öntest-sontest puanlarının grup içi karşılaştırmaları.....	219

	Sayfa
Tablo 4.12. Uygulama ve değerlendirme aşamasının katılımcılarına göre ÇÖİY dersi sonucunda geliştirdikleri çokkültürlü öğretmen yeterlikleri.....	222
Tablo 4.13. Deney ve kontrol grubunun evrensellik-farklılık yönelimine ilişkin öntest puanları.....	237
Tablo 4.14. Deney ve kontrol grubunun evrensellik-farklılık yönelimine ilişkin öntest puanlarının karşılaştırılması.....	238
Tablo 4.15. Deney ve kontrol grubunun evrensellik-farklılık yönelimlerine ilişkin sontest puanları.....	238
Tablo 4.16. Deney ve kontrol grubunun evrensellik-farklılık yönelimlerine ilişkin sontest puanlarının karşılaştırılması.....	239
Tablo 4.17. Deney ve kontrol gruplarının EFY öntest-sontest puanlarının grup içi karşılaştırmaları.....	240
Tablo 4.18. Deney ve kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin öntest puanları.....	246
Tablo 4.19. Deney ve kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin öntest puanlarının karşılaştırılması.....	246
Tablo 4.20. Deney ve kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin sontest puanları.....	247
Tablo 4.21. Deney ve kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin sontest puanlarının karşılaştırılması.....	247
Tablo 4.22. Deney ve kontrol gruplarının ÖMYT ölçeği öntest-sontest puanlarının grup içi karşılaştırmaları.....	248

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Çokkültürlü eğitimin kavramsal çerçevesi.....	28
Şekil 1.2. Çokkültürlü eğitime göre dönüştürülmesi gereken eğitim sistemi bileşenleri.....	31
Şekil 1.3. Çokkültürlü eğitim programının kapsamlı kavramsal modeli.....	34
Şekil 1.4. Milton J. Bennett'in (1993) gelişimsel kültürlerarası duyarlılık modeli.....	49
Şekil 3.1. Araştırmanın deseni.....	101
Şekil 3.2. Gereksinim belirleme aşaması için görüşme yapmayı kabul eden uzmanlardan gelen yanıt örneği.....	107
Şekil 3.3. ÇÖY ölçeğinin yamaç eğim grafiği.....	115
Şekil 3.4. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının tasarım aşamaları.....	126
Şekil 3.5. Pilot uygulama sürecinin katılımcılarına göre ÇÖİY dersi sonucunda geliştirdikleri çokkültürlü öğretmen yeterlikleri.....	138
Şekil 3.6. Pilot uygulamada yer alan öğretmen adaylarının etkili öğretmen algısı.....	140
Şekil 3.7. Kültürel farklılıklara duyarlı ders planı örneği-1.....	143
Şekil 3.8. Kültürel farklılıklara duyarlı ders planı örneği-2.....	143
Şekil 3.9. Öğretmen adaylarının sınav sorularına verdikleri yanıtlardan bir örnek.....	144
Şekil 3.10. Pilot uygulama sürecinin katılımcılarının mesleğe yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri.....	145
Şekil 3.11. Pilot uygulama sürecinin katılımcılarının dersin etkililiği ve öğretim elemanına yönelik görüşleri ile önerileri.....	146
Şekil 3.12. Eşitlikçi yeterlikler sontest puanlarının, farklılıklarla etkileşim öntest puanlarının ve öğretmenliğe yönelik tutum öntest puanlarının histogramları.....	156
Şekil 3.13. ÖİY dersinin Canvas üzerindeki görünümü-deney grubu.....	171
Şekil 3.14. Deney grubu WhatsApp iletişim grubundaki etkileşim örnekleri....	172

	Sayfa
Şekil 3.15. Deney grubunun Canvas öğrenme yönetim sistemine erişim sayılarına ilişkin grafik.....	173
Şekil 3.16. Kontrol grubunun Canvas öğrenme yönetim sistemine erişim sayılarına ilişkin grafik.....	173
Şekil 3.17. Deney grubunun ders bitiminden sonra Canvas’a erişimleri.....	174
Şekil 3.18. Kontrol grubunun ders bitiminden sonra Canvas’a erişimleri.....	175
Şekil 4.1. Öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik temalar.....	181
Şekil 4.2. Çokkültürlü eğitim uzmanlarının görüşlerine yönelik ana temalar....	191
Şekil 4.3. K27 kodlu katılımcının “nasıl bir öğretmen olmak istiyorum” konulu kompozisyonu.....	226
Şekil 4.4. Deney grubundaki katılımcıların sınav kağıtlarına yansıttıkları çokkültürlü pedagojik yeterlikler.....	228
Şekil 4.5. Deney grubundaki katılımcılar tarafından eşitlikçi ve çokkültürlü pedagojik yeterlikler bağlamında ele alınan öğrenme/öğretme yaklaşım, model, yöntem ve teknikleri.....	231
Şekil 4.6. D21 tarafından hazırlanan ders planının bir bölümü.....	236
Şekil 4.7. Uygulama ve değerlendirme aşamasının katılımcılarına göre ÇÖİY dersi sonucunda gelişen evrensellik farklılık yönelimi alt boyutları...	242
Şekil 4.8. D4’ün dönem sonunda yazdığı kompozisyonundan bir bölüm.....	243
Şekil 4.9. Göreliliğe değer verme alt boyutunu ifade eden öğrenme ürünlerinden bir örnek.....	245
Şekil 4.10. Deney grubundaki katılımcıların dersin etkililiği ve öğretim elemanına yönelik görüşleri ile önerileri.....	247

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ANOVA: Varyans analizi

APA: Amerikan Psikoloji Birliği (American Psychological Association)

BDÜ: Başkurt Devlet Üniversitesi

ÇÖİY: Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri

ÇÖY: Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri

DMTK: Düzeltilmiş toplam madde korelasyonu

EFY: Evrensellik-farklılık yönelimi

EPÖ: Eğitim Programları ve Öğretim

FeTeMM: Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik

KFDÖ: Kültürel farklılıklara duyarlı öğretim

LGBT: Lezbiyen, gay, biseksüel, transseksüel

MANOVA: Çoklu varyans analizi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

METK: Milli Eğitim Temel Kanunu

MG-EFY: Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği

NCATE: Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi (National Council for the Accreditation of Teacher Education)

OECD: İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development)

ÖİY: Öğretim İlke ve Yöntemleri

ÖMB: Öğretmenlik meslek bilgisi

ÖMYT: Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum

TİK: Tez İzleme Komitesi

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization)

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund)

VDE: Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

α : Alfa

Ss: Standart sapma

Sd: Serbestlik derecesi

χ^2 : Kay kare

$\bar{x}$: Aritmetik ortalama



1. GİRİŞ

Yirmibirinci yüzyılın küreselleşen post-modern dünyası, ekonomik ve toplumsal alanlar başta olmak üzere neredeyse tüm alanlarda büyük bir değişime maruz kalmaktadır. Ulus devlet ideolojisinin çöküşüyle birlikte, çoğulculuk söylemleri gittikçe artan bir ivme kazanmıştır. Ayrıca küreselleşme ve teknolojinin hızlı gelişimi de beraberinde hareketliliğin artması ve farklı kültürlerden insanların gittikçe daha fazla etkileşimde bulunması sonucunu doğurmuş ve birlikte yaşamalarına kapı aralamıştır. 169 ülke ve 500 etnik kökenden toplam 36 milyon insanın yaşadığı Kanada bu duruma en iyi örneklerden birini oluşturmaktadır (Özensel, 2012). Farklı kültürlere sahip olan insanların bir arada yaşaması, elbette sadece Kanada'ya özgü değildir. Yoğun göç almış veya almakta olan Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Türkiye, Almanya, Belçika gibi ülkeler de bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Ancak bu ülkelerin “farklı kültürleri barındıran” ülkeler olarak adlandırılmasının tek nedeni, o ülkelerde yaşayan insanların çeşitli diller konuşmaları ve farklı etnik kökenlerden gelmeleri değildir. Dil, din, ırk, etnik köken, cinsiyet, cinsel yönelim, engellilik durumu ve sosyal sınıfa ilişkin farklılıklar da günümüzde kültürel farklılıklar arasında ele alınmaktadır (Banks, 2006; Ramsey, 2008). Buna göre, sadece göç alan ülkeler değil, tüm ülkeler, tüm şehirler, hatta tüm sınıflar bile çokkültürlüdür; çünkü herhangi bir grup insanın kültürün bütün bu bileşenlerinin hepsinde baskın olan kültüre uygun özellikler göstermesi mümkün değildir (Uğur ve Nalçaoğlu, 2011).

Bireylerin kültürel özelliklerinin kişilerarası etkileşimlerine ve dünyayı yorumlama biçimlerine olan etkisi, birçok araştırmanın sonucunda yadsınamaz bir gerçeğe dönüşmüştür. Buna dayalı olarak, bireylerin kültürel özelliklerinin eğitim süreçlerine olan etkisi de son yıllarda birçok araştırmacının odak noktası haline gelmiştir. Alanyazındaki güncel bakış açısına göre artık öğretim programı bilgisi, alan bilgisi ve pedagoji bilgisi iyi bir öğretim süreci için yeterli olmamakta; öğrencilerin kültürel özelliklerinin bilinmesi ve öğretimin buna uygun olarak tasarlanıp yürütülmesi zorunlu hale gelmektedir (Davidman, 1990; Gay, 2014). Farklı kültürlerden öğrencilerin gereksinimlerine uygun bir eğitim-öğretim sürecinin tasarlanması ve uygulanmasını amaçlayan çokkültürlü eğitim yaklaşımı da tüm bu gelişmelere dayalı olarak ortaya çıkmıştır (Banks, 2010).

Öğretmen eğitimi lisans programlarında zorunlu bir öğretmenlik meslek bilgisi dersi olan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin çokkültürlü eğitim anlayışına dayalı olarak yeniden tasarlanıp uygulandığı ve bu programın uygulama sürecinin öğretmen

adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine, evrensellik-farklılık yönelimlerine ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği bu çalışmada öncelikle kültür, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramları irdelenecek; sonrasında ise çokkültürlü eğitim süreçleri için gerekli olan öğretmen yeterlikleri tartışılacaktır. Yurtiçi ve yurtdışında çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan önemli çalışmalar sentezleyici bir bakış açısıyla sunularak problem durumu betimlenecek ve araştırmanın amacı ile yöntemine ilişkin bilgi verilecektir.

1.1. Kültür ve Kültürle İlgili Temel Kavramlar ile Özellikleri

İlk bakışta kültür ve kültürle ilişkili çokkültürlülük gibi diğer kavramların ne ifade ettiği oldukça açıkmiş gibi görünse de bu kavramlar hakkında tanımlamalar yapmak zor bir uğraştır. Kültür ve kültürle ilgili kavramlar akademik ve akademik olmayan bağlamlarda yoğun olarak kullanılsa da çoğu zaman bu kavramlara yüklenen anlamlar, kavramın gerçekte taşıdığı anlamın yanında çok sınırlı kalmaktadır. “Ahmet Bey, çok kültürlü bir insandır.”, “Ege yöresinin yemek kültürü”, “kültür-sanat festivali” gibi söylemlerden görüleceği üzere, kültür kavramı farklı bağlamlarda farklı anlamlar taşıyan çok yönlü bir yapıya sahiptir (Gökalp, 2011). Gökalp’e (2011, s.25) göre “bundan dolayı kültür, bir taraftan çok tanıdık ve bildik; bir taraftan da ele avuca gelmez bir olgudur.” Bu araştırmanın amacı ve öneminin anlaşılabilmesi için öncelikle kültür ve kültürle ilişkili diğer kavramların tanımları ve özellikleri açıklığa kavuşturularak sonraki tartışmalara sağlam bir zemin hazırlanması önemli görülmektedir.

1.1.1. Kültür

Gündelik hayatta sıklıkla farklı anlamlarda ve bağlamlarda kullanılan “kültür” kavramı hakkında geçmişten günümüze birçok tanımlamalar yapılmıştır. Latince “cult” (ekip biçmek) sözcüğünden türeyen kültür sözcüğünün tanımlarını ve kapsamını araştıran Kroeber ve Kluckhohn, 1952 yılında kültüre ilişkin 164 farklı tanım olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Spencer-Oatey, 2012). O yıllardan günümüze ise kültüre ilişkin yapılan tanımlamaların sayısı azalmak bir yana dursun, tersine daha fazla artış göstermiştir. Kültür, sosyoloji ve antropoloji gibi sosyal bilimlerin en önemli kavramlarından biri olmasına karşın, sosyal bilimlerin en belirsiz, karmaşık ve tartışmalı kavramlarından biri olarak görülmektedir (Gökalp, 2011). Spencer-Oatey’e (2012) göre kültürü tanımlamadaki zorluk, kavramın çok boyutlu olması ve bağlama yönelik olarak farklı

anlamlarda kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

Kültür ile ilgili tanımlamaların büyük çoğunluğu psikoloji, antropoloji ve sosyoloji uzmanları tarafından yapılmıştır. Son yıllarda ise kültürün eğitim üzerinde yarattığı etkilerin fark edilmesi sonucunda eğitim uzmanları da bu konuya eğilmeye başlamışlardır. Bu bağlamda öncelikle psikoloji ve sosyoloji alanındaki kültür tanımlamalarından yola çıkılacak, daha sonra eğitim bilimcilerin kültüre bakış açıları sunulacaktır.

Psikoloji alanında çalışan Schwartz’a (1992) göre kültür; “az ya da çok düzenli, toplumun bireyleri tarafından öğrenilmiş ya da yaratılmış, geçmiş kuşaklardan aktarılan, güncel yaşantılardan doğan veya bireylerin kendisi tarafından oluşturulmuş imge, kodlamalar ve bunların yorumlarını da içeren deneyimlerin türevleri”dir (Akt. Avruch, 1998, s.17). Bir sosyolog ve sosyal psikolog olan Hofstede (1994, s.5) ise kültürü; “bir grup insanı diğer bir gruptan ayıran, zihnin ortak programlaması” olarak tanımlamıştır. Schwartz’ın (1992) tanımı, kültürü hem geçmişten gelenlerin öğrenilmesini hem de birey tarafından bizzat bugün yaratılmasını ifade eden bir kavram olarak öne çıkarmaktadır. Hofstede’nin (1994, s.5) tanımı ise kültürün insanları birbirine bağlayıcı ve diğerlerinden ayırıcı yönüne dikkat çekmektedir. Bu tanıma göre bir grup insanın zihninde ortak bir şekilde yer alan kodların tümü kültür kapsamı içindedir. Bir psikolog ve dilbilimci olan Spencer-Oatey’nin (2008, s.3) tanımı ise kültüre yönelik daha somut ve kapsamlı bir yaklaşım içermektedir. Bu tanıma göre kültür, “toplumun bir üyesinin davranışlarını ve diğer insanların davranışlarının anlamını yorumlamasını etkileyen ve bir grup insan tarafından paylaşılan, bulanık bir dizi temel varsayımlar, değerler, hayata karşı yönelimler, inançlar, politikalar, prosedürler ve davranışsal gelenekler”dir. Schwartz (1992) ve Hofstede’nin (1994) tanımından farklı olarak Spencer-Oatey’nin (2008) tanımı, kültürün bireyin davranışlarındaki ve diğer insanların davranışlarını anlamlandırmasındaki etkisine dikkat çekmiştir. Amerikan Psikoloji Birliği [American Psychological Association-APA] (2002, s.9) ise kültürü “gelenekleri, normları, uygulamaları ve sosyal kurumları, psikolojik süreçleri ve örgütleri (medya, eğitim sistemi vb.) de içerecek şekilde etkileyen inanç sistemleri ve değer yönelimleri” olarak tanımlamış ve Spencer-Oatey (2008) gibi, kültürün insan yaşamındaki etkilerini vurgulamıştır.

Sosyoloji alanında çalışan Gökarp (2011) ise kültürün çok sayıdaki tanımlarının iki ana tema altında yoğunlaştığını belirtmektedir. Ona göre, ilk ana tema altında toplanan

tanımlar “insan zihninin etkin olarak geliştirilmesi” vurgusunu yaparak kültürü estetik mükemmellik ile özdeşleştirir. Kültürü, zihinsel ve sanatsal etkinliklerle ilişkilendiren bu yaklaşım, “yüksek kültür ve aşağı kültür” ikililiğini ortaya çıkarmaktadır. Kültürün tanımlarına yönelik ikinci ana tema ise kültürü “bir dönemin ya da bir halkın yaşama biçimi” olarak ele alan betimleyici ve antropolojik tanımlardır. Birinci temadaki tanımlar daha çok sanat alanında etkili olurken, ikinci tema altındaki “yaşama biçimi” vurgusunun, eğitim bilimleri alanında daha çok kabul gördüğünü söylemek mümkündür.

Bu noktaya kadar psikoloji, sosyoloji ve antropoloji açısından kültürün insan yaşamına yön veren, birikimli ve sürekli evrilmekte olan dinamik bir yaşam ve düşünme biçimleri sistemi olduğu görülmektedir. Eğitim bilimcilerin kültüre bakış açıları incelendiğinde ise sosyolog, antropolog ve psikologların aksine kültüre ilişkin tanımlama çabalarına yoğunlaşmadıkları, bunun yerine kültürel farklılıkların eğitime olan etkilerine yöneldikleri görülmektedir. Kültüre ilişkin bir tanımlama yapan nadir eğitim araştırmacılarından Banks (1994) kültürü modern toplumlarda bir bireyi diğerinden ayıran değerler, semboller, yorumlar ve bakış açıları olarak değerlendirmiştir. Aragona-Young ve Sawyer (2018, s. 466) ise daha ayrıntılı bir bakış açısıyla kültürü “ırk, din, cinsiyet, cinsel yönelim, engellilik durumu, dil, sosyo-ekonomik statü, bireysel ya da bir gruba ait ilkeler, inanışlar ve geleneklerden oluşan çok yüzlü bir yapı” olarak ele almıştır. Nitekim eğitim-kültür ilişkisi bağlamında çalışmalar yürüten diğer eğitim bilimciler de kültürü meydana getiren bileşenler arasında dil, din, ırk, etnik köken, cinsiyet, cinsel yönelim, engellilik durumu ve sosyo-ekonomik statüyü ön plana çıkarmışlardır. Delgado-Gaitan ve Trueba (1991) ise kültürü başkalarının hayatlarına olduğu kadar bireyin kendi hayatına da yön ve anlam veren sosyal değerlerin, bilişsel kodların, davranışsal standartların, dünya görüşünün veya inançların dinamik sistemi olarak tanımlamıştır.

Kültür kavramına ilişkin derinlemesine bir bakış açısı elde edebilmek için sadece tanımları incelemek yeterli gelmeyebilir. Zira herhangi bir tanımın kültürün tüm özelliklerini içinde barındırması oldukça zordur. Spencer-Oatey’nin (2012) son yıllarda alanyazında oldukça dikkat çeken “Kültür Nedir?” isimli çalışmasında, kültürün bazı önemli özelliklerine ve kültüre ilişkin birtakım yanlışlara yer verilmiştir. Spencer-Oatey’e (2012) göre kültürün 12 temel özelliği şöyle sıralanabilir:

- Kültür derinliğin farklı katmanlarında gözlemlenebilir.
- Kültür davranışları ve davranışların yorumlanışını etkiler.

- Kültür hem evrensel insan doğasından hem de bireysel kişilikten ayrıştırılabilir.
- Kültür biyolojik süreçleri etkiler.
- Kültür sosyal gruplarla ilişkilidir.
- Kültür hem bireysel hem de sosyal bir yapıdır.
- Kültür hem sosyal hem de psikolojik olarak bir grup içinde dağıtılmıştır. Bu nedenle bir kültürün özelliklerini betimlemek her zaman bulanık bir iş olacaktır.
- Kültürün hem evrensel hem de kendine özgü unsurları bulunmaktadır.
- Kültür  ğrenilmiştir.
- Kültür zamanla değişmek durumundadır.
- Kültürün çeşitli ögeleri bir ölçüye kadar birbiriyle ilişkilidir.
- Kültür değerlendirici değil, betimleyici bir kavramdır.

Spencer-Oatey (2012)  alışmasında kültürün temel özelliklerinden ilki olarak, kültürün derinliğin farklı katmanlarında yer aldığını, bir diğer deyişle gözlemlenebilir ürünlerde, değerlerde ya da bir fikrin altında yatan varsayımlarda g zlemlenebildiğini belirtmiştir. Kültürün ikinci temel özelliği, -Spencer-Oatey'in 2008'deki tanımı ile benzer olarak- kültürün davranışları ve davranışları yorumlamayı etkilemesidir.    nc  bir özellik ise kültürün hem evrensel insan doğası hem de bireysel kişilikten ayrışmasıdır. Buna göre, evrensel insan doğası kültürle etkileşime girerek bireyin kişiliği üzerinde farklılıklar yaratır. Kültürün dördüncü özelliği, biyolojik süreçleri etkilemesidir. Örneğin, bütün insanlar biyolojik olarak yemek yemeye mecburdur. Ancak bireylerin ne yediği, ne kadar yediği, kiminle yediği, nerede ve nasıl yediği büyük ölçüde kültür tarafından şekillendirilmektedir. Beşinci olarak ise kültür sosyal gruplarla ilişkilidir. Buna göre, kültür en az iki veya daha fazla sayıda birey tarafından paylaşılmaktadır. Ancak bu durum bir gruptaki tüm bireylerin aynı kültürü paylaştığı anlamına da gelmemektedir. Her birey kültürün farklı boyutlarında ya da bileşenlerinde birer gruba aittir. Örneğin, cinsiyet boyutunda kadın olmak bir kültürdeki kadınların davranışlarını belirlemede etkili olmaktadır. Benzer bir şekilde belli bir kültürdeki anne-baba rolleri ya da  ğretmen rolü o kültürü paylaşan gruptaki insanların benzer anne-baba ya da  ğretmen davranışları göstermelerine neden olmaktadır.

Kültürün bir diğer özelliği ise hem bireysel hem de sosyal bir yapı olmasıdır. Buna göre, bir kültürün normları o kültüre ait bireylerin tümü tarafından paylaşılsa da bu normların benimsenme düzeyi bireyden bireye farklılık gösterebilir. Yedinci olarak ise kültür her zaman hem sosyal olarak hem de psikolojik olarak bir grup içinde paylaşılır ve bu nedenle bir kültürün özelliklerinin betimlenmesi her zaman zor bir iş olacaktır. Bunun nedeni ise bir gruptaki insanların tümünün aynı özellikleri aynı biçimde ya da düzeyde taşımamasıdır. Sekizinci olarak, kültür hem evrensel hem de özgün unsurlar barındırır. İnsan doğasının evrensel olması nedeniyle farklı kültürler de birtakım ortak unsurlar barındırır. Bunun yanı sıra, her kültürün diğer kültürlerden ayrışmasına neden olacak farklı ve özgün unsurları bulunmaktadır. Dokuzuncu olarak kültür öğrenilmiş ve öğretilmiş bir olgudur. Kültürün öğrenilmesi ve öğretilmesi, sosyal etkileşim yoluyla meydana gelmektedir. Onuncu olarak ise kültür zamanla değişime maruz kalır. Kültürün on birinci özelliği ise farklı parça ve unsurlarının belli bir ölçüde birbirleriyle ilişkili olmasıdır. Son olarak ise kültür değerlendirci değil betimleyici bir kavramdır. Bu nedenle *yüksek kültür*, *medeni*, *kültürlü* gibi sözcüklerin kullanılması aslında doğru değildir. Çünkü kültür söz konusu olduğunda bir kültürel unsurun karşılaştırılabileceği herhangi bir norm yoktur (Gökalp, 2011).

Eğitim ve kültür ilişkisinin kurulabilmesi ve bu çalışmanın odağı olan çokkültürlü eğitim yaklaşımının doğru bir şekilde ele alınabilmesi için öncelikle kültür kavramının ayrıntılı bir şekilde tanımlanması ve betimlenmesi gerekir. Bu gereklilik ise hem “kültür nedir?” hem de “kültür ne değildir?” sorularının cevaplanmasını zorunlu kılar. “Kültür ne değildir?” sorusunu cevaplamak adına Spencer-Oatey (2012) kültüre ilişkin birtakım yanlışların altını çizmiştir. Bu yanlışlar şöyle sıralanabilir:

- Kültür homojendir.
- Kültür bir “şey”dir.
- Kültür bir grubun üyeleri arasında eşit olarak dağılmıştır.
- Bir birey tek bir kültüre sahiptir.
- Kültür gelenektir.
- Kültür zamana meydan okur.

Spencer-Oatey’e (2012, s. 16) göre, kültüre ilişkin yanlışların başında “kültürün homojen olduğu” yanlışlığı gelmektedir. Kültür birbiriyle etkileşim ve uyum içinde olan unsurlardan oluşsa da içsel çelişkilerden yoksun değildir. Kültüre ilişkin ikinci yanlış ise kültürün bir “şey” olarak tanımlanmasıdır. Kültür bir “şey” olarak tanımlandığında, insan

faktöründen bağımsız olarak hareket edebileceği gibi başka bir yanılgıya sebep olmaktadır. Üçüncü yanılgı ise kültürün bir grubun üyeleri arasında eşit olarak dağıtılmış olduğudur. Bu yanılgı, kültürün kültür içindeki farklılıklarının gözden kaçırılmasına yol açmaktadır. Dördüncü yanılgı, bir bireyin tek bir kültüre sahip olduğudur. Oysaki bir birey sadece bir “Amerikalı” ya da “Türk” olarak tanımlanamaz. Bu yanılgının en temel nedeni ise kültür sözcüğünün etnik köken ya da uyruk sözcüğüyle eşanlamlı kullanılmasıdır. Kültürle ilgili beşinci yanılgı kültürün gelenekle eşanlamlı tutulmasıdır. Ancak gelenek, kültürün sadece bir alt unsurudur. Hatta gelenekler de bir gruba ait kültür içinde farklılıklar gösterebilir. Kültür ile ilgili altıncı yanılgı ise kültürün zamansız olması, yani değişmeyen bir olgu olarak görülmesidir. Fakat kültür de toplumsal değişimlerden etkilenmekte ve sürekli evrilmektedir.

Kültürün bireyin kendisini ve dünyayı anlamlandırmasındaki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, kültürün eğitim programları, öğretim, ölçme-değerlendirme gibi eğitimin her alanında ve eğitim adına yapılan her şeyin tam kalbinde yer aldığı söylenebilir (Gay, 2014). O hâlde eğitim bilimlerinin bakış açısıyla kültürün, öğrenenlerin ve öğreticilerin içinde doğup büyüdüğü, sadece miras almayıp gelişimine katkıda da bulunduğu, öğrenenlerin ve öğretenlerin dünyaya bakış açılarını, bilgiyi yapılandırmalarını ve birbirleriyle etkileşime girme biçimlerini etkileyen, bu nedenle de eğitim programlarının geliştirilmesinde ve öğretim süreçlerinin planlanıp yürütülmesinde göz önünde bulundurulması gereken önemli bir kavram olduğu söylenebilir. Eğitim-kültür ilişkisini irdeleyen ve farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin gereksinimlerine cevap verebilecek bir eğitim sürecinin oluşturulmasıyla ilgilenen araştırmacıların çalışmaları sonucunda “çokkültürlülük”, “çokkültürlü eğitim” ve “kültüre duyarlı öğretim” gibi kavramlar alanyazına girmiştir. Bundan sonraki bölümlerde bu kavramlar ayrıntılı bir biçimde ele alınacaktır.

1.1.2. Kültürle ilgili temel kavramlar: Kültürel farklılık, kültürel çeşitlilik ve çokkültürlülük

Tarih boyunca insanlar, bir araya gelerek topluluklar halinde yaşama eğilimi göstermişlerdir. İnsanların birlikte yaşama amacıyla oluşturdukları bu topluluklar, tarih öncesi çağlardan beri sayısız devletin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Coğrafi açıdan farklı bölgelerde yaşayan insan toplulukları, kendi içlerinde birbirleriyle yoğun etkileşimde bulunmaları ve diğer kabile ya da topluluklarla daha az iletişim kurmaları dolayısıyla dil,

inanış, gelenek, görenek, yaşayış biçimi, giyinme, barınma ve hatta düşünme biçimleri açısından diğer insan topluluklarından farklılaşmıştır. Bu durum ise kültürel farklılıkların temelini oluşturmaktadır. Jackson ve Guerra'ya (2011, s. 447) göre “kültürel farklılık bir sosyal gruptan diğerine farklılaşabilen kabul edilebilir davranışların yelpazesini etkileyen ve sosyal olarak edinilmiş bütünleşik ve korunmuş değerler, inançlar ve davranış biçimleri sistemini içeren bir yapı”dır. Bu bağlamda kültürel farklılık kavramının düşünme, inanma ve yaşayış bakımından bireylerin birbirinden farklı olmasını ifade ettiği söylenebilir.

Kültürel farklılık kavramı çoğu zaman kültürel çeşitlilik kavramı ile eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Kültürel çeşitlilik, çağdaş toplumlarda birbirine geçmiş ırksal, etnik, dilsel, kültürel, dinsel, sosyo-politik, sosyo-ekonomik, eğitimsel, cinsel ve etno-coğrafik kategorilerin tamamını bünyesinde barındıran bir olgu olarak tanımlanabilir (Sinagatullin, 2003). Buna bağlı olarak tıpkı kültürel farklılık kavramı gibi kültürel çeşitlilik kavramının da kentsel ve kırsal yaşam standartları, değer sistemleri, göç biçimleri, giyim tarzı, mutfak kültürü, gelenekler, görenekler ve insan varlığı ya da davranışlarının açık ve örtük diğer birçok yönünü içeren çok yönlü bir olgu olduğu söylenebilir.

Kültürel çeşitliliğe yönelik iki ayrı bakış açısından söz etmek mümkündür. Bazı araştırmacılar kültürel çeşitliliği diyalog ve değişim süreçleri aracılığıyla dünyadaki her bir kültürün içinde yer alan zenginliklerin paylaşımı olarak algılamakta, yani kültürel çeşitliliğe olumlu bir şekilde yaklaşmaktadırlar. Bazıları ise kültürel çeşitliliği insanlığın ortak görüntüsünü kaybetmesine neden olan ve bu nedenle de kökeninde çok sayıda çatışma bulunduran kültürel farklılıklar olarak nitelendirmektedirler (UNESCO, 2009). Oysa ki bireylerin kültürel özelliklerinin birbirinden farklılaşması ve bu farklılıkları koruyarak beraber yaşamaları toplumsal yaşama zenginlik katmakta ve toplumda saygı, hoşgörü ve demokrasinin yaygınlaşmasına katkıda bulunmaktadır (Parekh, 2002). Öte yandan, kültürel çeşitliliğin insanlığın ortak görüntüsünü kaybetmesine neden olduğu savı ise yeterince geçerlilik taşımayabilir. İster inanç, ister ırk, isterse gelenek-görenek temelinde olsun; insan toplulukları farklı yerlerde farklı kültürel örüntüler sergilemektedir. Örneğin, Karadeniz kültüründe doğup büyümüş bir birey, çeşitli yaşam deneyimleri sonucunda farklı kültürel örüntüler benimsemiş, dolayısıyla da “Karadeniz kültürü” denince akla gelen basmakalıp önermelere uymuyor olabilir. Özetle, insanlık hâlihazırda ortak bir görünüme zaten sahip değildir. Dolayısıyla, insanla ilgili bilimlerde

ve uygulamalarda kültürel çeşitliliği görmezden gelmek, insanın doğasını görmezden gelmekle neredeyse eş anlamlı olarak kabul edilebilir.

Sinagatullin'e (2003) göre, kültürel çeşitlilik sürekli değişmekte ve artmaktadır. Farklı kültürel geçmişlerden gelen bireylerin evlenmesi sonucunda birçok aile giderek daha çokkültürlü bir yapıya bürünmektedir. Ulaşım teknolojilerinin artması ve ülkelerin göç politikalarının esnekleşmesi sonucunda hareketlilik de artmış, buna dayalı olarak da ülkeler, şehirler hatta mahalleler daha fazla kültürel çeşitliliği barındırmaya başlamıştır. Çeşitlilikteki bu artış eğitim üzerinde çok büyük etkiler yaratmış, eğitimcileri çokkültürlü stratejileri tasarlama ve uygulamada yeni fikirler yaratmaya yöneltmiştir (Sinagatullin, 2003). Buna bağlı olarak, çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, kültürel farklılıklara veya kültürel değerlere duyarlı eğitim gibi kültürel çeşitlilik ekseninde ortaya çıkan birçok kavram, günümüz eğitim bilimlerinin önemli çalışma alanları haline gelmiştir.

Eğitim bilimleri alanyazınında sıklıkla karşılaşılan kavramlardan biri de çokkültürlülüktür. Kavramın kendisinden de anlaşılabilceği üzere çokkültürlülük, farklı kültürlerin ya da farklı kültürel özelliklerin bir arada olmasını ifade etmektedir. Çokkültürlülük kavramı, aynı coğrafyada yaşayan cinsiyet, yaş, engellilik, toplumsal sınıf, din, dil, ırk, cinsel yönelim, etnik kimlik gibi kültürel farklılıkları içeren ve bu farklılıkların kabul edilip tanınmasına dayanan geniş bir yelpaze olarak tanımlanmaktadır (APA, 2002). Banks'e (2008) göre çokkültürlülük; yaş, cinsel yönelim, engelli olma, sosyal sınıf, etnik köken, din, dil ve kültürel farklılıkların bir arada yaşanmasıdır. Kültürel farklılık denildiğinde bu kavramın içine din, dil, etnik köken, cinsiyet, yaş, engelli olma, mezhep, cinsel yönelim ile birlikte her türlü inanç ve uygulamalar ya da kimliksel özelliklerin girdiği görülmektedir (Polat ve Kılıç, 2013). Buna göre, tekil bir birey de çokkültürlü olabilir. Özellikle farklı kültürlerden gelen anne-babaların çocukları bu duruma iyi bir örnek oluşturabilir. Öte yandan, çokkültürlülük, farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin bir araya gelerek oluşturdukları grupların veya böyle bir özellik taşıyan bağlamların bir niteliği olarak da görülebilir. "Çokkültürlü sınıflar" kavramı bu tanıma bir örnek teşkil edebilir.

Çokkültürlülük deyiminin akademik söylemlerde yer almaya başlaması yirminci yüzyılın başlarına rastlamaktadır (Banks, 1996; Lei ve Grant, 2001; Sleeter, 2005). Bununla birlikte, çokkültürlülüğün alanyazında 1970'lerden beri yoğun olarak yer almasından dolayı göreceli olarak yeni bir kavram olduğu söylenebilir (Başbay ve Bektaş, 2009). Ancak çokkültürlülük bir durum olarak ele alındığında, tarih boyunca varlığını

sürdürmüş ve sürdürmekte olan en az insanlık tarihi kadar eski bir olgu olduğu söylenebilir. Tarihin hiçbir döneminde kültürler birbirleriyle tamamen ilişkisiz kalmamış, tümüyle içine kapalı olmamışlardır (Çelik, 2008). Toplumlar, ticaret, anlaşma, savaş-barış ve dostluk-düşmanlık gibi olumlu veya olumsuz yönlerde sürekli olarak birbirleriyle temas halindedirler. Geçmişten günümüze devletler ve özellikle imparatorluklar farklı etnik ve dilsel özelliklere sahip toplulukları aynı çatı altında barındırması dolayısıyla çokkültürlü bir yapı sergilemişlerdir. Var olan sosyal yapıların hâlihazırda kültürel çeşitliliği barındırdığı gerçeğinden yola çıkan çokkültürlülük, kültürel çoğulculuğu temel almakta ve toplumdaki farklı kültürel kimliklerin kabul edilmesi yoluyla demokratik bir toplum inşa edilmesi idealini amaçlamaktadır (Banks, 2010; Başbay ve Bektaş, 2009; Parekh, 2002; Yalçın, 2002).

Eğitim toplumların birliğinin ve beraberliğinin sağlanmasında, toplum hayatının düzenlenmesinde ve bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin sağlanarak topluma katkıda bulunmalarında en önemli rolü üstlenmektedir. Yukarıda sözü edildiği gibi toplumların yapısı ve çağın gereklilikleri değiştikçe eğitim süreçleri de bundan etkilenmektedir. Devam eden bölümde toplumdaki kültürel çeşitliliğe yönelik olarak uygulanan eğitim politikaları ve pedagojik yaklaşımlardan söz edilecektir.

1.2. Kültürel Farklılıklara Yönelik Eğitim Politikaları ve Pedagojik Yaklaşımlar

Tarih öncesi çağlardan bu yana, aynı dili, benzer inançları ve benzer yaşama biçimlerini paylaşan insan toplulukları aynı devlet çatısı altında bir arada yaşama eğilimi göstermişlerdir. Öncelikle Fransız Devrimi, sonrasında ise devrimin ardından neredeyse 150 yıl sonra gerçekleşen II. Dünya Savaşı ile birlikte, milliyetçi söylemler güç kazanmış ve ulus devletlerin ortaya çıkması hızlanmıştır (Güven, 2011). Ulus devletler, en temel anlamıyla ortak bir dil ve kültüre sahip olan ve diğer etnik gruplar üzerinde hakimiyet oluşturmuş ya da sayıca diğerlerinden baskın olan bir ulusun oluşturduğu devlet modeli olarak tanımlanabilir (Cebeci, 2008). Güven'e göre (2011) ulus devletlerde kültürel doku, hâkim ulusa göre kurulmuştur. Ulus devletin, belirli bir coğrafya üzerinde birbirine sorunsuzca eklemlenmiş bir halkı temsil ettiği düşünüldüğü ve toplumsal örgütlenme dokusu farklılıklar üzerine kurulmadığı için kurumsal yapı ve uygulamalarda farklılıklara duyarlı olmama durumu görülebilmektedir (Güven, 2011; Polat ve Kılıç, 2013).

Ulus devletler, ön plana çıkardıkları ulus kimliğini koruma ve yüceltme eğilimindedirler. Eğitim politikaları ise bu eğilimi oldukça iyi bir şekilde yansıtmaktadır.

Ulus devletler, eğitim sistemlerinde o devlet içindeki baskın ulusun kültürünü vurgulayarak bu kültürü gelecek kuşaklara aktarma ve yaygınlaştırma amacını taşırlar (Nohl, 2014; Polat ve Kılıç, 2013). Ulus devletler türdeşlik ve toplumsal homojenlik kavramını ön plana çıkararak (Yazıcı, 2013) gerçek toplumsal yapıyla uyumlu olmasa bile yapay bir toplumsal homojenlik yaratmaya çalışırlar. Kendini tek bir milli kültür tarafından şekillendirilmiş olarak gören toplumlarda farklılıklar bir rahatsızlık nedeni olabilmektedir (Bal ve Lo Bianco, 2016; Nohl, 2014). Bu bakış açısının nedeni ise toplumu bir arada tutabilmenin tek yolunun, toplum içindeki farklılıkların en aza indirilmesinden geçtiğinin düşünülmesidir (Yazıcı, 2013). Oysa ki kültürel farklılıklara yönelik çağdaş bakış açısı, çokkültürlülüğü yansıtan bir yapı içerisinde farklılıkların tehdit değil zenginlik olarak görülmesi anlayışına doğru değişim geçirmektedir.

Kültürlerarası pedagoji alanının öncü ve uzmanlarından biri olan Arnd-Michael Nohl'a göre (2014), ulus devletlerin eğitim sistemlerinde farklı grup ve azınlıklara yönelik benimsenen ilk yaklaşım *özümleyici yaklaşımdır*. Bir ülkedeki yerli veya göçmen azınlıklara karşı olarak ortaya çıkan bu yaklaşımda, bir azınlık grubunun kültürüne ait olmak, bir diğer deyişle kültürel çoğunluğun kültürel kodlarına sahip olmamak bir "eksiklik" olarak görülmektedir (Nohl, 2014). Bu eksiklik sadece o ülkenin resmi dilini bilmemekten doğan bir eksiklik değil, ülkedeki baskın kültüre ait kültürel kodlara sahip olmayışın getirdiği bir eksiklik olarak nitelendirilmektedir. Bu yaklaşımda, farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin kültürel eksikliklerini kapatmak ve bu şekilde onları baskın kültürün standartlarına uydurmak temel bir amaçtır (Cochran-Smith, 2003). Başka bir ifadeyle, baskın kültür dışındaki bireylerin, kendi kültüründen uzaklaşarak, baskın kültüre yaklaşması ya da baskın kültürden gelenlere benzemesi istenmektedir. Bu eğitim yaklaşımının tipik bir göstergesi, özümlemesi istenen öğrencilerin onlara özel olarak düzenlenmiş kurumlarda eğitim görüyor olmalarıdır. Göçmen işçi kabul eden pek çok ülkede (örneğin Avusturalya) göçmen çocukları için düzenlenen sınıf ya da okullar bu duruma örnek olarak verilebilir (Nohl, 2014).

Özümleyici eğitim yaklaşımının tipik bir başka göstergesi ise, kültürel farklılıklara sahip çocukların baskın kültüre göre düzenlenmiş eğitim süreçlerinde yeterince başarılı olamamasının "kültürel eksiklik/yoksunluk/noksanlık" bakış açısı ile açıklanmasıdır. Örneğin 1960'larda ve 1970'lerde ABD'de eğitim alanındaki önemli isimlerden Benjamin Bloom, Allison Davis ve Robert Hess gibi eğitim araştırmacıları, kültürel farklılıklara sahip çocukların başarısızlığının altında yatan temel nedeni, bu çocukların

evlerindeki kültürel sermayenin sınırlı olması ile açıklamışlardır (Gay, 2014). Oysa ki farklılıklara sahip öğrencilerin okuldaki başarısızlığının nedeni kültürel sermaye eksiklikleri değil, öğretmenlerinin bu özelliklere sahip çocuklarla çalışmaya ilişkin yetersizlikleridir (Aragon, 1973; Gay, 2014). Bir diğer örnek ise ABD eğitim sisteminde uzunca bir süre benimsenen *eritme potası* yaklaşımıdır. Özünde özümleyici yaklaşımla aynı varsayımları barındıran bu yaklaşımda, toplum içindeki tüm kültürel yapıların evrim geçirerek yeni bir kalıp içinde eriyip karışması ve ortak bir kültürel sistem içinde yeniden oluşması temel alınmaktadır (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015). Bu yaklaşımla, ABD’deki tüm farklı kültürel ve etnik grupların ortak bir Amerikan vatandaşı kimliğine bürünmeleri amaçlanmıştır.

Kültürel farklılıklara yönelik olarak benimsenen ikinci ve çağdaş yaklaşım ise *çokkültürlülük yaklaşımı*dır (Çelik, 2008). Çokkültürlü bakış açısına göre kültürel farklılıklar modern toplumların kaçınılmaz ve yadsınamaz bir parçasıdır; dolayısıyla, tüm çağdaş toplumlar hâlihazırda çokkültürlüdür. Bu farklılıklar hiçbir yolla bastırılamaz veya yok sayılamaz. Nitekim bireylerin kültürel kimliklerini yaşama ve koruma hakkı üçüncü kuşak insan hakları kapsamında yer almaktadır (Uğur ve Nalçaoğlu, 2011). Buna dayalı olarak, toplum içerisindeki kültürel açıdan birbirinden farklılık gösteren topluluklar karşılıklı anlayış, kabul, saygı ekseninde ve adil uygulamalar çerçevesinde birbirleri ile uyum içinde yaşayabilirler (Banks, 2013; Çelik, 2008).

Geçmişten bu yana, kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin eğitiminde özümleyici yaklaşımın daha sıklıkla uygulandığı söylenebilir. Martikainen’e (2010) göre geçmişte kültürel farklılıklara yönelik uygulanan politika ve yaklaşımlar özümleyici anlayışa göre şekillendirilirken çağdaş politika ve yaklaşımlar ise gittikçe çokkültürlü bir bakış açısını benimsemeye başlamıştır. Bu durumun temel nedeni ise bir ulus devletin sadece adalet ve eşitlik gibi demokratik değerleri ön plana çıkarıp etkin bir şekilde uygulamaya koyabildiğinde kültürel, dilsel, dinsel ve etnik grupların haklarını koruyabileceğinin; dolayısıyla da demokratik ve özgür bir toplum idealini gerçekleştirebileceğinin anlaşılmasıdır (Banks, 2013; Parekh, 2002). Kültürel farklılıklara yönelik politika ve uygulamalarda yaşanan bu dönüşüm ve değişimin en önemli izdüşümü ise eğitim üzerinde olmuştur. Kültürel çoğulculuğu ve insan haklarını temel alan çokkültürlü eğitim kavramı, yirminci yüzyılın ikinci yarısında ABD’de ortaya çıkmış ve 1980’lerden itibaren küreselleşmenin de etkilerinin artmasıyla beraber birçok ülkeye yayılmıştır (Ağırdağ, Merry ve Van Houtte, 2016; Joshee, Peck, Thompson, Chareka ve Sears, 2016; Lo Bianco,

2016; Sinagatullin, 2003; Wachiuri ve Kimathi, 2020). Çokkültürlü eğitim ile ilgili daha ayrıntılı bilgilere ise devam eden bölümde yer verilmiştir.

1.3. Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü eğitim; en genel anlamıyla öğrencilerin din, dil, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıklara bakılmadan eğitimden adil bir şekilde yararlanmalarını sağlayan bir eğitim yeniliği olarak tanımlanmaktadır (Banks, 2010; Bennett, 2011; Nieto ve Bode, 2013). Gonzalez (2011, s. 980) de benzer bir biçimde çokkültürlü eğitimi “tüm gruplardan (ırk, etnik köken, sosyoekonomik statü, yetenek ve cinsel yönelim gibi) öğrencilerin kaliteli eğitim, başarı ve sosyal hareketliliği deneyimlemelerini sağlayan bir eğitim reformu süreci” olarak tanımlamıştır. Çokkültürlü eğitim aynı zamanda, tüm öğrencilerin sosyal, kişisel, entelektüel gelişimlerini, demokratik değerleri, inançları ve kültürel çoğulculuğu temel alan bir eğitim anlayışıdır (Bennett, 2001).

Çokkültürlü eğitimin 1960’lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde gerçekleşen Sivil Haklar Hareketi’nden doğduğu görülmektedir (Banks, 1996; Sleeter, 2005). Çokkültürlü eğitim alanındaki ilk çalışmaların Forbes (1969), Heath, Roy ve Mack (1970) ile Parker (1970) gibi araştırmacılarla başladığı; ardından Banks (1972; 1996; 2006; 2013), Bennett (2001; 2011), Cochran-Smith (2003) ve Sleeter (2005; 2008), gibi araştırmacıların çalışmalarıyla derinleştiği söylenebilir. Yirmibirinci yüzyıl itibarıyla ise çokkültürlü eğitimin Amerika, Avrupa ve Avustralya kıtaları başta olmak üzere neredeyse tüm dünyada önem verilen ve üzerinde çalışılan bir konuya dönüştüğü ileri sürülebilir.

Çokkültürlü eğitimin üç temel dayanağı Sinagatullin (2003) tarafından insan hakları, demokrasi ve özgürlük olarak belirtilmiştir. Çokkültürlü eğitim herkes için daha fazla adalet, özgürlük ve eşitlik sağlayan, bireylerin kimliksel özelliklerini açıkça ortaya koyabilecekleri, tüm farklı gruplara fark gözetmeksizin eşit kalitede eğitim vermeyi hedefleyen felsefi bir akım ve bir eğitim hareketi olarak da ele alınmaktadır (Banks, 2009). Alanyazındaki tüm bu tanımlar ve betimlemeler göz önüne alındığında çokkültürlü eğitimin bir kavram, bir eğitim hareketi ve eğitsel bir süreç olduğu söylenebilir.

Çokkültürlü eğitim bir fikir veya kavram, bir eğitimsel hareket ve bir süreç olarak incelenebilecek çok boyutlu bir yapıya (Banks, 2006; Banks, 2010; Bennett, 2011) sahiptir. Çokkültürlü eğitimin bu üç temel boyutu Banks (2006; 2010) tarafından şu biçimde açıklanmıştır:

- *Bir fikir veya kavram olarak çokkültürlü eğitim:* Çokkültürlü eğitim, tüm öğrencilerin ırk, etnik köken, sosyal sınıf ya da cinsiyet fark etmeksizin eşit öğrenme olanaklarına sahip olması gerektiğini savunan bir eğitim yaklaşımıdır. Çokkültürlü eğitim ayrıca öğrencilerin bu tür özelliklerinden dolayı eşit eğitim olanaklarından nasıl mahrum bırakıldığını da açıklamaya çalışmaktadır.
- *Bir eğitim hareketi olarak çokkültürlü eğitim:* Çokkültürlü eğitim, okullarda tüm öğrencilere eşit öğrenme olanakları yaratılmasını sağlayacak reformların yapılmasını öngören devrimsel/yenilikçi bir harekettir. Bununla birlikte, tüm öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini ve öğrenmelerini geliştirmeyi sağlayacak öğretme stratejilerini betimler.
- *Bir süreç olarak çokkültürlü eğitim:* Çokkültürlü eğitim, demokratik ve çoğulcu bir toplumda hiç bitmeyecek bir süreçtir. Çünkü çokkültürlü eğitimin temel amaçlarından biri de toplumda adalet, eşitlik ve özgürlük gibi demokratik ideallerin gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Ancak bu idealler asla tam olarak gerçekleştirilemez. Bununla birlikte bireyler bu ideallere erişme yolunda sürekli bir çaba göstermelidirler.

Banks'in (2006, 2010) belirttiği üzere bu ideallerin gerçekleştirilme süreci, hiç bitmeyen bir maratona benzemektedir. Buna dayalı olarak, bu ideallerin hayata geçirilmesine aracılık eden çokkültürlü eğitimin de bitmeyen bir süreç olarak tanımlanmasının yerinde olduğu anlaşılmaktadır. Buradan görüleceği üzere, çokkültürlü eğitim hem bir fikir veya kavram, hem bir eğitim reformu hareketi, hem de hiç bitmeyecek bir süreçtir. Buraya kadar yapılan açıklamalar ışığında yeni bir tanım yapılacak olursa çokkültürlü eğitim, bireylerin farklılıklarını görmezden gelmek yerine bu farklılıklara duyarlı bir biçimde eğitim programlarını tasarlayıp uygulayarak her öğrencinin yüksek düzeyde başarı elde etmesini; ayrıca, eşitlik, adalet ve demokrasi gibi değerler ile sosyal eylem becerilerini öğrencilere kazandırarak daha barışçıl ve huzurlu bir toplumun yaratılmasını amaçlayan bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanabilir.

1960'lar ve 1970'lerin medeni haklar hareketinden doğan bir okul reformu hareketi olan çokkültürlü eğitim, yaratıcı ve etkili bir şekilde uygulandığı takdirde öğrencileri gelecek yüzyıla hazırlayabilecek şekilde okulları dönüştürme potansiyeline sahiptir (Banks, 2006; 2010). Bu uygulamaları gerçekleştirebilmek için öncelikle çokkültürlü eğitimin temel özelliklerinin, varsayımlarının, temel aldığı değer ve ilkeler ile

amaçlarının tartışılmasında yarar görülmektedir. Devam eden bölümde çokkültürlü eğitimin özellikleri ve kapsamı ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

1.3.1. Çokkültürlü eğitimin özellikleri ve kapsamı

Çokkültürlü eğitim kavramı, Amerika Birleşik Devletleri'nde 20. yy.'ın ikinci yarısında ortaya çıkmış olup (Kahn, 2008; Sleeter ve Grant, 1994) aynı ırktan olmayan insanların aynı sınıfta ders görmesine bile tahammül edilmediği bir dönemde, her insanın eşit eğitim almasına kapı aralamıştır (Ramsey, 2008). Çokkültürlü eğitimin ortaya çıkmasında en önemli etken toplumdaki eşitsizlikler olmuştur. Fakir-zengin, beyaz-siyahi, heteroseksüel-homoseksüel gibi toplumdaki ikililiklerin bireyler arasında insan haklarına erişim açısından mağduriyeti yaratması (Uğur ve Nalçaoğlu, 2011) sonucunda, çokkültürlü eğitim daha demokratik ve adil bir toplum düzeninin kurulması yolunda önemli bir yaklaşım olarak görülmeye başlanmış ve zaman içerisinde birçok ülkenin eğitim sistemini etkisi altına almıştır (Ağırdag, Merry ve Van Houte, 2016; Lo Bianco, 2016; Joshee, Peck, Thompson, Chareka ve Sears, 2016; Sinagatullin, 2003; Wachiuri ve Kimathi, 2020).

Çokkültürlü eğitim kavramının ortaya çıkmasına yol açan üç olay ve durum (a) 1960'ların İnsan Hakları Hareketi, (b) önyargılı eğitim programlarını ve materyallerini zorlayan toplumsal eylemler ve (c) öğrencilerin öğrenme potansiyeli hakkında yapılan ırkçı varsayımlar olarak görülmektedir (Grant ve Sleeter, 2007). Sinagatullin'e (2003) göre ise çokkültürlü eğitimin ortaya çıkmasına neden olan ve modern toplumlar için çokkültürlü eğitimi gerekli kılan nedenler şu biçimde sıralanabilir:

- Ülkelerin demografik yapılarının gittikçe değişip çeşitlenmesi
- Çokkültürlü eğitimin temelinde yatan değer, tutum ve becerilerin toplumların demokratikleşme sürecinde çok önemli olduğunun daha fazla farkına varılması
- Topumlardaki artan kutuplaşmalar
- Çeşitli etkenlerden kaynaklanan iç ve uluslararası terör
- Kentsel ve kırsal kültürler arasındaki gittikçe belirginleşen farklar
- Fiziksel ya da zihinsel açıdan engelli çocuklar

Çokkültürlü eğitimin ne olduğunun ve neyi amaçladığının daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle bu eğitim yaklaşımının ön kabul ve varsayımlarının ortaya konulması gerekli görülmektedir. Banks'e (2013) göre çokkültürlü eğitimin en temel ön kabulü,

baskın kültür ve gruplardan gelen öğrencilerin farklılıklara sahip öğrencilere oranla okulda daha fazla başarı elde ettiğidir. Aslında bu durum bir ön kabul ya da varsayım olmaktan çıkmış, araştırmalar sonucunda artık bir “gerçek” olarak ele alınması gereken bir olguya dönüşmüştür. Türkiye’de yapılan bir çalışmanın sonucunda okulu terk eden öğrencilerin %51’inin evinde Türkçe’den başka bir dil konuşulduğu ortaya çıkmıştır (Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel, 2007). Yine Türkiye’de UNICEF (2013) ve UNESCO’nun (2018) verilerine göre kız çocuklarının hem okullaşma oranlarının hem de okuma-yazma oranlarının erkek çocuklarından daha düşük olduğu görülmüştür. Hem Türkiye’deki hem de diğer ülkelerdeki araştırmalar incelendiğinde baskın kültürden gelmeyen, yani kültürel olarak azınlıkta olan öğrencilerin akademik başarısının baskın kültürden gelen öğrencilere oranla daha düşük olduğu defalarca kez ortaya konmuştur (Banks, 2010; Henry, Cortes ve Voruba-Drzal, 2020; Ladson-Billings, 1997; Pehlivan Yılmaz, 2019; Yeh, 2017). Bu çalışmaların sonucunda, baskın kültürden gelen öğrencilerin, kültürel azınlık gruplarından gelen öğrencilere göre daha yüksek düzeyde akademik başarı elde ettiği söylenebilir. *Başarı uçurumu* (Gay, 2014; Yeh, 2017) olarak nitelendirilen bu durumun bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı eğitim ve öğretim süreçleri yoluyla ortadan kaldırılması ve *her öğrencinin başarılı olabilmesi* çokkültürlü eğitimin temel amaçlarından biridir.

Çokkültürlü eğitimin bir başka varsayımı, farklılıkların bir toplumu zenginleştirdiği, bireysel ve toplumsal sorunların çözüm yöntemlerini artırdığı ve çözümlere daha kolay ulaşmayı sağladığıdır (Banks, 2013). Bu bakış açısına göre, kültürel çeşitlilik tüm bireylere kendi özelliklerini ve kimliklerini yaşamak için fırsatlar sunar; böylelikle, insanların kendilerini gerçekleştirmesine yardım eder. Aynı zamanda, bireylerin birbirlerine saygı duymalarını ve birbirleriyle kültürel etkileşim kurmalarını sağlayarak sosyal örüntüyü renklendirir.

Çokkültürlü eğitimin bir diğer varsayımı, farklılıklara yönelik olarak önce *tanıma* ve *anlamanın* sonra da *saygının* geldiğidir (Banks, 2013). Farklı dil, din, ırk, mezhep, sosyoekonomik düzey gibi kimliksel ve sosyal gruplardan gelen bireylerin bir arada iletişim ve uyum içinde yaşayabilmesi için öncelikle birbirlerine karşı olan önyargılarını yenmeleri ve birbirlerine yönelik empatik bir bakış açısı geliştirilebilmeleri gerekmektedir. Önyargıları kırmak ve empatik bakış açısı ile yaklaşabilmenin temel yolu ise kendinden farklı olanı tanımak ve onu anlamaktan geçmektedir. Ancak böyle bir

yolla birbirinden farklı bireyler birbirlerine saygı duyarak birlikte yaşamının etkili bir yolunu bulabilirler.

Çokkültürlü eğitimin amaçlarına yönelik farklı araştırmacıların çeşitli söylemleri bulunmaktadır. Alanın öncülerinden Banks'e (2013) göre çokkültürlü eğitimin beş temel amacından ilki bireylerin başka kültürlerin bakış açısından bakabilmelerini ve kendilerini daha iyi anlayabilmelerini sağlamaktır. İkinci amacı, öğrencilere kültürel özelliklerine uygun ve duyarlı olarak eğitimsel seçenekler sunmaktır. Çokkültürlü eğitimin üçüncü amacı, farklı kültür, dil, din vb. özelliklere sahip bireylerin, kendi kültürel topluluklarında, milli kültür içinde, bölgesel kültür içinde ve küresel toplumda işlevsel bir biçimde yer alabilmelerini sağlamak amacıyla gerek duydukları bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarına yardım etmektir. Dördüncü temel amaç ise kültürel açıdan farklı özelliklere sahip bireylerin bu özelliklerden dolayı maruz kalabildiği önyargı ve ayrımı azaltmaktır. Son olarak çokkültürlü eğitim, kültürel farklılıklara sahip öğrencilerle baskın kültürden gelen öğrenciler arasındaki başarı uçurumunu ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Çokkültürlü eğitimin temel amaçları ortaya koyan araştırmacılar Bennett (2011) ise bu amaçları şu biçimde sıralamıştır:

- Önyargılara ilişkin eleştirel düşünebilmeyi sağlama
- Saygı ve hoşgörüyü artırma
- Akademik başarıyı artırma
- Uyum içinde yaşamayı öğretme
- Kültürel farkındalık oluşturma
- Çoğulculuğu ve eşitliği sağlama
- Farklı gruplar arasında iletişimi artırma
- Kendine güvenen kimlikler geliştirme ve
- Temel beceri ve yeteneklerin paylaşımında iş birliği sağlama

Çokkültürlü eğitimin amaçları incelendiğinde, bu amaçların bireyler, okullar ve toplum açısından farklı amaçlara vurgu yaptığı görülmektedir. Alanyazında yer alan bu amaçlar araştırmacı tarafından birey, okul ve toplum açısından ele alınarak Tablo 1.1.'de sentezleyici bir biçimde sunulmuştur.

Tablo 1.1. Çokkültürlü eğitimin amaçları

Çokkültürlü Eğitimin Amaçları	Birey açısından	Okul açısından	Toplum açısından
	Her öğrencinin yüksek akademik başarı elde etmesini sağlamak ve özgüvenlerini artırmak	Çokkültürlü eğitimin amaçlarına hizmet eden eğitim politikaları ve eğitim programları tasarlamak	Birbirlerine saygılı ve duyarlı bireyler yetiştirerek önyargı ve kutuplaşmanın önüne geçmek
	Öğrenenlerin kendi kültürel özelliklerini tanımasını sağlamak	Öğrenenlerin kültürel özelliklerine duyarlı öğretim süreçleri yürütmek	Önyargıların ve kutuplaşmanın azalmasıyla toplumsal huzur, barış ve refaha katkı sağlamak
	Öğrenenlerin başkalarının kimliksel ve kültürel özelliklerine saygı duymasını sağlamak	Öğrencilere kültürel özelliklerine ve öğrenme tercihlerine uygun öğretimsel seçenekler sunmak	Toplumdaki her kesimin görünürliğini artırarak demokrasiyi desteklemek
	Öğrenmeyi öğrenme ve üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirmelerini sağlamak	Her öğrenciye yönelik eşitlikçi ve adil bir tutum içerisinde eğitimsel uygulamalar gerçekleştirmek	Küresel sorunlara duyarlı ve küresel beklentileri karşılayan bireyler yetiştirmek

Tablo 1.1.'de görüldüğü gibi, çokkültürlü eğitimin birey, okul ve toplum açısından çeşitli amaçları bulunmaktadır. Bu amaçların aynı zamanda çokkültürlü eğitimin gerçekleştirilmesinde birer ilke olarak da ele alınması gerektiği düşünülmelidir. Bununla birlikte, çokkültürlü eğitimin ilkeleri ile ilgili olarak Gorski'nin (2009) ortaya koyduğu beş temel ilkedен de söz etmek gereklidir. Alanyazındaki mihenk taşı olarak sayılabilecek çalışmalardan yararlanan ve bu çalışmalara dayalı olarak çokkültürlü eğitimin beş temel ilkesini ortaya koyan Gorski'ye (2009) göre bu ilkeler şunlardır:

- Çokkültürlü eğitim, haklarından mahrum ya da yeterince yararlanamayan öğrenciler için sosyal adaleti sağlamaya dönük bir hareket ve süreçtir.
- Çokkültürlü eğitim, bazı sınıf içi uygulamaların felsefi anlamda çokkültürlülükle tutarlı olduğunu, ancak sosyal adaletin kurumsal bir mesele olduğunu ve bu nedenle de kapsamlı okul reformlarıyla gerçekleştirilebileceğini savunur.
- Çokkültürlü eğitim, kapsamlı bir okul reformunun ancak toplumdaki güç ve ayrıcalık sistemlerinin eleştirel bir şekilde analiz edilmesiyle mümkün olduğunu kabul eder.
- Çokkültürlü eğitim kavramının altında yatan temel amaç, eğitimdeki eşitsizlikleri ortadan kaldırmak ve eğitimle daha eşit bir toplum yaratmaktır.
- Çokkültürlü eğitim, bütün öğrenciler için "iyi eğitim"dir.

Bu bölümde yer alan amaçlar ve ilkeler incelendiğinde çokkültürlü eğitimin, her bireyin kültürel ve kimliksel özellikleri ne olursa olsun insan hakları çerçevesinde eğitim

hakkına en nitelikli biçimde erişmesini, farklılıklarından dolayı hiçbir çocuğun okul ortamında insan haklarına erişimini zedeleyen tutum ya da uygulamalara maruz kalmaması ile farklı kültürel kimlikler arasında etkileşim ve iş birliğini artırmayı amaçladığı görülmektedir. Evrensel insan haklarının her bireye eşit bir şekilde sunulması fikri ve bu fikir çerçevesinde eğitim sistemi ve uygulamalarının dönüştürülmesi istendik bir durum olsa da çokkültürlü eğitim kimi zaman bazı eleştirilere maruz kalmaktadır.

Çokkültürlü eğitime yönelik en önemli eleştirilerden biri, çokkültürlü eğitim uygulamaların ülkeyi bölme ve birliği bozma tehlikesi taşıdığıdır (Banks, 2013; Özensel, 2012). Oysa ki Banks'e (2013) göre çokkültürlü eğitim ülkeyi bölmekten çok, bölünmüş ya da kutuplaşmış bir ülkeyi tekrar bir bütün haline getirmek ve o ülkenin vatandaşlarının adalet ve eşitlik gibi demokratik değerler etrafında birleştirerek huzurlu ve ahenkli bir şekilde yaşamalarını amaçlamaktadır. Çokkültürlü eğitim "e pluribus unum" yani Türkçe karşılığıyla "hepimiz birimiz" için anlayışını temel almaktadır (Banks, 2013). Çokkültürlü eğitimin amaç ve ideallerinin daha iyi anlaşılabilmesi için Bennett'in (2011, s.3) konu hakkındaki görüşlerini sunmanın yararlı olabileceği düşünülmektedir.

"Bir toplum hayal edin: ulusun bütün çocukları potansiyellerinin tümünü kullanmak için gerekli olan eğitimsel destek ve fırsatlara erişim sağlayabiliyor. Tüm öğretmenler tüm etnik, dilsel, sosyoekonomik ve diğer kültürel özelliklerden öğrencilere karşı duyarlı ve ilgili... Bu toplumdaki tüm öğretmenler ve öğrenciler ulusun bu önemli çabasında yer alabilmek için gerekli tüm somut ve soyut desteklere sahip. Yerel, ulusal ve küresel tüm toplumların eşitlik, sosyal adalet, çevresel sürdürülebilirlik, akıllı yenilik, ekonomik güvenlik ve kamu yararı için birlikte çalıştığını hayal edin."

Çokkültürlü eğitim, Bennett'in (2011) alıntısında hayal edilen toplumu ve okulları inşa etmeye çalışmaktadır. Çokkültürlü eğitim yaklaşımı ilk ortaya çıktığı yıllarda öğrencilerin kültürel özelliklerinin bilinmesi ve öğretimin bu özelliklere uygun bir şekilde tasarlanıp yürütülmesine vurgu yaparken, günümüzde bunlara ek olarak kişisel önyargıların incelenmesi ve azaltılması, toplumdaki sistematik güç eşitsizliğine karşı durulması ve kurumsal ırkçılık gibi insan haklarının ihlaline neden olan uygulamaların incelenmesi ve değiştirilmesine yönelik çabaları da kapsamaktadır (McDiarmid ve Clevenger-Bright, 2008). Ramsey (2018) ve Bennett (2011) gibi çokkültürlü eğitim alanının öncülerinden bazıları ise günümüzde çokkültürlü eğitimin sadece insan hakları ihlalleri ve insanların farklılıklara duyarlılıkları ile değil; hayvan hakları ve doğaya saygı duyma gibi insan-insan etkileşiminin dışında insan-doğa ve insan-hayvan ilişkilerini de

ele alması gerektiğini savunmaktadır. Bu bakış açısının temelleri ise çokkültürlü eğitimin tanımında görülmektedir.

Çokkültürlü eğitim, bütün bireylerin hiçbir farklılığı gözetilmeksizin eğitim hakkından adil bir biçimde yararlanmasını savunmaktadır (Banks, 2013; Bennett, 2011; Gorski, 2009). Bu savın ardında ise farklılıklarından dolayı eğitimde dezavantajlı duruma düşen bireylerinin hakkının savunulması ve maruz kaldıkları herhangi bir adaletsizlik durumunun adalete dönüştürülmesi söz konusudur. Bireylerin birbirlerine herhangi bir kimliksele veya kültürel özelliğinden dolayı adil davranmamaları, çokkültürlü eğitim yaklaşımının değiştirmeye çalıştığı bir durumdur. Ancak adaletsizlik sadece insandan insana değil, insandan doğaya, hayvanlara ve dünyaya yönelik olarak da ortaya çıkmaktadır. Adaletsizliğin her türüne karşı çıkan çokkültürlü eğitimin yapısı gereği, insanların doğaya ve hayvanlara karşı adil olmayan davranış ve uygulamalarının da güncel çokkültürlü eğitim yaklaşımının bir parçası haline gelmeye başladığı söylenebilir. Bununla birlikte, çevre kirliliği, ormansızlaşma, iklim değişikliği, kıtlık gibi küresel çevresel sorunlardan etkilenenlerin büyük çoğunluğunu alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen bireyler oluşturmaktadır (Ramsey, 2004; 2018). Belli bir sosyal grubu daha fazla etkileyen bu olgular da sosyal adaletin sağlanması için üzerine ivedilikle eğilinmesi gereken sorunlar arasında yer almaktadır. Bunlara dayalı olarak, çokkültürlü eğitimin temelinde demokrasi, eşitlik, insan hakları ve sosyal adalet gibi değerlerin yer aldığı söylenebilir (Sinagatullin, 2003). Bennett'e (2011) göre ise çokkültürlü eğitimin temel aldığı dört değer şu biçimdedir:

1. Kültürel çeşitliliğin kabul ve takdir edilmesi
2. İnsan onuruna ve evrensel insan haklarına saygı duyulması
3. Dünyadaki tüm topluluklara karşı sorumluluk
4. Dünyaya saygı duyulması

Görüldüğü üzere, çokkültürlü eğitime yönelik olarak birey, okul ve toplum açısından çok çeşitli amaçlardan söz edilmektedir. Bununla birlikte, çokkültürlü eğitimin çerçevesinin belirlenmesinde de alandaki farklı uzmanlar tarafından farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bu durum ise çokkültürlü eğitim çatısı altında farklı alt yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

1970'lerde ortaya çıkan çokkültürlü eğitim hem araştırmalar hem de uygulamalar bakımından dinamik bir yapı sergilemekte; bu nedenle de yıllar içerisinde yeni bakış açılarının yansıtılmasıyla kapsam ve temel nitelikler açısından sürekli evrilmektedir.

1980'lerin ortalarına gelindiğinde alanyazının gelişmesiyle birlikte, farklı çokkültürlü eğitim yaklaşımlarından söz etmek mümkün hale gelmiştir. Bu bağlamda çeşitli araştırmacılar çeşitli sınıflamalar geliştirmişlerdir. Bu sınıflamalar karşılaştırmalı bir biçimde Tablo 1.2.'de görülebilmektedir.

Tablo 1.2. Karşılaştırmalı çokkültürlü eğitim yaklaşımları sınıflamaları

Araştırmacılar	Sleeter ve Grant (1994)	Jenks, Lee ve Kanpol (2001)	Gorski (2009)
Çokkültürlü eğitim yaklaşımları sınıflamalarının basamakları	○ Kültürel olarak farklı olanın eğitimi yaklaşımı	➤ Geleneksel yaklaşım	• Ötekini eğitmek
	○ Tek-grup çalışmaları yaklaşımı	➤ Liberal yaklaşım	• Kültüre duyarlı ve hoşgörülü öğretim
	○ İnsan ilişkileri yaklaşımı		
	○ Çokkültürlü eğitim yaklaşımı	➤ Eleştirel yaklaşım	• Çokkültürlü yeterliklerle öğretim
	○ Çokkültürlü ve sosyal yeniden yapılandırmacı eğitim yaklaşımı		• Sosyopolitik bağlamda öğretim • Üstünlük ve baskı karşıtı öğretim

Tablo 1.2.'de görüldüğü gibi Sleeter ve Grant (1994), alanyazındaki farklı çokkültürlü eğitim yaklaşımlarını beşli bir sınıflama altında incelemiştir. Bu beş alt yaklaşım şu biçimde sıralanabilir (Sleeter ve Grant, 1994):

1. Kültürel olarak farklı olanın eğitimi yaklaşımı
2. Tek-grup çalışmaları yaklaşımı
3. İnsan ilişkileri yaklaşımı
4. Çokkültürlü eğitim yaklaşımı
5. Çokkültürlü ve sosyal yeniden yapılandırmacı eğitim yaklaşımı

Sleeter ve Grant'e (1994) göre, ilk yaklaşımda kültürel açıdan farklılıklar gösteren öğrencilerin baskın kültürden gelen öğrenciler için hazırlanmış eğitim programlarına uyum sağlaması amaçlanmaktadır. Bu yaklaşımda farklılıklara duyarlı uygulamalar yürütmek değil, farklılıklara sahip bireylerin çoğunluğa uymaları temel alınmaktadır. Tek grup çalışmaları yaklaşımında ise tek bir kültürel grubun özelliklerinin neler olduğunun keşfedilmesi ve tanınması amaçlanır. Yine bu yaklaşımın bir uzantısı olarak, eğitim programlarında belli bir kültürün tanıtılmasına yönelik amaç ve içerikler yer alabilir. Öğretmen eğitiminde ise tek bir grubun özelliklerine göre nasıl öğretim yapılabilceğine

yönelik dersler düzenlenebilir. İşitme engelli öğrencilerin eğitimine yönelik bir ders bu duruma örnek olarak verilebilir. Üçüncü yaklaşım olan insan ilişkileri yaklaşımında kişiler ve gruplar arası iletişim becerilerinin güçlendirilmesine yönelik çabalar ve dersler yer alır (Sleeter ve Grant, 1994; Ramsey, 2004; Gorski, 2009). Dördüncü yaklaşım ise çokkültürlü eğitimin özünü yansıtmaktadır. Bu yaklaşımda geniş bir yelpazede yer alan farklı kültür ve alt kültürlere yönelik bilgilerin edinilmesi, bu farklılıklara saygı duyulması ve onlara uyum sağlanabilmesi için gerekli becerilerin kazandırılması amaçlanır. Son yaklaşım olan çokkültürlü ve sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımda ise dördüncü yaklaşımın tüm amaç, ilke, esas ve uygulamaları kapsanır. Ayrıca bunların ötesinde ayrımcılık, tektipleştirme, önyargılar, güç hiyerarşisi ile eşitsizliklerin ve adaletsizliklerin temelinde yatan güç sistemleri eleştirel bir biçimde ele alınarak sosyal adaleti temel alan bir toplumsal değişim amaçlanır. Gorski'ye (2009) göre bu sınıflamadaki ilk iki yaklaşım çokkültürlü eğitimin temel değerleri ve varsayımlarını yansıtmamaktadır. Ramsey'e (2004) göre, ilk iki yaklaşım daha yüzeysel iken, dördüncü ve beşinci yaklaşımlar ise felsefi ve ideolojik bakımdan daha derin bir yapı sergilemektedir.

Sleeter ve Grant'ın sözünü ettiği alt yaklaşımları farklı biçimlerde ifade eden araştırmacılar da bulunmaktadır. Gorski (2009) çokkültürlü eğitime -özellikle de çokkültürlü öğretmen eğitime- yönelik daha gelenekselden daha eleştirele doğru beşli bir sınıflama ortaya koymuştur. Bu sınıflama şu biçimdedir:

1. Ötekini eğitmek
2. Kültüre duyarlı ve hoşgörülü öğretim
3. Çokkültürlü yeterliklerle öğretim
4. Sosyopolitik bağlamda öğretim
5. Üstünlük ve baskı karşıtı öğretim

Gorski'nin (2009) geliştirdiği bu sınıflamada ilk alt yaklaşım “*ötekini eğitmek*”, ikinci yaklaşım “*kültüre duyarlı ve hoşgörülü öğretim*”, üçüncü yaklaşım “*çokkültürlü yeterliklerle öğretim*”, dördüncü yaklaşım “*sosyopolitik bağlamda öğretim*”, beşinci yaklaşım ise “*üstünlük ve baskı karşıtı öğretim*” olarak adlandırılmıştır. Gorski'nin (2009) sınıflaması “Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi” bölümünde daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Çokkültürlü eğitime yönelik diğer bir sınıflamayı ise Jenks, Lee ve Kanpol (2001) geliştirmiştir. Sözü geçen araştırmacılar, Sleeter ve Grant (1994) ile Gorski'nin (2009)

sınıflamasına benzer bir şekilde yine gelenekselden eleştirele doğru bir sıra izlemiş, ancak beşli değil üçlü bir sınıflama ortaya koymuşlardır. Jenks ve diğerlerinin (2001) oluşturduğu sınıflamada geleneksel, liberal ve eleştirel yaklaşımlar yer almaktadır. Bu sınıflamadaki geleneksel yaklaşım, Sleeter ve Grant'ın (1994) ilk yaklaşımı ile içerik olarak neredeyse birebir aynıdır. Sleeter ve Grant'ın ikinci ve üçüncü yaklaşımıyla benzer olan “*liberal*” yaklaşımda ise kültürel çeşitliliğin bir gereksinim olduğunun, farklılıkların kabul edilip kutlanması ve bu farklılıklara uygun davranılması gerektiğinin altı çizilir. Üçüncü yaklaşım olan “*eleştirel*” yaklaşımda ise toplumda sosyal adalete engel olan güç dengesizliklerinin çözülmesi amaçlanarak toplumun yeniden inşa edilmesi yolunda çaba harcanır.

Görüldüğü üzere, bu üç sınıflamada da ilk sırada yer alan ve toplumda “öteki” olarak adlandırılanların topluma nasıl entegre edileceğine odaklanan yaklaşım, çokkültürlü eğitimin temel değer ve ilkelerini yansıtmamaktadır. Sleeter ve Grant'ın (1994), Gorski'nin (2009) ikinci ve üçüncü basamağı ile Jenks ve diğerlerinin (2001) ikinci basamağı ise farklılıkların olduğu gibi kabulüne ve farklılıklara sahip öğrencilere nasıl daha nitelikli eğitim süreçleri sağlanabileceğine yoğunlaşmaktadır. Bir diğer deyişle bu basamaklar daha çok pedagoji ile ilgilidir. Bu sınıflamalardaki son basamaklar ise sosyal adalet vurgusu yapmakta ve farklılıklara duyarlı öğretim yapılabilmesi için eğitimcilerin sahip olması gereken düşünsel zemini hazırlamaya yönelmektedir. Öyleyse çokkültürlü eğitim denildiğinde liberal ve eleştirel olmak üzere iki temel alt yaklaşımın olduğu söylenebilir. “*Liberal*” yaklaşım farklılıkların kabul edilip kutlanması ve bu farklılıklara uygun davranılması gerektiğinin altı çizilerek “*eleştirel*” yaklaşımda ise toplumda sosyal adalete engel olan güç dengesizliklerinin çözülmesi için sosyal eylem becerileri ve eleştirel düşünme ön plana çıkmaktadır. Ancak liberal ve eleştirel sözcüklerinin ilk bakışta içerdikleri fikirleri yeterince yansıtmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada liberal çokkültürlü eğitim yaklaşımı “çokkültürlü pedagojik yaklaşım”, eleştirel çokkültürlü eğitim yaklaşımı ise “eşitlikçi yaklaşım” olarak adlandırılmıştır.

Çokkültürlü pedagojik yaklaşım ve eşitlikçi yaklaşımın öğretmen eğitimi boyutu da bulunmaktadır. Çokkültürlü pedagojik yaklaşım farklılıklara duyarlı öğretim süreçleriyle ilgilendiği için öğretmen eğitiminde bu süreçlerin nasıl gerçekleştirileceğine odaklanması çokkültürlü pedagojik yeterliklerinin kazandırılması ile ilişkilidir. Eşitlik, adalet ve demokrasi gibi değerler etrafında şekillenen ve eşitlikçi eğitim ortamlarının

hazırlanması ile ilgili öğretmen eğitimi dersleri ise eşitlikçi öğretmen yeterlikleri ile ilişkilidir. Farklılıklara duyarlı bir biçimde öğretimi gerçekleştirmek her ne kadar ilk bakışta istendik bir durum olarak düşünülse de bunu gerçekleştirebilmek için öncelikle bazı öğrencilerin diğerlerinden daha dezavantajlı olduğunu, bunun adil olmadığını ve sorunu kökten çözebilmek için bu dezavantajları yaratan olay ya da durumların önüne geçilmesi gerektiğini kabul etmek gereklidir (Gorski, 2009; Gorski ve Dalton, 2020). Dolayısıyla, çokkültürlü eğitimi gerçekleştirebilmek için hem kültürel farklılıklara duyarlı öğretime hem de eşitlikçi bir düşünsel zemine gereksinim vardır. Bu araştırmada, farklılıklara duyarlı öğretim yapılması için gerekli olan yeterlikler “çokkültürlü pedagojik yeterlikler”, çokkültürlü pedagojik yeterlikleri işe koşabilmek için sahip olunması gereken diğer eşitlikçi tutum ve davranışları içeren yeterlikler ise “eşitlikçi yeterlikler” olarak adlandırılmış ve öğretmenlerin bu iki yeterlik alanının her birinde yetkin bireyler olarak yetiştirilmeleri gerektiği fikri benimsenmiştir.

1.3.2. Çokkültürlü eğitimin boyutları

Eğitim, bir sistem olarak incelendiğinde girdiler, süreçler ve çıktılar olmak üzere üç temel bileşenden meydana geldiği görülmektedir (Sönmez, 2020). Eğitim sisteminin girdileri öğrenci, öğretmen, eğitim programları ve eğitime ayrılan kaynaklar gibi çeşitli öğeler olarak görülmekte, eğitim ve öğretim hizmetleri ise süreçler bileşenini oluşturmaktadır (Sarpkaya, 2014; Sönmez, 2020). Bu sistemin en temel çıktısı ise *birey* ve *bireyin nitelikleridir*. Yirmi birinci yüzyıl bağlamında eğitimin çıktılarının, çağın gerektirdiği eleştirel düşünme, girişimcilik, duyarlılık, yaratıcılık gibi niteliklere sahip bireyler ve bu bireylerden oluşan verimli, üretken, demokratik ve adil bir toplum olması beklenmektedir (Acun, Demir ve Göz, 2010; Eraslan, 2011; Karaboğa, 2019). Çokkültürlü eğitimin başat amacı ise tüm birey ve gruplar için daha eşitlikçi ve daha nitelikli bir eğitim hizmeti sunarak bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine hizmet etmek ve böylelikle adil, demokratik, insan haklarına duyarlı ve üretken bir toplum yaratmaktır (Acar-Çiftçi, 2015; Banks, 2013; Başbay ve Bektaş, 2009; Gay, 2014). Alanyazındaki birçok araştırmacı, çokkültürlü eğitimin amacına ulaşabilmesi için eğitim sisteminin birçok bileşeninin dönüştürülmesi gerektiğini öne sürmektedir (Banks, 1995a; 2006; 2013; Banks ve Banks, 2010; Bennett, 2011; Gorski, 2009; Gorski ve Dalton, 2020). Çokkültürlü eğitimi gerçekleştirebilmek ve bu amaca yönelik olarak eğitim sisteminin çeşitli bileşenlerinde gerekli değişim ve dönüşümü yaratabilmek için öncelikle

çokkültürlü eğitimin boyutlarının açıklığa kavuşturulmasına gerek duyulmaktadır. Banks (1995a; 2006) tarafından çokkültürlü eğitimin beş boyutu olduğu ileri sürülmüştür. Bu boyutlar içeriği bütünleştirme, bilgi yapılandırma süreci, önyargıları azaltma, eşitlik pedagojisi ve okul kültürü ile sosyal yapının güçlendirilmesi olarak sıralanmıştır. Bunların özellikleri şu biçimde açıklanabilir (Banks, 1995a; 2006):

1. *İçeriği bütünleştirme*: İçeriğin bütünleştirilmesi, öğretmenlerin alanlarındaki anahtar kavram, ilke, genelleme ve kuramları örneklemek için çeşitli kültür ve gruplardan nasıl örnekler ve içerik kullandıklarını betimler. Örneğin; Doğu Anadolu Bölgesinde daha önce hiç kuşkonmaz görmemiş öğrencilere bu bitkiyi daha iyi kavrayabilmeleri için yakından tanıdıkları “uşkun” bitkisi örnek verilebilir.

2. *Bilgi yapılandırma süreci*: Bilgi yapılandırma süreci, öğrencilerin bir disiplindeki örtük kültürel varsayımların, referans çerçevesinin, bakış açılarının ve önyargıların bilginin yapılandırılma yollarını nasıl etkilediğini anlamalarına ve sorgulamalarına yardım etmek için öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve etkinlikleri kapsar. Bilgi yapılandırma süreci uygulandığında öğretmenler öğrencilerinin bilginin nasıl yaratıldığını ve bireyler ya da grupların ırkları, etnik kökenleri ve sosyal sınıflarından nasıl etkilendiklerini anlamalarını sağlarlar (Code, 1991 ve Collins, 1990’dan akt. Banks 2006). Örneğin, öğretmenler öğrencilerden Divan edebiyatı şairlerinin neden hep erkeklerden oluştuğunu sorgulamalarını isteyip bilgiyi üretme, yayma ve hatta edinme sürecinde ataerkinin etkilerini fark etmelerini isteyebilir. Ardından Fitnat Hanım, Mihri Hatun ve Adile Sultan gibi kadın divan şairleri tanıtarak kadınların ortak insanlık mirasına katkılarını vurgulayabilir ve böylece öğrencilerine cinsiyet eşitliğine yönelik eleştirel bir bakış açısı kazandırabilir.

3. *Önyargıları azaltma*: Çokkültürlü eğitimin önyargıları azaltma boyutu, öğrencilerin çeşitli gruplara yönelik sahip olduğu tutumlarla ilişkili olup öğretmenlerin öğrencilerine daha demokratik değer ve tutumlar kazanmalarında işlevsel olabilecek bir boyuttur. Erken çocukluktaki ırksal konulara ilişkin araştırmaların sonucunda, hem farklı ten rengine sahip olan çocukların hem de beyaz tenli çocukların anaokulu çağına geldiklerinde “beyaz önyargısı” geliştirdikleri belirlenmiştir (Phinney ve Rotheram, 1987 ile Spencer, 1982’den akt. Banks 2006). Üstelik ırksal önyargıların azaltılmasına yönelik müdahale çalışmalarının da en iyi sonucu erken çocukluk döneminde verdiği bilinmektedir (Banks, 1995b). Bunlara dayalı olarak, tüm alanlardaki öğretmenlerin öğrencilerine daha demokratik tutum ve değerler kazandırmaları konusuna ağırlık

vermeleri gerektiği söylenebilir (Banks, 2006). Aynı zamanda öğretmenler öğrencilerinin toplumdaki çeşitli kültürel gruplar ve kimlikler hakkında bilgi edinmelerini ve bu gruplarla empati yapabilmelerini sağlamalıdır. Bunu yaparken sınıfta var olan farklılıklardan yola çıkılması sağlıklı bir başlangıç olarak düşünülebilir.

4. *Eşitlik pedagojisi*: Eşitlik pedagojisi, öğretmenlerin farklı ırk, etnik, kültürel veya cinsiyet gruplarına ait olan öğrencilerin akademik başarısını artırmak için öğretim yöntemlerinde yaptıkları değişiklikleri ifade eder. Au (1980), Boykin (1982), Delpit (1995), Kleinfeld (1975), Ladson-Billings (1995a; 1995b) ile Shade ve New (1993) gibi birçok araştırmacı farklı kültürel ve etnik gruplardan öğrencilerin akademik başarısını artırmayı amaçlayan *kültüre duyarlı* veya *kültürle uyumlu* öğretme stratejilerini betimlemişlerdir. Bu çalışmaların sonucunda düşük gelirli veya farklı kültürel kökenlerden gelen öğrencilerin başarısının, öğretim stratejileri ve etkinlikleri bu öğrencilerin kültürel ve dilsel güçlü yanları üzerine temellendirildiğinde ve öğretmenler bu öğrencilerin kültürlerine ilişkin yeterliliklere sahip olduğunda arttırılabildiği görülmüştür (Banks, 2006). Örneğin, mülteci öğrencilerin olduğu sınıflarda öğrenciler arası önyargıların kırılmasının ardından işbirlikli öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi, mülteci öğrencilerin kültürel yaşantılarıyla ilişkili öğrenme etkinliklerinin kullanılması, onların oynadığı oyunların okulda oynanması gibi süreçler, eşitlik pedagojisi kapsamında akademik başarı ve uyumu olumlu etkileyen uygulamalar arasında sayılabilir (Pehlivan Yılmaz, 2019).

5. *Okul kültürü ve sosyal yapının güçlendirilmesi*: Bu boyut, okulu eğitim programı, öğretim materyalleri veya öğretmen tutumları gibi okulun alt unsurlarından çok daha geniş bir sosyal sistem olarak görür. Bu bakış açısına göre, okulların yeniden düzenlenmesi için sadece okulun birkaç unsurunun değil, tüm sistemin yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Banks, 2006). Böyle bir okulda tüm personel adalet ve demokrasi değerlerini benimseyerek bunları davranış ve uygulamalarına yansıtırlar.

Bu boyutlar incelendiğinde, içeriğin bütünleştirilmesi ve önyargıların azaltılmasının eğitim programlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Farklı kültürel gruplara yönelik önyargıları kırmak için bu gruplara yönelik bilgilerin ve bakış açılarının eğitim programlarının amaç, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutlarına yansıtılarak öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Eşitlik pedagojisi ve bilgiyi yapılandırma süreci boyutları ise daha çok kültüre duyarlı pedagojinin öğretmenler tarafından benimsenmesi ve uygulanmasını gerektiren boyutlardır. Öyleyse bu boyutların *öğretmen*

eğitimi ve öğretim süreci ile ilişkili olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Okul kültürü ve sosyal yapının güçlendirilmesi boyutu ise eğitim sistemini bir bütün olarak ele almaktadır. Buna göre, tüm öğretmen ve eğitim yöneticilerinin çokkültürlü eğitimin temel değerlerine sahip, eşitlikçi öğretim süreçleri yürütebilen ve okul sistemi içindeki sosyal adalete uygun olmayan durum ve olayları belirleyerek bunları dönüştürebilen bireyler olmaları beklenir.

Çokkültürlü eğitimin çok boyutlu olduğunu ifade eden ve Banks'in (2006) öne sürdüğü boyutlardan belli ölçüde farklılaşan boyutları ele alan Bennett (2011) ise çokkültürlü eğitimin 4 temel boyutu olduğunu belirtmiştir. Bennett'e (2011) göre bu boyutlar şu biçimdedir:

1. *Eşitlik pedagojisi*: Eşitlik pedagojisi, öğretmenleri tüm öğrenciler için olumlu sınıf iklimi yaratan, öğrencilerin başarılı olabilmesi için kültürel farklılıklara duyarlı öğretim gerçekleştiren, bireysel ve kültürel farklılıkların öğrenmeyi nasıl etkilediğini bilen ve uygulamalarını bunu dayalı olarak düzenleyen bireyler olarak görür. Eşitlik pedagojisi, ulusun tüm çocukları için adil ve eşit eğitim olanakları yaratmaya çalışır. Tüm okul çevresini, özellikle de örtük programı bu amaç çerçevesinde dönüştürmeye yönelik adımlar atar.

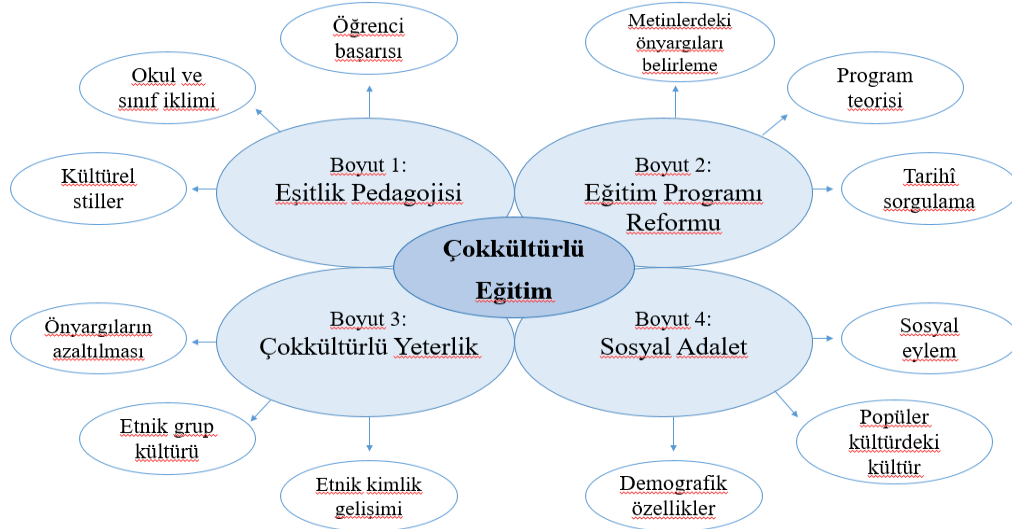
2. *Eğitim programı reformu*: Eğitim programı reformu, öğretmenleri geleneksel programı eleştirel olarak inceleyen, sorgulayan ve dönüştüren bireyler olarak görür. Bu boyutta, eğitim programlarına çokkültürlü eğitimin temel amaçlarının yansıtılması, programın içerik boyutunda ise olgu ve kavramlara yönelik farklı kültürel grupların bakış açıları ve çeşitliliği dâhil edilmelidir. Eğitim programlarının özellikle içerik ve materyal boyutlarında yer alan önyargılar, insan haklarına aykırı söylem veya mesajlar belirlenerek çıkarılmalı ve yerine eşitlikçi mesajlar konmalıdır.

3. *Çokkültürlü yeterlik*: Bu boyut öğretmenleri, kültürel özellikleri kendilerinininkinden farklı olan öğrenci ve velilere karşı olumlu tutumlara sahip ve onlarla rahat bir biçimde etkileşime geçebilen bireyler olarak görür. Çokkültürlü yeterliğe sahip öğretmenler, öğrencilerinin ve velilerinin dünyayı algılama biçimlerinin sosyal ve kültürel özelliklerinden etkilendiğinin farkındadır. Onlarla olan etkileşimlerinde de bu özelliklerine uyumlu olarak davranışlar sergiler.

4. *Sosyal adalet*: Bu boyut ise öğretmenleri eşitlikçi sosyal yapılarla ve sosyal eylemlerle ilgilenen bireyler olarak görür. Bu boyuta göre öğretmenler insan haklarını ihlal eden ve insan onuruna aykırı olan ırkçılık, cinsiyetçilik, homofobi, yabancı korkusu

(zenofobi), elitizm gibi herhangi bir grubu diğerinden üstün gören tüm anlayış ve düşünce yapılarından arınmış olmalıdır. Ayrıca bu tür yapıların sona erdirilmesi için eyleme geçer, okul ortamlarında bunları ortadan kaldırmaya yönelik uğraşlar içerisine girer.

Tüm bu açıklamalardan görüldüğü gibi, Bennett (2011) çokkültürlü eğitimin boyutlarını Banks'e (1995a, 2006) benzer bir biçimde ele almıştır. Banks (1995a, 2006) tarafından içeriği bütünleştirme ve bilgiyi yapılandırma olarak adlandırılan boyutlar, Bennett'in (2011) sınıflamasında eğitim programı reformu başlığı altında ele alınmıştır. Banks'in (1995a, 2006) sınıflamasındaki önyargıları azaltma boyutu ise Bennett'in (2011) sınıflamasında çokkültürlü yeterlik boyutunda bir alt bileşen olarak irdelenmiştir. Bennett'in ele aldığı (2011) dört boyut, kavramsal bir model üzerinde de gösterilmiştir. Sözü edilen model, Şekil 1.1'de görülebilir.



Şekil 1.1. Çokkültürlü eğitimin kavramsal çerçevesi (Bennett, 2011, s. 6)

Bennett'in (2011) ele aldığı ilk boyut olan eşitlik pedagojisi, öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel özelliklerini bilmesini, farklı kültürlerde baskın olan öğrenme stillerinin farkında olarak tüm gruplardan gelen öğrencilerin akademik başarısını artıracak biçimde öğretim süreçlerini yürütmesini gerektirir. Ayrıca, eşitlik pedagojisini uygulayan öğretmenlerin sınıflarında, kültürel ve bireysel farklılıkları ne olursa olsun tüm öğrencilerin kendilerini rahat ve değerli hissettikleri, fikirlerini özgürce ifade edebildikleri, akranlarıyla iş birliği içinde çalışmalar yürütebildikleri demokratik, olumlu ve destekleyici bir atmosfer yaratılmalıdır (Gay, 2014; Sleeter, 2017).

Bir örnekle açıklamak gerekirse, eşitlik pedagojisine hakim olmayan öğretmenlerin sınıflarında baskın kültürden gelen ya da öğretmenin kendini daha yakın hissettiği

öğrencilere daha fazla söz hakkı verildiği, farklılıklara sahip öğrencilerin sürekli suskun ve çekingen davrandığı, baskın kültürden gelen ve öğretmenler tarafından “normal” olarak nitelendirilen öğrencilerin gelişiminin desteklendiği, farklılıklara sahip öğrencilerin ise sınıfın bir köşesinde unutulmaya yüz tuttuğu, hatta öğrenciler arasında farklılıklardan kaynaklı akran zorbalıklarının olduğu bir sınıf iklimi hakimdir. Bu sınıflarda bu iklime dayalı olarak farklılıklara sahip öğrencilerin güdülenme düzeyi ve okula aidiyet duyguları düşük düzeyde olup akademik başarılarının da bu ölçüde yetersiz olduğu görülür. Eşitlik pedagojisinde yetkin öğretmenlerin sınıfında ise farklılıkları her ne olursa olsun bütün öğrenciler birbirine saygı duyar, birbirleriyle yardımlaşır ve iş birliği kurar. Bu sınıflardaki öğretmenler, özellikleri her ne olursa olsun tüm öğrencilerin akademik potansiyeline yüksek düzeyde inanır ve onların gereksinimleri ve özellikleri doğrultusunda onlara uygun öğrenme içerikleri, materyalleri ve etkinlikleri tasarlayarak her öğrencinin başarması için gerekli olan koşulları yaratır. Tüm öğrencilerine davranışlarında adil olduğu için her öğrenci sınıf içinde kendini özgür ve rahat hisseder. Böyle bir sınıftaki öğrenciler, demokrasi, insan haklarına duyarlılık, eşitlik, adalet, farklılıklara saygı gibi değerleri yaşayarak öğrenir. Bu sınıflardaki farklılıklara sahip öğrenciler, güdülenme ve aidiyet duyguları yüksek olduğu ve öğretmenlerinin kendilerinden yüksek başarı beklediklediklerinin farkında oldukları için daha fazla çaba harcar ve daha yüksek başarı gösterirler.

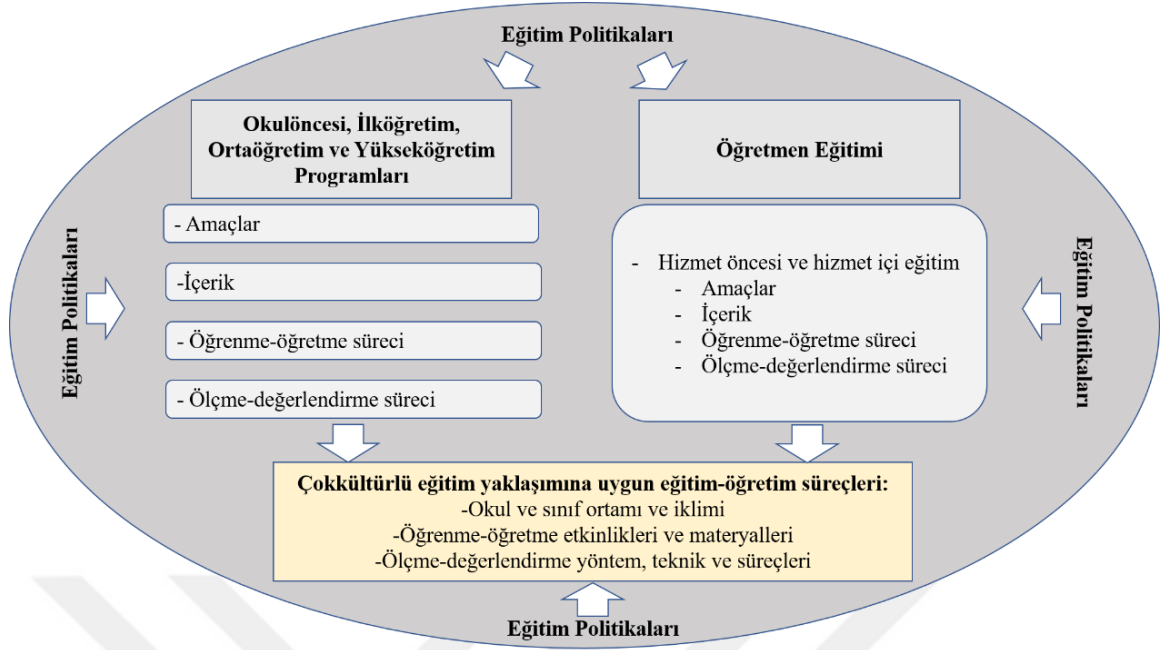
Burada betimlenen bir sınıfın oluşturulabilmesi için Bennett’in (2011) öne sürdüğü ikinci boyutun yani eğitim programları reformunun gerçekleştirilmesine gereksinim vardır. Farklılıklara saygı, demokrasi, eşitlik ve adalet gibi değerlerin kazandırılabilmesi için eğitim programlarının özellikle içerik boyutunda yer alan bilgilerin herhangi bir kültürel gruba yönelik önyargı ya da tektipleştirme içermemesi gerekir. Bu nedenle, eğitim programlarının içerik boyutu tasarlanırken farklı kültürel ve sosyal grupları önyargısız bir biçimde tanıtan öğelere, çeşitli kültürel grupların tarihi olaylara yönelik farklı bakış açılarına ve ortak insanlık mirasına katkılarına yer verilmelidir (Banks, 2013; Ramsey, 2008). Eğitim programlarının ayrıca program teorisi alanındaki güncel gelişmeleri yakalaması, feminizm ve post-yapısalcılık gibi akımlara uygun olarak geliştirilmesi beklenmektedir (Bennett, 2011; Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman, 1995).

Çokkültürlü eğitimin ideallerinin gerçekleştirilmesi için bu ideallere yönelik eğitim programlarının geliştirilmesi tek başına yeterli olmamaktadır. Bu programların

uygulamada başarıya ulaşabilmesi için eşitlik pedagojisine, bir diğer deyişle kültürel farklılıklara duyarlı öğretime hâkim öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu gerekliliği ifade etmek üzere Bennett (2011) modelindeki üçüncü boyut olan “çokkültürlü yeterlik” boyutunu öne sürmüştür. Buna göre, öğretmenler herhangi bir kültürel ya da sosyal gruba yönelik önyargılarından arınmalı, farklı grupların özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalı ve bu gruplardan gelen öğrencilerin gereksinimlerine yönelik eğitim uygulamaları tasarlayıp gerçekleştirebilmelidir (Bennett, 2011). Bu araştırmanın özünü oluşturan çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, ilerleyen bölümlerde daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Bennett’in (2011) sözünü ettiği dördüncü boyut ise öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin sosyal adalet konusunda farkındalık sahibi olmalarını ve okul ortamlarında insan haklarını ihlal eden uygulamaların farkına vararak bunları sosyal eylem yoluyla dönüştürmelerini gerektirmektedir. Tekerlekli sandalye kullanan öğrenciler için okul binasında gerekli tüm alanlara tekerlekli sandalye rampası yapılması amacıyla şehirdeki çeşitli kurum ve kuruluşlardan yardım almak için kampanya düzenlemek ya da projeler üretmek böyle bir sosyal eylem için iyi bir örnek oluşturmaktadır. Cinsiyete yönelik ayrımcılığın sonlandırılması için kadın hakları konusunda seminerler verilmesi, ırkçılık karşıtı projeler yürütülmesi yine bu kapsamda ele alınabilir. Benzer bir biçimde, dil sorunu yaşayan mülteci öğrencilerin akademik açıdan başarılı olabilmesi için destekleyici bir program geliştirilip uygulanması da buna bir örnek teşkil edebilir.

Bennett’in (2011) ve Banks’in (1995a) sözünü ettiği boyutlar ele alındığında çokkültürlü eğitim yaklaşımının eğitim sisteminin çeşitli unsurlarını kapsadığı görülebilmektedir. Cırık (2008) ise çokkültürlü eğitimin, eğitim yönetimini, öğretimi, program geliştirmeyi, ölçme-değerlendirmeyi ve okul iklimini etkilediği konusunda eğitimcilerin görüş birliği içinde olduklarını belirtmektedir. Çokkültürlü eğitimin eğitim sisteminde etkilediği başlıca unsurlar araştırmacı tarafından sentezlenerek Şekil 1.2.’de gösterilmiştir:



Şekil 1.2. Çokkültürlü eğitime göre dönüştürülmesi gereken eğitim sistemi bileşenleri

Şekil 1.2.'de görüldüğü gibi, çokkültürlü eğitimin amaç ve ideallerine ulaşılabilmesi için eğitim sisteminin bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir. Buna yönelik olarak öncelikle eğitim politikalarının kültürel veya kimliksel özellikleri ne olursa olsun tüm öğrencileri kapsayan ve onlara hem adil hem de kaliteli eğitim olanakları sunmayı amaçlayacak bir biçimde dönüşmesi gerekmektedir. Çokkültürlü eğitim politikalarına dayalı olarak okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim programları yeniden düzenlenip dönüştürülmeli; öğretmen eğitimi programları ise öğretmenleri kültürel çeşitliliğe hazırlayacak biçimde yeniden ele alınmalıdır (Başbay ve Bektaş, 2009; Esen, 2009; Karataş, 2018). Çokkültürlü eğitim programları, çokkültürlülüğün gerektirdiği yeterliklere sahip öğretmenler tarafından eğitim-öğretim süreçlerine yansıtılmalıdır. Devam eden bölümde çokkültürlü eğitimin eğitim programlarına yansımaları ele alınacaktır.

1.3.3. Çokkültürlü eğitim ve eğitim programı

Çokkültürlü eğitimin amaçları ve ilkelerinin gerçekleştirilebilmesi için eğitim programlarının çokkültürlü eğitim yaklaşımına göre geliştirilmesi ya da var olan programlara bu amaç ve ilkelerin yansıtılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun olarak düzenlenen eğitim programlarının ise taşınması gereken

birtakım nitelikler bulunmaktadır. Parekh (2002) çokkültürlü bir eğitim programının özelliklerini şu biçimde sıralamaktadır:

- Merak ve hayal gücünü harekete geçirme
- Öğrencilerin anlayışlarını ve dünyaya bakış açılarını geliştirebilme
- Öğrenciye kendi toplumunun tarihini sağlam bir şekilde kazandırırken dünyanın geri kalanının tarihi için de mantıklı ve duyarlı bir anlayış kazandırması; bunlar arasındaki benzerlik, farklılık ve bağlantıları keşfedebilmelerini sağlama
- İnsan topluluklarının uyum ve çeşitliliğini takdir etmesine yardımcı olma
- İçinde farklı kültür, bölge, sistem ve inanışları barındırmanın yanı sıra bunları verimli bir diyaloga dönüştürebilme
- Tarihi olaylarla ilgili olarak öğrencilerin, toplumu bir bütün olarak algılamayı sağlayacak şekilde farklı bakış açılarıyla düşünebilmelerini sağlama

Benzer bir biçimde Bennett (2011) çokkültürlü eğitim yaklaşımına göre geliştirilen programların kültürel çeşitliliği içermesi ve çoklu bakış açılarına yer vermesi gerektiğini belirtmektedir. Eğitim programlarının kültürlerarası iletişim becerilerini de geliştirerek toplumdaki farklı özellikler taşıyan bireylerin birbirleriyle etkili bir şekilde iletişime geçebilmesini sağlamalıdır (Bennett, 2011). Bunun yanı sıra, öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeli ve sosyal şartların iyileştirilmesinde rol alabilmeleri için sosyal eylem becerilerini desteklemelidir.

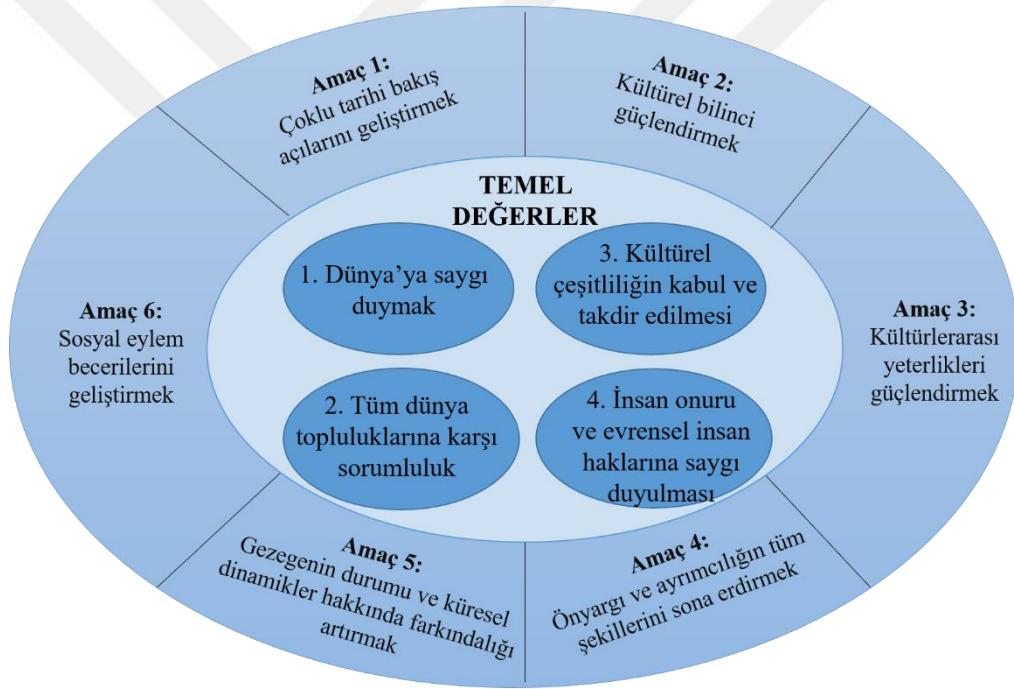
Bennett'e (2011) göre, öğrenenlerin kültürünün ve tarihinin okuldaki öğrenmeler için bir bağlam olarak işe koşulması gerekmektedir. Bir başka deyişle bilinenden bilinmeyene ve yakından uzağa ilkelerinin de bir uzantısı olabilecek bu bakış açısına göre, öğretim sürecinin başlangıç noktası öğrenenin kültürel birikimi ve ait olduğu topluluğun içinde yaşanan topluma ve insanlığa katkıları olmalıdır. Dolayısıyla, eğitim programlarının farklı kültürel topluluklarının bakış açılarını yansıtması ve bu toplulukların ülkeye ve insanlığa katkılarını içermesi gerekmektedir. Bunun bir örneği olarak Kanada ilköğretim programları verilebilir. Kanada'nın British Columbia eyaletinde uygulanmakta olan Fen Bilimleri 2.sınıf programında genel amaçlardan biri "farklı kültürlerin yaşam döngülerine/iklime/mevsimsel değişikliklere ilişkin bakış açılarını anlamak"tır (Government of British Columbia, 2020). Bu amaç ile hem öğrenenlerinin yaşam döngüleri ve iklim gibi konulara ilişkin bilgilerinin artırılmasında kendi

kültürlerinin bakış açısından yola çıkılması, hem de sınıftaki tüm öğrencilerin çeşitli kültürlerin bakış açılarını kavrayarak kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı söylenebilir.

İkinci bir örnek ise bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa ilkesine uygun olarak öğrenenlerin sosyal ve kültürel çevresinden yola çıkılması ile ilgilidir. McCarty, Wallace, Lynch ve Benally (1991) tarafından yapılan bir araştırmada, ABD'deki Navajo çocuklarının analitik düşünme becerilerinin ve derse katılım davranışlarının geliştirilmesi için onların kültürel özelliklerinden yola çıkan bir Sosyal Bilgiler eğitim programı tasarlanıp uygulanmıştır. “Toplumumuz” konusu işlenirken öğrencilerin yaşadığı yerden başlanmış, onların çevresinden görseller işe koşulmuş ve çevrelerindeki kavramlarla ilgili sorgulamalar yapmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, önceden derse neredeyse hiç katılım göstermeyen ve sürekli suskun olan Navajo çocukları o kadar katılım göstermiştir ki tahtada öğretmenin öğrenci cevaplarını yazacak yeri kalmamıştır. Üstelik bu yoğun katılım davranışı sadece uygulamanın yapıldığı dersle sınırlı kalmamış, diğer derslere de yansımıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri bu başarının nedenini *“Çünkü kendi toplulukları hakkında bir şeyler öğreniyorlar. ...Çünkü onlarla etkileşime geçiyorum. Sadece herhangi bir kitaptan herhangi birinin toplumla ilgili fikirlerini okumuyorlar”* (McCarty vd., 1991, s.49) diyerek açıklamıştır. Bu örneklerde de görüldüğü üzere, eğitim programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının tümünde çokkültürlü eğitim yaklaşımını temel alındığında bireysel ve kültürel farklılıklara daha etkili bir şekilde hitap edebilmekte, akademik başarı ve katılım artırılabilir. Ayrıca öğrencilere kültürlerarası iletişim becerileri de kazandırılmaktadır. Bu durum ise eğitim açısından olumlu ve istendik sonuçları yansıtmaktadır. Çokkültürlü eğitim yaklaşımını bütünüyle yansıtan eğitim programlarının geliştirilebilmesi için kimi araştırmacılar modeller veya kavramsal çerçeveler geliştirmişlerdir. Bu araştırmacılar arasında ise Banks (1995a) ve Bennett (2011) ile geliştirdikleri modeller dikkat çekmektedir. Bu nedenle bu bölümde bu iki araştırmacının geliştirmiş olduğu kuramsal yapılar sunulacaktır.

Çokkültürlü eğitim yaklaşımı, eğitim programlarını öncelikle amaçlar boyutunda etkilemektedir. Resmi program çerçevesinde (a) dünyaya saygı, (b) tüm insan topluluklarına saygı, (c) kültürel çeşitliliğin kabul edilmesi ve saygı duyulması ile (d) insan onuru ve evrensel insan haklarına saygı olmak üzere 4 temel değer, eğitim programlarının temel değerleri olmalıdır (Bennett, 2011). Buna bağlı olarak ise (1) çoklu

tarihi bakış açılarının kazandırılması, (2) kültürel farkındalığın güçlendirilmesi, (3) kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesi, (4) ırkçılık, cinsiyetçilik gibi önyargının ve ayrımcılığın tüm şekillerinin sona erdirilmesi, (5) gezegenimiz ve diğer küresel dinamikler hakkında farkındalığın artırılması ve (6) sosyal eylem becerilerinin geliştirilmesi olmak üzere altı genel amaç, eğitim programlarının genel amaçları arasında yer almalıdır (Bennett, 2011). Bu amaçlar ve değerler incelendiğinde, tümünün de hangi ülke ya da toplum olursa olsun her yerde uygulanabilir düzeyde evrensel nitelik taşıdığı, tüm toplumlarda uygulanabilecek ve bireylerin birer dünya vatandaşı olarak yetiştirilmesinde işlevsel olabilecek bir yapıda olduğu söylenebilir. Çokkültürlü Eğitim Programının Kapsamlı Kavramsal Modeli olarak adlandırılan bu program modeli (Bennett, 2011), Şekil 1.3.'te görülebilir.



Şekil 1.3. Çokkültürlü eğitim programının kapsamlı kavramsal modeli (Bennett 2011, s.31)

Şekil 1.3.'te görülen Bennett'in (2011) çokkültürlü eğitim programı modeli, çokkültürlü eğitim anlayışını tam anlamıyla yansıtan bir eğitim programını betimler niteliktedir. Ancak var olan eğitim programlarına çokkültürlü eğitim yaklaşımının nasıl yansıtılacağı konusu, üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir noktadır. Bu noktada ise çokkültürlü eğitimin eğitim programlarına nasıl yansıtılabileceği ile ilgili olarak alanyazında en yaygın vurgulanan araştırmacı olan Banks'in (2006) öne sürdüğü basamaklardan yararlanılabilir.

Eğitim programların çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun hale getirilebilmesi için baştan büyük çaplı program tasarımı çalışmaları yapılması hem maliyetli hem de zaman alıcı olabilir (Banks, 2006). Bu nedenle çokkültürlü eğitim alanındaki uzmanlar, baştan program tasarımı gerçekleştirmek yerine çokkültürlü eğitim yaklaşımının var olan programlarla bütünleştirilmesini önermektedirler (Banks, 2006; Bennett, 2011). Çokkültürlü eğitim yaklaşımının eğitim programlarına yansıtılabilmesi veya programlarla bütünleştirilebilmesi için Banks (1995a) dört basamak tanımlamıştır. Bu basamaklar basit ve temel düzeyden daha karmaşık ve üst düzeye doğru devam etmektedir. Bu basamaklar ve özellikleri şu biçimde açıklanabilir:

- *Katkılar basamağı*, merkezi programın amaçlarını ve temel yapısını değiştirmeden etnik kahramanların ve soyut kültürel ürünlerin programa eklenmesini öngörür. Örneğin, Sosyal Bilgiler programına yörüklerle ilgili birkaç resmin ve birkaç paragraflık tanıtıcı bir içeriğin yerleştirilmesi bu çerçevede düşünülebilir.
- *Eklemeci basamakta* yine programın özünde veya genel çerçevesinde değişiklik yapılmadan, bir kitap, ünite veya kurs ile programa kavramların, temaların ve bakış açılarının eklenir. Sosyal Bilgiler programına Türkiye’de yaşayan çeşitli etnik grupları tanıtan bir ünitenin eklenmesi buna örnek olabilir.
- *Dönüşüm basamağı*, programın amaçlarını, temel yapısını ve doğasını değiştirerek, öğrencilerin tek bir bakış açısı yerine birkaç farklı bakış açısından bakabilmelerini ve görüşlerini belirleyebilmelerini temel ilke kabul edip bu doğrultuda uygulamalar yapılmasını gerektirir. Çeşitli tarihsel olayların çeşitli ülkeler veya kültürel gruplar tarafından nasıl farklı biçimlerde değerlendirildiğinin incelenmesi buna bir örnektir. Burada temel amaç, başkalarının gözünden bakabilmektir. Örneğin Amerika’nın keşfi Avrupalılar için bir “keşif” iken Amerika’nın yerlileri için bir keşif değil, başka kültürden bireylerle kendi özünü kaybetmeden yaşama mücadelesidir.
- *Sosyal eylem basamağı* bir önceki basamağın tüm özellik ve amaçlarını kabul eder. Bununla birlikte en temel özelliği, öğrencilerin çalışılan üniteye konuyla, problemle veya içerikle ilgili karar verme ve eyleme geçmeleri gerektiğini savunmasıdır.

Banks (1995a), bu dört basamağın gerektiğinde karıştırılıp harmanlanabileceğini

belirtir. Ayrıca temel ya da merkezi bir programdan, birden çokkültürlü eğitim yaklaşımını bütünüyle yansıtan bir programa geçmek neredeyse imkânsız olduğundan bunu yavaş ve küçük adımlarla yapmanın daha uygun olduğunu vurgular. Bu bölümde sözü edilenler eğitim programları alanının bakış açısıyla incelendiğinde çokkültürlü eğitim yaklaşımının eğitim programlarının amaçları, ilkeleri ve değerlerine yönelik temel alınması gereken birçok öğeyi barındırdığı görülmektedir. Çokkültürlü eğitimin programları amaçlar boyutunda etkilemesi, aynı zamanda içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarını da etkileyecektir. Var olan programların çokkültürlü eğitim yaklaşımına göre yeniden tasarlanması veya düzenlenmesinde Banks'in (199a) ortaya koyduğu basamaklar yol gösterici bir yapıya sahip olmasına rağmen, böyle bir süreçte mikro düzeyde hangi işlem basamaklarının takip edilebileceği noktası ise açıklığa kavuşturulmamıştır.

Öte yandan çokkültürlü eğitime uygun programların geliştirilmesi, bu programlar gerçek sınıf ortamlarında başarıyla uygulanmadığı sürece yeterli olmayacaktır. Çokkültürlü eğitim programlarının başarıya ulaşabilmesi için öğretim süreçlerinin de çokkültürlü eğitime uygun bir şekilde yapılandırılması ve yürütülmesi gerekmektedir. Devam eden bölümde çokkültürlü eğitimin öğretim üzerine yansımaları ayrıntılı bir biçimde ele alınacaktır.

1.3.4. Çokkültürlü eğitim yaklaşımı ve öğretim

Dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim, inanç, engellilik durumu, sosyo-ekonomik düzey fark etmeksizin herkese adil ve kaliteli eğitim sunmayı, böylelikle tüm öğrencilerin akademik başarısını artırmayı ve eğitimde fırsat eşitliğine katkıda bulunmayı amaçlayan çokkültürlü eğitimin (Banks, 2013) öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme, sınıf yönetimi gibi öğretimin çeşitli boyutlarına da birtakım yansımalarının olması kaçınılmazdır. Gay'in (2014) de belirttiği üzere kültür, eğitim adına yapılan her şeyin tam kalbinde yer alır. Farkında olunmasa bile kültür, bireylerin nasıl düşündüğünü, inandığını ve davrandığını belirler. Buna dayalı olarak da bireylerin nasıl öğrendiği ve nasıl öğrettiği üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Fowers ve Davidov, 2006). Bireysel ve kültürel farklılıklar her öğrenciyi biricik kılarken, tüm öğrencilere nitelikli eğitim hizmeti sunmak öğretimin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi sürecinde dikkate alınması gereken birçok etmeni beraberinde getirmektedir.

Çokkültürlü eğitim yaklaşımının öğretim sürecine yansımaları çoğunlukla *kültürel farklılıklara duyarlı* öğretim kavramı ile ele alınmaktadır (Gay, 2014; Ladson-Billings, 1995a; 1995b; Sleeter, 2017). Çokkültürlü öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili araştırmalarda da yoğun olarak *kültürel farklılıklara duyarlılık* ve *kültürel farklılıklara duyarlı öğretim* gibi kavramların benimsendiği görülmektedir. Bir başka deyişle çokkültürlü eğitimin öğretim boyutuna yansımaları *kültürel farklılıklara duyarlı öğretim* olarak ele alınmaktadır (Ortiz, 2012; Gay, 2002). Bu nedenle, bu bölümde de *kültürel farklılıklara duyarlı öğretim* (Gay, 2014) kavramı kullanılmaktadır.

Baskın kültürden farklı çocukların akademik açıdan yeterince başarılı olamayaşını “kültürel yoksunluk” ya da “eksiklik” ile açıklayan paradigmaya bir tepki olarak 1970’li yıllarda ortaya çıkan kültürel farklılıklara duyarlı öğretim, baskın kültürden farklı öğrencilerin kültürel bilgisini, geçmiş yaşantılarını, zihinsel çerçevelerini ve öğrenmeye yönelik tercihlerini dikkate alarak öğrenme etkinliklerini öğrenciler için daha ilgi çekici, anlamlı, kendi hayatlarıyla ilişkili ve etkili hale getirme çabası olarak tanımlanmaktadır (Gay, 2014). Boykin (1982), Au (1993), Irvine (2003), Ladson-Billings (1995; 2009), Delpit (1995), Nieto (1995, 2010) ve Gay (2014) gibi araştırmacıların yoğun çalışmalarıyla gelişimine katkıda bulunduğu kültürel farklılıklara duyarlı öğretim, bireysel ve kültürel farklılıklara yönelik olarak gerçekleştiren başarılı öğretim uygulamalarını incelemekte ve araştırmaktadır.

Kültürel farklılıklara duyarlı öğretim (KFDÖ), kültürel farklılıkların bulunduğu sınıflarda kesinlikle kullanılması gereken birtakım öğretim yöntem ve tekniklerinden ya etkinliklerinden çoğunlukla bahsetmez (Pehlivan-Yılmaz, 2019). Bunun yerine, öğretmenlerin öğrencilerin kültürel özelliklerine ve öğrenme tercihlerine uygun olarak öğretim yöntem ve tekniklerini seçmelerini önerir. Bununla birlikte, öğretmenlere KFDÖ kapsamında uymaları gereken birtakım ilkeler sunar. Kültürel farklılıklara duyarlı öğretim ile ilgili yapılmış en önemli çalışmalardan biri olan Ladson-Billings’in (1995a) araştırması sonucunda kültürel farklılıklara duyarlı öğretimin üç temel ilkesi belirlenmiştir. Bu ilkeler şu biçimde sıralanabilir (Bennett, 2011):

1. Öğrenciler akademik başarı duygusunu tatmalıdırlar. Böylelikle öğrenmeye ilişkin özyeterlik algısı geliştirebilirler.

2. Öğrenciler kültürel birikimlerini koruyabilmeli, geliştirebilmeli ve başkalarının kültürel özelliklerine duyarlılık kazanabilmelidirler. Bu nedenle, öğrencilerin kültürle özellikleri öğretimde kolaylaştırıcı bir araç olarak ele alınmalıdır. Bunun bir örneği, rap

müzikten hoşlanan Afro-Amerikan öğrencilere şiir yazdırılması yerine bir rap şarkısı yazdırılmasıdır. Bu örneğe dayalı olarak Türkiye bağlamında bir örnek vermek gerekirse, köyde yaşayan öğrencilere bir havuzun belli şartlar altında ne kadar sürede dolacağı ile ilgili bir problem çözdürmek yerine, aynı beceriyi ölçecek biçimde süt sağma makinası ile ilgili bir problemin çözdürülmesi daha yerinde olabilir.

3. Öğrencilere sosyal adaletle ilgili eleştirel bilinç kazandırılmalıdır. Böylelikle öğrenciler kendilerinin ve başkalarının maruz kalabildiği adil olmayan tutum ve uygulamaları fark edip bununla baş etme yöntemleri geliştirebilirler.

Öğretmenlerin uymaları beklenen bu ilkelerin yanı sıra, kültürel farklılıklara duyarlı öğretimin özelliklerine ilişkin farklı araştırmacıların farklı bakış açıları bulunmaktadır. Gay (2014), kültürel farklılıklara duyarlı öğretimin altı temel özelliği olduğunu öne sürmektedir. Bu özellikler ve her bir özellikten doğan öğretim ilkeleri şu biçimde açıklanabilir:

1. KFDÖ onaylayıcıdır.

- a. Her öğrencinin kültürel ve bireysel kimliğini onaylar ve olduğu gibi kabul eder. Bu kimliklerin öğrenmeye yansımalarını göz önünde bulundurur. Öğrencilerin beraberinde getirdiği kültürel birikimlerini öğretimin gerçekleştirilmesinde önemli bir araç olarak görür.
- b. Öğrencilerin ev ve okul yaşantıları arasında köprü kurar.
- c. Öğrencilerin öğrenme stilleri ve tercihlerine uygun çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini işe koşar.
- d. Öğrencilere kendilerinin ve başkalarının kültürel özelliklerini kabul etmelerini ve saygı duymalarını öğretir.
- e. Çokkültürlü bakış açısını içeren bilgiler, kaynaklar ve materyalleri öğretimin olağan bir parçası haline getirir.

2. KFDÖ kapsamlıdır. Çocuğu bir “bütün” olarak ele alır. Yani çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal, kültürel ve akademik becerileri ve gelişimi bir bütün olarak ele alınır ve geliştirilmeye çalışılır.

3. KFDÖ çok boyutludur. Öğrenme içerikleri, sınıf iklimi, öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğretim stratejileri, yöntemleri, teknikleri ve ölçme-değerlendirme sürecinin bütününe kapsar.

4. KFDÖ güçlendiricidir. Öğrencilerin daha iyi birer insan olmalarına ve başarılı öğrenenler olmalarına odaklanır. Güçlendirme kavramı aynı zamanda

akademik yeterliklere, kişisel özgüven ve özyeterliğe, cesarete ve harekete geçme isteğine vurgu yapar.

5. KFDÖ dönüştürücüdür. Geleneksel öğretim uygulamalarına karşı durur ve bunları dönüştürmeye çalışır.
6. KFDÖ özgürleştiricidir. Kültüre duyarlı olmayan eğitim sistemi tarafından yetenekleri sınırlandırılmış öğrencilerin potansiyellerini, onların özelliklerine duyarlı ve çok boyutlu öğrenme etkinlikleri, materyalleri ve içeriği ile özgürleştirir.

Yukarıda sunulan bilgiler dikkate alındığında kültürel farklılıklara duyarlı öğretimin öğrenci merkezli bir anlayışı benimsediği söylenebilir. “Çeşitliliklerin ve farklı bakış açılarının ifade edilmesinin içeriğin en önemli boyutunu oluşturduğu çokkültürlü eğitim sürecinde, öğretmen merkezli eğitim çok uygunsuz” olabilir (Banks, 2013, s. 139). Kültürel farklılıklara duyarlı öğretim sürecinde öğrencileri merkeze alan, etkileşimli, kişiselleştirilmiş ve işbirlikçi öğrenme yöntem ve teknikleri uygulanmalıdır (Banks, 2013). Bu ifadeden de görülebileceği üzere KFDÖ, hazırbulunuşluk, öğrenme stili gibi öğrenmede bireysel farklılıklara da dikkat çeker ve yalnızca kültürel değil bireysel farklılıklara da duyarlı bir öğretim sürecinin düzenlenmesini öngörür. Bunun temel nedeni, kültürel farklılıkların önemli ölçüde bireysel farklılıkları doğurmasıdır. Örneğin mülteci öğrenciler dil becerileri yeterli olmadığı ve savaş travması gibi çeşitli zorlayıcı yaşantılardan geçmeleri nedeniyle sınıfta suskun ve çekingen davranabilir, kendilerini yetersiz hissedebilir ya da kendilerini ön plana çıkaracak etkinliklerde yer almak istemeyebilirler (Şirin ve Rogers-Şirin, 2015; Cırıt-Karaağaç ve Güvenç, 2019). Bu durum ise öğretim sürecinde bu özelliklere uygun etkinlikler düzenlemeyi gerektirebilir. Öte yandan, KFDÖ farklılıkları fark etmeksizin her öğrenciye nitelikli eğitim hizmeti sunmaya çalışır. Bunun sağlanması için öğretimde yalnızca öğrencilerin kültürel özellikleri değil, onları biricik kılan bireysel farklılıkları da göz önüne alınmalıdır. Bu nedenle KFDÖ kapsamında öğrencilerin öğrenme stillerine ve öğrenme tercihlerine uygun olarak geniş bir yelpazede öğretim yöntem/teknikleri ve materyalleri işe koşulmalıdır (Gay, 2014). Böylelikle, öğretim sürecinde her öğrenci kendi özelliklerinin önemsendiğini ve kabul gördüğünü hissedecek, buna dayalı olarak da sürecin sonunda daha etkili sonuçlar alınabilecektir. Tüm bunlara dayalı olarak çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun öğretimsel süreç ve ortamların hazırlanması ve yürütülmesi, bir diğer deyişle kültürel farklılıklara duyarlı öğretim yapılabilmesi için öğretmenlerin bireysel ve

kültürel farklılıklara duyarlı bir biçimde öğretim etkinliklerini düzenlemesi gerektiği söylenebilir.

KFDÖ, belli öğretim yöntem, teknik ya da yaklaşımlarının özellikle kullanılmasına yönelik ayrıntılı açıklamalar yapmasa da (Pehlivan-Yılmaz, 2019) öğretim sürecinde farklılıklara hitap edebilmek için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını ve işbirlikli öğrenme anlayışını ön plana çıkarır (Banks, 2013; Gay, 2014; Kotluk ve Kocakaya, 2018; Ladson-Billings, 1995a). KFDÖ'ye göre öğretim, öğrencilerin de karar verme sürecine katkıda bulunduğu ve birbirinden farklı kültürel değerlere sahip öğrenciler arasında rekabetten ziyade iş birliğinin kurulduğu bir biçimde düzenlenmelidir. İşbirlikli öğrenme yoluyla öğrenciler birbirlerinden farklı olsalar da birbirlerinin öğrenmelerinden sorumluluk duyar ve aralarında olumlu bağlılık geliştirilerek ortak bir amaç doğrultusunda hareket ederler (Kotluk ve Kocakaya, 2018). KFDÖ süreçlerinde sınıf içerisindeki bireylerin birikim ve deneyimlerinin paylaşılması ve öğrenilmesini sağlama bakımından işbirlikli öğrenme anahtar bir kavram olarak ele alınmalıdır (Karataş ve Oral, 2018). Ayrıca, KFDÖ kapsamında öğrencilerin bilgiyi yapılandırma süreci önemsendiği için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenmesi ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecinde kültürel bilgi birikimlerinin işe koşulması da önerilmektedir (Aceves ve Orosco, 2014; Banks, 2006; Villegas ve Lucas, 2002). Karataş ve Oral'a (2016) göre öğrencinin öğretim sürecinde bilgileri edinmesinde ve yapılandırmasında temel referans kaynağı, öğrencinin o ana değin geçirdiği kültürel süreçleri ve geçmiş deneyimleridir. Bu kaynağın öğretmenler tarafından göz ardı edilmesi veya öğretimde işe koşulmaması, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecinde olumsuz sonuçlar doğuracaktır (Başbay ve Kağnıcı, 2009). Villegas ve Lucas ise (2002) KFDÖ bağlamında; a) tüm öğrencilerin ezber yerine yeni öğrenmeleri anlamlandırmalarını teşvik edecek bir sınıf ortamı yaratmayı, b) öğrencilerin ilgisini çeken konuları araştırmaları için olanak sağlamayı, c) sınıfta tartışma ortamı yaratmayı, d) öğrencilerin yaşantılarıyla ilişkili örneklerle yeni bilgileri sunmayı, öğrencilerin kültüründen yaşantı örnekleri vermeyi ve e) öğrencilerin yeni öğrenmeleri ile geçmiş deneyimleri arasında köprü kurmak amacıyla öğrencilerin yaşantılarından kişileri, bilgileri veya olayları öğrenme sürecine dâhil etmeyi önermektedir. Tüm bunlara dayalı olarak, KFDÖ bağlamında öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini öğrenen özellikleri etrafında şekillendirmesinin, öğrencilerin kültürel özelliklerini sınıf içi uygulamalara yansıtmasının, yapılandırmacı ve işbirlikli öğrenme yaklaşımlarını öğrenci başarısını ve öğrenciler arasındaki paylaşım ve saygıyı artıracak

biçimde işe koşmasının gerektiği söylenebilir.

1960'lar ve 1970'lerin sivil haklar hareketinden doğan bir okul reformu hareketi olan çokkültürlü eğitim, yaratıcı ve etkili bir şekilde uygulandığı takdirde öğrencileri gelecek yüzyıla hazırlayabilecek şekilde okulları dönüştürme potansiyeline sahiptir (Banks, 2006). Bu dönüşüm, çokkültürlü eğitimin gerektirdiği yeterliklere sahip öğretmenlerin kültürel farklılıklara duyarlı öğretimi gerçekleştirmedeki başarısıyla mümkün olabilir. Bu noktada, öğretmenlerin kültürel farklılıklara duyarlı bir öğretim sürecinde ne gibi yeterliklere sahip olması gerektiği, devam eden bölümde tartışılacaktır.

1.3.5. Çokkültürlü eğitim ve öğretmen yeterlikleri

Eğitim programlarının uygulanması sürecinde en önemli rol öğretim süreçlerini tasarlayan, yürüten ve değerlendiren öğretmenlere aittir. Bir programın başarıya ulaşabilmesi ve genç nesillerin geleceğe en iyi biçimde hazırlanabilmesi için onları eğitecek donanımlı öğretmenlere gerek duyulmaktadır. Öğretmen yeterlikleri, bir öğretmenin bütünleşik bir bilgi, beceri ve tutumlar bütünü kullanarak öğretmenlik mesleğinin gerekleri ile başa çıkma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Nijveldt, Beijaard, Brekelmans, Verloop ve Wubbels, 2005). Öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum gibi çok çeşitli özellikler, eğitimle ilgili güncel alanyazında öğretmen yeterlikleri kavramı ile ifade edilmektedir. Dünyanın hızlı bir değişim ve dönüşüm içinde bulunduğu 21.yy'da bireyleri geleceğe hazırlayacak olan öğretmenlerin bu süreçleri etkili bir şekilde yürütebilmeleri için öğretmen yeterlikleri kavramı da gittikçe daha fazla vurgulanan bir konu haline gelmiştir (Alan, 2019). Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerini etkili bir şekilde yürütebilmesi için hangi yeterliklere sahip olması gerektiği eğitim alanında çalışan politika koyucular ve araştırmacılar için önemli bir sorun alanı haline gelmiştir. Bu nedenle yurtiçinde ve yurtdışında eğitim bakanlıkları başta olmak üzere eğitim ile ilgili dernekler ve kuruluşlar öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler üzerinde çok sayıda çalışma yapmışlardır.

Nitekim Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006) tarafından çok sayıda akademisyenin görüşleri alınarak "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belgesi hazırlanarak yayınlanmıştır. Bu belgede öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler (a) kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, (b) öğrenciyi tanıma, (c) öğrenme ve öğretme süreci, (d) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, (e) okul-aile ve toplum ilişkileri ve (f) program ve içerik bilgisi olmak üzere toplam 6 ana başlık altında

toplanmıştır. Bu altı ana başlık altında 31 alt yeterlik ve 221 performans göstergesi yer almıştır. Yine Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri güncellenmiş ve yeterlikler (a) mesleki bilgi, (b) mesleki beceri ve (c) tutum ve değerler olmak üzere 3 ana başlık altında sunulmuştur. Bu üç ana yeterlik alanının altında ise 11 alt yeterlik ve 65 gösterge yer almıştır (MEB, 2017).

MEB tarafından oluşturulan öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kısmen çokkültürlü öğretmen yeterliklerini yansıttığı söylenebilir. Ancak, MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çokkültürlü eğitim açısından incelenmeden önce çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin kapsamlı bir şekilde irdelenmesine gerek duyulmaktadır. Ardından, çokkültürlü öğretmen yeterlikleri ile MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri arasında ilişki kurulacaktır.

Çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin amaç ve ilkelerine dayalı olarak, kültürel farklılıklara duyarlı bir biçimde eğitim-öğretim hizmetlerini gerçekleştirebilmeleri için sahip olmaları beklenen bilgi, beceri, tutum, farkındalık ve inançlar bütünü olduğu söylenebilir. Kültürel farklılıklara duyarlı bir eğitim-öğretim süreci için öğretmenlerin sahip olması gereken “çokkültürlü öğretmen yeterlikleri” eğitim alanında çalışan araştırmacılar için önemli bir konu olduğu söylenebilir. En genel haliyle ele alındığında kültürel farklılıklara duyarlı öğretmenler “*kültürel düzenleyiciler, kültürel ara bulucular ve sosyal öğrenmenin orkestra şefleri*”dir (Diamond ve Moore, 1995’ten akt. Gay, 2014, s. 52). Daha özele inildiğinde ise bu alandaki başat ve öncül çalışmalardan biri olan Cross, Bazron, Dennis ve Isaacs’ın (1989) çalışmasına göre kültürel farklılıklara duyarlı bir öğretmenin özellikleri şu biçimde sıralanmaktadır:

- Öğretmen, çeşitli öğrenci gruplarının kültürel özelliklerinden doğan gereksinimlerine saygı duyar.
- Kültürün davranışları, değerleri ve hatta kurumları şekillendiren baskın bir güç olduğunu ve dolayısıyla eğitimi de şekillendirdiğini kabul eder.
- Bireylerin etrafındaki doğal sistemleri (aile, topluluk, cami/kilise vb.) bireylerin desteklenmesinde birincil araç olarak görür.
- Aile, topluluk gibi kavramların farklı kültürlerde hatta aynı kültürün alt kültür gruplarında farklı biçimlerde algılandığının farkındadır.

- Kültürel açıdan baskın kültürden farklı olan çocuklara en iyi eğitim hizmeti sunmanın yolunun, onların kültürel özelliklerine uygun ve duyarlı davranmaktan geçtiğinin bilincindedir.
- Farklı bakış açılarının olabileceğinin ve bu bakış açılarının her birinin geçerli olduğunun farkındadır.

Cross ve diğerlerinin (1989) çalışmasının ardından, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yaklaşımına dayalı öğretim yapabilmesi için sahip olması gereken yeterlik ve nitelikler birçok araştırmacı tarafından daha ele alınmıştır. Ladson-Billings'in ABD'deki Çokkültürlü Eğitim Ulusal Birliği tarafından ödüle layık görülen ve 3 yıl süreyle kültürel çeşitliliğin bulunduğu sınıflarda yürüttüğü kapsamlı araştırması sonucunda kültürel farklılıklara duyarlı öğretimin genel özelliklerinin neler olduğu ortaya konmuştur (Bennett, 2011; Ladson-Billings, 1995a). Bu çalışmada (Ladson-Billings, 1995a) kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin başarılı olduğu sınıflardaki öğretmenlerin öğretim stilleri, stratejileri ve kişilikleri bakımından birbirlerinden çok farklı olduğu görülmüştür. Ancak bu öğretmenlerin bir öğretmen olarak kendilerini algılayış biçimi, sınıf içinde ve dışında öğrencilerle etkileşime geçme biçimleri, öğrencilere, velilere ve bilgiye bakış açılarının çok benzer olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu benzerlikler maddeler halinde şu biçimde gösterilebilir (Ladson-Billings, 1995a):

- Kültürel farklılıklara duyarlı öğretim yapan öğretmenler, mesleklerinden gurur duymakta ve çalıştıkları dezavantajlı okul ya da sınıflarda öğretmen olmayı olumsuz bir etken olarak değerlendirmemektedirler.
- Her çocuğun başarmasını sağlamayı önemli bir mesleki sorumluluk olarak görmektedirler.
- Farklılıklara sahip çocukların maruz kaldıkları ayrım, dezavantaj ve adil olmayan uygulamalara ilişkin farkındalık sahibidirler.
- Farklılıklara sahip çocukların sadece baskın kültürle bütünleşmesini değil, aynı zamanda olumsuz uygulamaların değiştirilmesini sağlayacak değişim araçları olmalarını hedeflemektedirler.
- Son olarak, öğrencilerin kültürel özelliklerini sınıf içinde yok saymamakta, yeni bilgilerin öğrenilmesinde işe koşmakta ve herkesin birbirinden öğrendiği işbirlikli öğrenme ortamları oluşturmaktadırlar.

Ladson-Billings'in (1995a) araştırma bulgularına göre, kültürel farklılıklara duyarlı öğretmenler, Ladson-Billings'in deyimiyle “*hayalleri gerçekleştiren öğretmenler*”

öğrencilerinin kültürel özellikleri, güçlü ve zayıf yanları hakkında bilgi sahibi olan ve öğretimi bu bilgilere göre tasarlayan, mesleğine bağlı ve öğrencilerinden yüksek beklentileri olan öğretmenlerdir. Kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin akademik başarısının düşük olmasında öğretmenlerin onlardan beklentilerinin düşük olmasının önemli bir payı vardır. Nitekim Weinstein ve diğerleri (2004) öğretmenin beklentilerini düşük tutmasının akademik başarı ve akademik görevlere katılım üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin potansiyeline yönelik olumsuz algıları, akranlarının da benzer inançlar oluşturmaya ve bunun sonucunda da bu öğrencilerin düşük özyeterlik inancı geliştirmelerine neden olabilmektedir. Meyer, Beyan-Brown, Park ve Savage'ın (2010) belirttiği üzere, öğrenciler, öğretmenlerinin kültürel açıdan diğerlerinden farklı öğrencilere yönelik davranış, düşünce ve inançlarını farkında bile olmadan benimser ve kültürel farklılığı olan akranlarına öğretmenleri nasıl davranıyorsa öyle davranmaya eğilimli olurlar. Bu nedenle, çokkültürlü eğitimin gerektirdiği mesleki yeterliklerden biri de farklılıkları fark etmeksizin her öğrencinin başarabileceğine inanmaktır.

Çokkültürlü eğitime yönelik öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerle ilgili çalışmalar yürüten araştırmacılardan Spiecker ve Steutel'e (2001) göre, 21.yüzyıl öğretmenin çokkültürlülüğe yönelik olumlu bir algıya sahip olması, farklı yaşam şekillerine hoşgörü ve esneklikle yaklaşabilmesi, ayrımcılığa karşı güçlü bir duruş sergilemesi ve demokratik tutumlara sahip olması gerekmektedir. Rabo'ya (2011) göre ise öğretmenlerin öğrencilerin etnik özellikleri, cinsiyetleri, toplumsal cinsiyetleri ve zaman zaman fiziksel özellikleriyle şekillenen bireylerin kişiliklerine saygı duyması ve bu kişilikleri geliştirmesi gereklidir. Villegas ve Lucas (2002) ise kültüre duyarlı öğretmenlerin sahip olması gereken altı özellikten söz etmişlerdir. Bu özellikler şu biçimde sıralanabilir:

- Sosyo-kültürel açıdan bilinçli olmak, gerçeği algılamının birden fazla yolu olduğunu ve bu yolların bireylerin sosyal ortamlarından etkilendiğinin farkında olmak.
- Tüm öğrencilerdeki potansiyeli görebilmek, farklılıkları üstesinden gelinmesi gereken bir problem olarak algılamamak.
- Okulların tüm öğrencilere eğitimsel zenginlik ve çeşitlilik sağlama işlevinde kendi sorumluluğunun farkında olmak.

- Öğrencilerin bilgileri nasıl yapılandırdığını anlamak ve öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmasına destek olmak.
- Öğrencilerin yaşamları hakkında bilgi sahibi olmak.
- Bu bilgilere dayalı olarak öğretimi yeniden tasarlamak.

Villegas ve Lucas'ın (2002) tanımladığı yeterliklerden ilki, sosyokültürel farkındalığa sahip olmaktır. Sosyokültürel farkındalığa sahip olan öğretmenler, ırk, etnik köken, sosyal sınıf ve dil gibi kültürel özelliklerin öğrencilerin dünyayı algılama biçimlerini, birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşime girme biçimini ve bunun bir sonucu olarak öğrenmesini etkilediğinin bilincinde olurlar. Böyle bir yeterliğe sahip olan öğretmenler, öğrencileriyle kendisi arasındaki bariyerleri kaldırma yolunda önemli bir adım atmış olurlar. İkinci yeterlik ise öğrencilerin farklılıklarına yönelik olumlu yönde bir kabullenici tavır takınmaktır. Böylelikle öğretmenler, öğrencilerin farklılıklarını bir sorun olarak değil, öğrenme sürecinde bir zenginlik ve kolaylaştırıcı birer kaynak olarak görürler ve her öğrencinin başarabileceğine inanırlar. Villegas ve Lucas'ın (2002) sözünü ettiği üçüncü yeterlik, okulu farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilere daha fazla hitap eden bir yapıya dönüştürmede öğretmenlerin kendilerini hem sorumlu hissetmesi hem de bunu yapabilecek kadar kendilerini yeterli hissetmeleridir. Dördüncü yeterlik ise öğrenme ve öğretmeye yönelik yapılandırmacı bir anlayışa sahip olmalarıdır. Böylelikle öğretmenler, öğrenmeyi öğrencilerin yeni bilgilere, fikirlere, ilkelere vb. yeni anlamlar yüklediği etkin bir süreç olarak görür; öğretmeyi ise öğrencilerin bilgi ve inanç sistemlerinde değişim yaratma süreci olarak algırlar. Villegas ve Lucas (2002) tarafından öne sürülen beşinci yeterlik, öğrencilerin bireysel ve kültürel deneyimleriyle oluşmuş önceki bilgileri ve inançları hakkında bilgi sahibi olmadır. Son yeterlik ise öğrencilerin önceki bilgilerinden yola çıkarak onları bilinenin ötesine taşıyacak öğretimsel süreçler tasarlayıp yürütmektir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik sahip olması gereken özellikler tutum, bilgi ve beceri olarak üç boyut altında toplanarak da sunulmuştur. Nitekim Sinagatullin (2003) de çokkültürlü öğretmenlerin özelliklerine ilişkin bu sınıflamayı kullanmıştır. *Tutum*; farklılıklara olumlu yönde yaklaşmak, okul reform hareketlerinin önemini anlamak, çokkültürlü ve küresel bakış açısını genişletmeye çalışmak şeklinde betimlenmektedir. *Bilgi* boyutu ise; etnik, ulusal ve küresel değerler hakkında bilgi, farklılığın görünümü ve etrafındaki konular hakkında bilgi, öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında bilgi (sosyal, dinsel, akademik, psikolojik gibi) ve geleneksel halk eğitimi

bilgisi olarak ele alınmaktadır. *Beceri* boyutunda, öğrencilerin ulusal ve küresel değerlere yönelik tutumunu olumlu yönde geliştirmek, farklı kültürleri kabullenici olmayı öğretmek, insan farklılıklarındaki değişim ve artışı kabullenici olmayı öğretmek, öğrencilere alternatif sağlık ve yaşam koşulları içerisinde bulunan akranlarına yönelik empatik ve sevecen tutumlar kazandırmak, karşı cinse yönelik destekleyici tutum geliştirmek, çokkültürlü program geliştirmek, öğrenende bilginin yapılandırılmasını sağlamak ve öğrenci sosyalleşmesini sağlamak şeklinde ifade edilmektedir (Sinagatullin, 2003). Teel ve Obidah’a (2008) göre ise öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim süreçlerini yürütebilmesi için sahip olması gereken yeterlikler şunlardır:

- Kültürel farklılıkları kazanç olarak görme
- Kültürel olarak farklı olan öğrencilerin ve onların kültürel birikimlerinin değer gördüğü hassas bir öğrenme topluluğu oluşturma
- Program geliştirmede, sınıf iklimi oluşturulmasında, öğretim stratejilerinin belirlenmesinde ve öğrencilerle ilişkilerde etnik olarak farklı öğrencilerin kültürleriyle ilgili bilgiyi rehber olarak kullanma
- Etnik köken ve kültürle ilgili klişelerle, önyargılarla, ırkçılıkla ve diğer tüm hoşgörüsüzlük, adaletsizlik ve baskı durumlarıyla mücadele etme
- Sosyal adalet ve akademik eşitliğin sağlanması için değişime aracı olma
- Sınıf içinde ırk, kültür, etnik köken ve toplumsal sınıflaşmaya bağlı yaşanan güç dengesizliklerini dengeleme
- Kültürel değerlere duyarlılığın tüm etnik gruplardan öğrenciler için farklı alanlardaki eğitimsel verimliliğin artırılmasında aracı olduğunu kabul etme

Tüm maddeler incelendiğinde, çokkültürlü eğitimi uygulayabilmek için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğulcu ve demokratik bir bakış açısına sahip olması, kültürel farklılıklara duyarlı olması ve öğretimde öğrencilerin kültürel özelliklerine göre uyarlamalar ve çeşitlendirmeler yapması gerekmektedir. Bu yeterliklerin daha ayrıntılı bir biçimde Avrupa Konseyi (2009) tarafından da ele alındığı görülmüştür (Akt. Acar-Çiftçi, 2015). Avrupa Konseyi’ne (2009) göre öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe yönelik olarak sahip olmaları gereken yeterlikler Tablo 1.3.’te belirtilmiştir (Akt. Acar-Çiftçi, 2015, s.58):

Tablo 1.3. *Kültürel çeşitliliğe dayalı öğretmen yeterlikleri (Acar-Çiftçi, 2015, s. 58)*

Boyutlar	Yeterlikler
Bilgi ve Anlayış	Sosyokültürel çeşitliliğin siyasi, hukuki ve yapısal bağlamına ilişkin bilgi ve anlayış
	Sosyokültürel çeşitliliğin eğitimle ilgili temel ilkeleri anlayışı ve uluslararası çerçeve hakkında bilgi
	Etnik köken, cinsiyet, özel gereksinimler gibi çeşitliliğin farklı boyutları hakkında bilgi ve bunların okul ortamlarındaki etkileri ile ilgili anlayış
	Çeşitliliğe cevap veren öğretim yaklaşımları, yöntemler ve materyallerle ilgili bilgi sahibi olma.
	Farklı sosyokültürel konularla ilgili soruşturma becerileri
	Kişinin kendi kimliği ve çeşitliliği ile bağlantısını kendine yansıtması
İletişim ve İlişkiler	Farklı sosyokültürel çevrelerden gelen öğrenciler, veliler ve meslektaşlar ile olumlu iletişim başlatılması ve sürdürülmesi
	Okulda kullanılan dil/dillerin iletişimsel ve kültürel yönlerini kabul etme ve cevap verme.
	Okul toplumuna karşı açık fikirli olma ve saygı duyma
	Öğrenmede tüm öğrencileri hem bireysel olarak hem de başkaları ile işbirliği yapmaya motive etmek ve desteklemek
	Tüm okul etkinliklerine ve kararlara tüm velilerin katılımını sağlama
	Marjinalleşme ve okul başarısızlığını önlemek için çatışmalar ve şiddet ile başa çıkma
Öğretim ve Yöntem	Eğitim programı ve kurumsal gelişimde sosyokültürel çeşitliliğe hitap etme
	Katılımcı, kapsayıcı ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturma
	Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine göre öğretim yöntemlerini seçme ve düzenleme
	Eleştirel bir şekilde öğretim materyalleri, örneğin ders kitapları, videolar, medya içindeki çeşitliliği değerlendirme
	Öğretim ve değerlendirmede kültüre duyarlı çeşitli yaklaşımlar kullanma
	Uygulamalarını ve onların öğrenciler üzerindeki etkilerini sistemli bir şekilde değerlendirme ve kendine yansıtma

Alanyazın incelendiğinde çokkültürlü eğitimi başarılı bir biçimde uygulayabilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken birçok yeterliğin öne sürüldüğü görülmektedir. Ayrıca, çokkültürlü öğretmen yeterliklerini ele alan araştırmacıların konunun farklı boyutlarına farklı biçimlerde vurgu yaptıkları da ön plana çıkmaktadır. Tüm bu araştırmalara dayalı olarak, çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin araştırmacı tarafından sentezlenmiş bir çerçevesi Tablo 1.4.'te verilmiştir. Bu yeterlikler, alanyazında belirtilen yeterliklerin sentezlenmiş bir çerçevesini oluşturmaktadır. Bu çerçevenin geliştirilmesinde Cross, Bazron, Dennis ve Isaacs'ın (1989), Ladson-Billings'in (1995a), Spiecker ve Steutel'in (2001), Rabo'nun (2011), Villegas ve Lucas'ın (2002),

Sinagatullin'in (2003), Avrupa Konseyi'nin (2009) ve Teel ve Obidah'ın (2008) araştırmalarından yararlanılmış ve bu araştırmalarda belirtilen yeterlikler birbirleriyle sentezlenmiştir. Bu sentezleme sürecinde ortaya konan yeterliklerin daha uygulamaya dönük ve ölçülebilir nitelikte olması hedeflenmiştir. Ayrıca oluşturulan Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri (ÇÖY) Çerçevesi'nde ele alınan yeterliklerin bu bölümde ele alınan diğer yeterlikleri kapsayan bir biçimde geliştirilmesine özen gösterilmiştir. Bu araştırma kapsamında oluşturulan Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesi Tablo 1.4.'te görülebilmektedir.

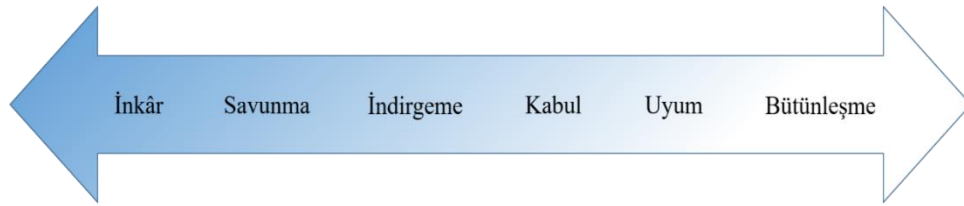
Tablo 1.4. *Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri çerçevesi*

Eşitlikçi Yeterlikler	Sınıfla ve öğretimle ilgili kararlarda ve süreçlerde demokratik ve adil olma
	Kendi önyargılarından arınarak öğrencilerin de bu önyargıları aşmasını ve kültürel çeşitliliği kabul etmesini sağlama
	Kültürel farklılıklara yönelik adil olmayan tutum ve uygulamaları değiştirmeye yönelik eyleme geçmek ve öğrencilere de bu beceriyi kazandırma
	Kültürel farklılıkların getirebileceği zorlukları aşmaya yönelik kararlı ve istekli davranma
Çokkültürlü Pedagojik Yeterlikler	Öğrencilerin kültürel ve bireysel özelliklerini keşfetme
	Her öğrencinin başarılı olması için öğretim amaçlarını, içeriklerini, öğrenme-öğretme süreçleri ve materyalleri ile ölçme-değerlendirme yöntemleri ve uygulamalarını öğrencilerin kültürel farklılıklarına ve öğrenme tercihlerine hitap edecek biçimde düzenleme

Tablo 1.4.'te görüldüğü gibi çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, eşitlikçi yeterlikler ve çokkültürlü pedagojik yeterlikler olarak iki ana başlık altında 6 temel yeterlik olarak ele alınmıştır. Bunun nedeni ise Jenks ve diğerleri (2001) ile Gorski'nin (2009) yaptığı çokkültürlü eğitim sınıflamalarıdır. "*Çokkültürlü eğitimin temel özellikleri, varsayımları, değerleri, ilkeleri ve amaçları*" bölümünde de ele alındığı gibi, çokkültürlü eğitim denildiğinde çokkültürlü eğitimin ruhuna ve felsefi anlayışına uygun iki temel yaklaşımın olduğu söylenebilir. Bu yaklaşımları Jenks ve diğerleri (2001) "*liberal*" ve "*eleştirel*" olarak ele almıştır. Ancak "*liberal*" kavramı yerine "*çokkültürlü pedagojik yeterlikler*" kavramının, "*eleştirel*" kavramının yerine ise "*eşitlikçi yeterlikler*" kavramının kullanılmasının daha yerinde olduğu düşünülmektedir. Jenks ve diğerlerinin (2001) "*liberal*" olarak belirttiği yeterlikler, öğretmenlerin öğrencilerin kültürel özelliklerine duyarlı olarak öğretim süreçlerini gerçekleştirmeleri için gereken yeterlikleri ifade

etmektedir. Öyleyse, bu yaklaşım daha çok pedagojik yeterlikler ile ilgilidir. Öte yandan, çokkültürlü eğitimi gerçekleştirebilmek için yalnızca pedagojik yeterliklere sahip olunması yeterli değildir. Öğretmenlerin aynı zamanda önyargılara ve ayrımcılığa karşı bir duruş sergilemesi ve öğrencileri de buna teşvik etmesi, eğitim süreçlerinde demokratik ve adil davranması gibi birtakım yeterliklere de sahip olması gerekmektedir. Jenks ve diğerlerinin (2001) “*eleştirel*” olarak adlandırdığı bu boyut ise daha çok eşitlikçi tutum ve davranışlarla ilişkilidir. Bu nedenle bu yeterlikler “eşitlikçi yeterlikler” olarak adlandırılmıştır. “*Yöntem*” bölümünde anlatılacağı üzere, bu araştırma kapsamında çokkültürlü öğretmen yeterliklerini ölçebilecek bir ölçeğin geliştirilme sürecinde de açımlayıcı faktör analizi sonucunda çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin bu iki boyut altında toplandığı görülmüştür (bkz. s.114). Bu durum, bu bölümde oluşturulan kuramsal yapının ampirik verilerle de desteklendiğini göstermektedir.

Tüm bu yeterlikler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının farklı kültürel ve kimliksel özelliklere karşı kabullenici olması ve bu farklılıklardan doğan gereksinimlere cevap verici bir şekilde meslekî sorumluluklarını yerine getirmesinin beklendiği söylenebilir. Bu kabullenicilik ve cevap vericiliğin nasıl sağlanacağı konusunda ise Milton J. Bennett’in (1993) “Gelişimsel Kültürlerarası Duyarlılık Modeli”nden yararlanılabilir. M. J. Bennett’in (1993) modeli, tekkültürlü bir bakış açısından çokkültürlü bir bakış açısına uzanan 6 aşamayı içeren bir süreklilik çizgisi üzerine kurulmuştur. Çizginin sol tarafında tekkültürlü bakış açısını yansıtan *inkâr*, *savunma* ve *indirgeme* aşamaları; sağ tarafında ise çokkültürlü bakış açısını yansıtan *kabul*, *uyum* ve *bütünleşme* aşamaları bulunmaktadır. Modelin bir gösterimi Şekil 1.4.’te görülmektedir.



Şekil 1.4. Milton J. Bennett'in (1993) gelişimsel kültürlerarası duyarlılık modeli

Modelin ilk aşaması olan *inkâr* aşaması, farklılıkların bilgisinden yoksun olmayı ifade etmektedir. Bu aşamadaki bireyler kendi dünya görüşlerinin tek görüş olduğunu düşünür ve buna göre hareket ederler. İkinci aşama olan *savunma* aşamasındaki bireyler, farklılıkların farkındadır ancak kendi bakış açılarını yüceltme ve bunun dışındakileri

yerme eğilimindedirler. Üçüncü aşama olan *indirgeme* aşamasındaki bireyler ise farklılıkların farkındadırlar ancak herhangi bir tarafı yüceltme ya da yerme davranışında da bulunmazlar. Bunun yerine, kendi kültürel paradigmaları çerçevesinde başkalarıyla etkileşim kurarlar ve kendi davranış ya da algılarının başkaları tarafından da paylaşıldığını düşünürler.

Çokkültürlü bakış açısını yansıtan ilk aşama olan *kabul* aşaması ise bu modelde önemli bir kırılma noktasıdır. Bu aşamada bireyler, başkalarının değer ve görüşlerinin kendilerinininkinden farklı olduğunu ve aynı zamanda bu görüşlerin en az kendilerinininki kadar meşru olduğunu kabul ederler. Farklı düşünce ve davranış biçimlerine saygı duyarlar. *Uyum* aşamasındaki bireyler ise gerçekliği algılama biçimlerini değiştirir ve başkalarına olan davranışlarını onların özelliklerine uygun hâle getirirler. Aynı zamanda, kendisinden farklı kültürel ya da kimliksel özellikleri olan kişilerin bakış açılarından bakabilir, bir diğer deyişle empati kurabilirler. Modelin son aşaması olan *bütünleşme* aşamasındaki bireyler ise sadece diğer kültürlere karşı duyarlı olmakla kalmaz, kültürlerüstü düşünmeye ve davranmaya başlarlar. Belli bir durum ya da olayı farklı kültürlerin bakış açılarına göre yorumlayabilir veya herhangi bir kültürel çerçeveden bağımsız hareket edebilirler.

Gelişimsel Kültürlerarası Duyarlılık Modeli'ndeki (M. J. Bennett, 1993) aşamalar ve çokkültürlü öğretmen yeterlikleri birlikte ele alındığında, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının inkâr, savunma ve indirgeme aşamalarını aşarak en az uyum aşamasına gelmesi beklenmektedir. Farklı kültürel özelliklere sahip bireylere yüksek kalitede eğitim verebilmek için öğretmenlerin onların özelliklerini tanıması, kabul etmesi ve mesleki sorumluluklarını yerine getirirken bu özelliklere uygun ve duyarlı davranması gerekmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının her öğrenciye nitelikli bir eğitim hizmeti sunabilmesi için kültürlerarası gelişim modelinin uyum aşamasında olmalarının beklendiği söylenebilir.

Alanyazında yer alan çokkültürlü öğretmen yeterlikleri açısından bakıldığında Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2006 ve 2017 yılında yayınladığı öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri altında yer alan bazı alt yeterliklerin ve performans göstergelerinin çokkültürlü öğretmen yeterlikleri ile örtüştüğü görülmektedir. 2006 yılında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde yer alan “Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim” boyutu altında “öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme” alt yeterliği ve “ulusal ve evrensel değerlere önem verme” alt yeterliği

kapsamında çokkültürlü öğretmen yeterlikleri ile ilişkilendirilebilecek şu performans göstergeleri yer almaktadır:

“A1.1. Planında ve uygulamalarında öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek farklı etkinlikler sunar.

A1.9. Sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrencilerin sosyal ve kültürel özelliklerine uygun olarak çeşitliliğe yer verir.

A1.10. Öğrencilerin sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler geliştirmelerine ortam oluşturur.

A1.12. Farklı özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için öğrenme amaçları belirleyerek uygun ortamlar hazırlar.

A1.13. Öğrencinin geçmişine ve sosyo-ekonomik durumuna göre ön yargısız davranır.

A3.3. Uluslara, bireylere ve inançlara karşı ayrımcılık yapmaz.

A3.6. Öğrencilerine bireysel ve kültürel farklılıkları olabileceğine ilişkin anlayış kazandırmaya yönelik çalışmalara yer verir.” (MEB, 2006, s.13-15)

Aynı belgede yer alan “Öğrenciyi Tanıma” boyutunun “Öğrenciye değer verme” alt yeterliği kapsamında çokkültürlülüğe yönelik şu performans göstergeleri yer almaktadır:

“B3.5. Öğrencinin fikirlerine ve ürettiklerine değer verir.

B3.6. Öğrencilere, diğerlerinin fikirlerine ve ürettiklerine değer vermeleri için model olur.

B3.7. Öğrencilerin sahip olduğu değerlere saygı gösterir.

B3.8. Öğrencilerin sahip olduğu kültürel değerleri dikkate alır.” (MEB, 2006, s.25)

“Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” yeterlik alanında yer alan “aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık” alt yeterliği kapsamında yer alan şu performans göstergeleri çokkültürlü öğretmen yeterlikleriyle ilişkilendirilebilir:

“E4.3. Ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri hakkında bilgi toplar ve kaydeder.

E4.6. Ailelerin farklı değer ve inançlarına saygı duyar.

E4.7. Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özellikler gösteren ailelere eşit davranır.” (MEB, 2006, s.39)

2017 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri güncellenmiş ve “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” olarak üç yeterlik alanına indirgenmiştir. Bu üç yeterlik alanında yer alan alt yeterlik ve yeterlik göstergeleri incelendiğinde çokkültürlü öğretmen yeterliklerine yönelik olarak

oldukça az sayıda yeterlik ve göstergelerin yer aldığı görülebilir. Buna ilişkin olarak şu göstergeler çokkültürlü öğretmen yeterlikleri ile ilişkilendirilebilir:

“B1.3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.” (MEB, 2017, s.14)

“C1.2. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır.” (MEB, 2017, s. 16)

Bu yeterlik ve performans göstergeleri incelendiğinde, Türkiye’de öğretmenlerin çokkültürlü eğitim süreçlerini yürütebilmelerine ilişkin gerekli yeterliklere yeterince vurgu yapılmadığı söylenebilir. Nitekim çokkültürlülüğe yönelik performans göstergeleri 2006 yılındaki yeterlikler arasında %6,5; 2017 yılında yayınlanan yeterlikler arasında ise %3 oranında yer almaktadır. Bununla birlikte, öğretmen eğitimi programlarına yönelik olarak Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK) belirlediği ders listesinde ve ders içeriklerinde de çokkültürlü eğitime yönelik bilgi ve becerileri geliştirmeye odaklanan dersler ya da içerikler göze çarpmamaktadır (YÖK, 2018). Dolayısıyla, Türkiye’de çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirebilecek ders ya da içeriklerin öğretmen eğitimi programlarında yer aldığını söylemek oldukça güçtür. İlerleyen bölümde öğretmenleri kültürel çeşitliliğe hazırlamada çokkültürlü öğretmen yeterlikleri ile evrensellik-farklılık yönelimi ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların birbirlerini nasıl tamamladığı açıklanacak, ardından çokkültürlü eğitimin öğretmen eğitimine nasıl yansıtılması gerektiğine yönelik çeşitli araştırmacıların görüşleri ve çokkültürlü öğretmen eğitimi kapsamında çeşitli ülkelerin ne gibi uygulamalar yürüttüğü ele alınacaktır.

1.3.6. Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri bağlamında evrensellik-farklılık yönelimi ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar

Çokkültürlü eğitim, eğitim politikaları, eğitim programları ve öğretmen eğitimine kapsamlı etkileri olan bir eğitim reformu hareketidir. Her çocuğun başarmasını ve bir bütün olarak geliştirilmesini hedefleyen çokkültürlü eğitim, bu değişimi yaratma konusunda en büyük sorumluluğu öğretmenlere yükler. Bu bağlamda öğretmenleri öğrencilerin kültürel özelliklerini bilen ve öğretimi bu bilgilere uygun biçimde düzenleyen, eşitlik, demokrasi, sosyal adalet gibi değerleri benimseyip uygulayan ve öğrencilere rol model olan bireyler olarak görür (Acar-Çiftçi, 2015; Ladson-Billings, 1995a; Rabo, 2011; Sinagatullin, 2003; Spiecker ve Steutel, 2001; Teel ve Obidah, 2008; Villegas ve Lucas, 2002). Alanyazında çokkültürlü öğretmen yeterlikleri olarak

tanımlanan ve önceki bölümde ayrıntılı olarak açıklanan bu yeterliklerin temelinde ise öğretmenlerin kültürel farklılıklara olan tutumlarının yattığı söylenebilir.

Tutum, kişinin bir varlık hakkındaki inançlarından, varlıkla ilişkili duygularından ve varlıkla ilgili geçmiş davranışlarının anılarından oluşan değerlendirci bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Richardson, Tortoriello ve Hart, 2017). Seel (2012) ise tutum kavramını ya doğrudan deneyimin ya da çevreden gözlemsel öğrenmenin sonucu olan ve bir bireyin bir şeyi ne kadar sevdiğini veya beğendiğini temsil eden varsayımsal bir yapı olarak tanımlamıştır. Tutumlar aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları olan, bu boyutlara dayalı olarak bireylerin eylemlerine yön veren bir niteliğe sahiptir (Seel, 2012). Buna dayalı olarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik tutumlarının, farklılıklara sahip öğrencilerle çalışma konusunda sergileyeceği davranışların ne olacağı konusunda belirleyici bir etkiye sahip olacağı söylenebilir. Nitekim Sinagatullin (2003) ile Teel ve Obidah (2008) da öğretmenlerin kültürel farklılıklara duyarlı bir öğretim süreci yürütebilmek için farklılıklara yönelik kabullenici tutumlara sahibi olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Kültürel farklılıklara yönelik tutumları daha geniş, daha derinlemesine ve daha nötr bir şekilde ifade eden bir yapı ise evrensellik-farklılık yönelimi kavramıdır. Tutum yukarıda da belirtildiği üzere birşeyi beğenip beğenmeme ya da sevip sevmeme ile ilgilidir. Vontress'in (1979, 1988, 1996), Jung'un (1968) ve Yalom'un (1985) çalışmalarından etkilenerak evrensellik-farklılık yönelimi kavramını ortaya atan Miville, Gelsu, Pannu, Liu, Touradji, Holloway ve Fuertes'e (1999) göre evrensellik-farklılık yönelimi, insanlığın evrensellik gösteren yönleri ile farklılık gösteren yönlerinin olduğu gibi kabul edilmesini içerir. "Evrensellik-farklılık yönelimi, insanlar arasında var olan benzerlik ve farklılıkların farkına varılması ve kabul edilmesine ilişkin tutumları yansıtmaktadır" (Çivitçi, 2014). Bu kavramdaki "evrensellik" sözcüğü hangi kültüre ya da kimliğe ait olursa olsun insan olmanın getirdiği ortak özellikleri (örn. sevme-sevilme, saygı duyma-duyulma, dışlanmışlık/aidiyet gibi gereksinim ve duygular vb.) ifade ederken "farklılık" kavramı ise bu ortak yönleri gerçekleştirme biçimlerinin bireyin kültürel ve sosyal deneyimlerden etkilenerak biricik özelliğe bürünen yönlerini içerir (Miville vd., 1999). Bir örnek olarak; inanma ihtiyacı tüm insanlarda ortak yani evrensel iken bireyin hangi dine inandığı sosyal ve kültürel süreçlerden etkilenerak Hristiyanlık, İslam, Budizm gibi farklı biçimlerde ortaya çıkar. Beslenme ihtiyacı evrensel iken yer sofrasında mı, masada mı, elle mi ya da çatal bıçakla mı yemek yeneceği bireyin

sosyalleşme sürecinden etkilenecek kültürel farklılıkları oluşturur. Çokkültürlü eğitim kapsamında düşünüldüğünde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kültürel farklılıkları ve toplumdaki çeşitli kimlikleri sevmesi ya da beğenmesi değil, olduğu gibi kabul etmesinin önkoşul olduğu söylenebilir. Bu nedenle de bu araştırma kapsamında kültürel farklılıklara yönelik tutumların ele alınmasında evrensellik-farklılık yönelimi temel alınmıştır.

Miville ve arkadaşları (1999) alanyazına dayalı olarak bir bireyin, bir gruba ya da bir gruba ait bireyle sağlıklı ilişkiler kurabilmesinin ancak o grubun özelliklerinin farkında olması ve olduğu gibi kabul etmesiyle mümkün olduğu ileri sürmüşlerdir. Bu durum özellikle bireyin kendinden farklı olan gruplarla etkileşiminde bir önkoşul olarak görülebilir (Sue ve Sue, 1990). Evrensellik-farklılık yönelimi aynı zamanda açıklık, empati, iş birliği gibi kişilik özellikleri ve değerler ile de olumlu yönde ilişkili bulunmuştur (Miville, Carlozzi, Gushue, Schara ve Ueda, 2006; Stracuzzi, Mohr ve Fuertes, 2011; Thompson, Brossart, Carlozzi ve Miville, 2002; Wang, Davidson, Yakushko, Savoy, Tan ve Bleier, 2003). Miville ve arkadaşları (1999) yüksek düzeyde evrensellik-farklılık yönelimine (EFY) sahip olan bir kişinin, kendisi ve diğerleri arasındaki benzerliklere ve farklılıklara değer verdiği için başkalarıyla çeşitli deneyimler arayabileceğini, bu deneyimler ile daha sonra EFY değerlerini pekiştirebileceğini ve bunun sonucu olarak başkalarıyla bir bağlantı duygusu yaşayabileceğini belirtmektedirler. Böylelikle, yüksek düzeyde EFY yönelimine sahip bir öğretmenin farklı kültürlerden gelen öğrencilerin farklı deneyimlerini kabul edeceği, onaylayacağı ve onlarla bir bağ kurarak ortak amaçlar doğrultusunda çalışabileceği söylenebilir.

Tüm bunlara dayalı olarak, sınıflarında dil, din, ırk, etnik köken, cinsiyet, cinsel yönelim, sosyal sınıf, sosyo-ekonomik düzey gibi açılardan birçok farklı özellik gösteren çok sayıda öğrenci ile çalışacak ve onların yirmibirinci yüzyılın gerektirdiği nitelikleri kazanarak topluma ve dünyaya katkıda bulunan bireyler olmalarını sağlayacak öğretmenlerin, kendilerinden farklı grupların özelliklerini fark edip olduğu gibi kabul edebilmelerinin eğitimde başarı göstermek için gerekli olduğu söylenebilir. Nitekim, Miville ve arkadaşlarının (1999) da belirttiği gibi diğer insanlarla başarılı bir şekilde iletişim kurabilmek ve etkileşime girebilmek, bireyin zorunlu olarak kendisi ile diğeri arasındaki benzerliklere ve farklılıklara odaklanmasını ve bunların farkına vararak olduğu gibi kabul etmesini içerir. Öğretmenlerin de çokkültürlü eğitimin gerektirdiği yeterliklere sahip olabilmeleri ve bu yeterlikleri etkili bir şekilde uygulamalarına yansıtabilmeleri için

öncelikle farklılıklara yönelik kabullenici bir tutuma sahip olmaları, yani evrensellik-farklılık yönelimlerinin üst düzeyde olması gerekmektedir.

Öte yandan, çokkültürlü eğitimin amaçlarına ulaşılabilmesi için öğretmenlerin yüksek düzeyde evrensellik-farklılık yönelimine ve çokkültürlü öğretmen yeterliklerine sahip olması tek başına yeterli olmayabilir. Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri incelendiğinde, öğrencilerin kültürel özelliklerinin araştırılıp keşfedilmesi ve öğretimin bu bilgilere göre çeşitlendirilip öğrenciye hitap eder hâle getirilmesi söz konusudur. Şüphesiz ki her öğrenci için bu süreçleri gerçekleştirmek, oldukça zaman alıcı ve yorucu bir iş olacaktır. Böyle bir çaba ve yılmazlığı gösterebilmek için ise yukarıda bahsedilen niteliklere sahip öğretmenlerin mesleklerine yüksek düzeyde bağlanmış hatta adanmış olması, mesleğini sevmesi ve değer vermesi gerekmektedir. Nitekim Nieto ve Bode (2013) ile Ladson-Billings (1995a) de baskın kültürden gelen öğrencilerle kültürel farklılıklara sahip öğrenciler arasındaki başarı uçurumunun ortadan kaldıracabilecek öğretmenlerin, ancak iyi yetişmiş ve yüksek düzeyde güdülenmiş öğretmenler olabileceklerini belirtmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının, onların ileride nasıl bir öğretmen olacakları konusunda anahtar bir etkiye sahip olduğunun sıklıkla vurgulandığı görülmektedir (Doğrul ve Kılıç, 2020; Erdem, Gezer ve Çokadar, 2005; Seferoğlu, 2004). Gelecek nesillere nitelikli bir eğitim hizmeti sağlanabilmesi için bu eğitimi verecek öğretmenlerin mesleğe karşı olumlu tutum sahibi olmaları önem taşımaktadır (Doğrul ve Kılıç, 2020). Sabır, özveri ve sürekli çalışma gerektiren öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek için bu mesleği severek ve isteyerek yapmanın önemli bir önkoşul olduğu söylenebilir (Aşkar ve Erden, 1987). Araştırmalar, öğretmenlik mesleğiyle ilgili olumlu tutumlara sahip olan öğretmenlerin öğrencilerine olumlu bir öğrenme ortamı düzenlediğini, etkili iletişim kurabildiğini ve mesleki rollerini başarılı bir biçimde yerine getirebildiğini göstermektedir (Çeliköz ve Çetin, 2004; Eren, Çelik ve Oğuz, 2014; Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları aynı zamanda öğrenci başarısından sorumluluk duymalarıyla da pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Ekici, 2013). Buna dayalı olarak, mesleğe yönelik daha olumlu tutumları olan öğretmen adaylarının öğrenci başarısını artırmak için daha fazla sorumluluk alacağı ve bu ölçüde de daha çok çaba harcayacağı düşünülebilir. Mesleğe yönelik olumlu tutumlar sergileyen öğretmen adayları, mesleğe bağlılık göstermede, her

öğrencinin başarması için gerekli sorumluluğu almada ve yerine getirmede daha üst düzey bir performans sergileyecektir.

Bu bölüme kadar süregelen tüm tartışmalar dikkate alındığında çokkültürlü eğitimin amaç ve ideallerini gerçekleştirebilecek öğretmenlerin hem çokkültürlü öğretmen yeterliklerine, hem evrensellik-farklılık yönelimine, hem de mesleğe yönelik olumlu tutumlara yüksek düzeyde sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır. Böylelikle, geleceğin öğretmenlerinin bireysel, kültürel ve/veya kimliksel farklılıklara sahip öğrencilere nitelikli eğitim verebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, bu araştırma kapsamında bu üç kavram bağımlı değişkenler olarak ele alınmıştır.

1.3.7. Çokkültürlü eğitim ve öğretmen eğitimi

Çokkültürlü eğitim, ortaya çıktığı 1970’li yıllardan itibaren başta ABD ve Kanada olmak üzere birçok ülkenin eğitim sistemini etkilemiş ve etkilemeye devam etmektedir. Günümüzde birçok öğretmen yetiştiren kurum, dersler, atölye çalışmaları ve alan çalışmaları yoluyla öğretmenlerin kültürel farklılıklara duyarlı olmalarına yönelik çalışmalarını sürdürmektedirler (Barajas, 2014). Bu bölümde çokkültürlü öğretmen eğitiminin nasıl yürütülebileceği ve çokkültürlü öğretmen eğitime yönelik çeşitli ülkelerde gerçekleştirilen uygulamalar hakkında bilgi verilecektir. Böylelikle, çokkültürlü öğretmen eğitiminin kuramsal temelleri ve uygulamalar açısından dünyadaki genel görünümü ile mevcut durumu hakkında bir içgörüye ulaşılması hedeflenmektedir.

Çokkültürlü eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için bu konuda yetkin öğretmenlerin yetiştirilmesine gereksinim duyulmakta olup bu tür öğretmenlerin yetiştirilmesi araştırmacıların üzerinde durduğu önemli sorun alanlarından birisidir. Çokkültürlü öğretmen eğitiminin nasıl gerçekleştirilebileceğine yönelik en önemli çalışmalardan biri Rao’ya (2005) aittir. Rao (2005), öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimi etkili bir şekilde uygulayabilmelerini sağlayacak becerileri kazanmaları için üç aşamalı bir “öğretmen eğitimi” modeli önermiştir. Öğretmen eğitiminin son sınıfında uygulanabileceği belirtilen modeldeki aşamalar; a) ders kapsamında çokkültürlü öğretmen eğitimi dersi verilmesi, b) ders kapsamında öğretmen adaylarına uygulama yaptırılması ve c) bir yıllık veya dönemlik olarak çokkültürlü ortamlarda alan uygulaması yaptırılması şeklinde belirtmiştir. Gay’e (2005) göre ise, çokkültürlü öğretmen eğitimi (a) ayrı bir çokkültürlü eğitim dersi verilmesi, (b) çokkültürlü eğitimin mevcut programla bütünleştirilerek bütünleşik bir şekilde verilmesi ve (c) mevcut programın yanı sıra bir

çokkültürlü eğitim programının da aynı anda verilerek çifte program modelinin benimsenmesi şeklinde üç yoldan gerçekleştirilebilir. Gay'in (2005) ve Rao'nun (2005) öne sürdüğü yollar göz önüne alındığında, çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirebilmek için öğretmen eğitimi programlarında hem kuramsal hem de uygulamalı çalışmaların gerçekleştirildiği bir dönüşüme gereksinim duyulduğu anlaşılmaktadır.

Çokkültürlü öğretmen eğitiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine yönelik bir diğer mihenk taşı araştırma ise Zeichner ve diğerlerine (1998) aittir. Araştırmacılar, yürüttükleri “Çokkültürlü Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi Projesi” kapsamında çokkültürlü öğretmen eğitiminin temel tasarım ilkelerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaca dayalı olarak öncelikle derin bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiş, ardından çokkültürlü eğitim ve öğretmen eğitimi konusunda uzman kişilerle iki günlük bir çalıştay düzenlenmiştir. Bu iki aşama sonucunda elde edilen tasarım ilkeleri, Amerikan Öğretmen Eğitimi Kolejlere Birliği'nin 1996 yılındaki yıllık toplantısında sunularak elde edilen dönütlere dayalı bir biçimde yeniden düzenlenmiştir. Zeichner ve diğerlerinin (1998) ortaya koyduğu çokkültürlü öğretmen eğitimi programı tasarım ilkeleri Tablo 1.5.'te özetlenmiştir.

Tablo 1.5. Zeichner ve diğerlerinin (1998) belirlediği çokkültürlü öğretmen eğitimi programı tasarım ilkeleri

Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi Programı Tasarım İlkeleri	
Kurumsal İlkeler	1. Kurumun misyonu, politikaları ve prosedürleri, çeşitliliğin ve çokkültürlü eğitimin değerlerini yansıtır.
	2. Kurum, çokkültürlü öğretmen eğitimine bağlıdır.
	3. Öğretmen eğitimi programı çokkültürlü eğitimin yaşayan bir örneğidir.
Personel İlkeleri	4. Öğretmen eğitimi programlarına kabul şartları, akademik ölçütlerle birlikte çokkültürlülüğe yönelik ölçütleri içerir.
	5. Öğretim üyeleri, personel ve danışmanlar çokkültürlü öğretmen eğitimine kendini adanmıştır; ayrıca bu alanda yetkindir.
Eğitim Programları ve Öğretime İlişkin İlkeler	6. Çokkültürlü bakış açıları, genel eğitim dersleri ve akademik konu alanındakiler de dahil olmak üzere tüm öğretmen eğitimi programına işlemiştir.
	7. Program, öğretme ve öğrenmenin tarafsız olmayan ancak güç ve ayrıcalık ilişkilerine dayanan sosyo-politik bağlamlarda gerçekleştiği anlayışını geliştirir.
	8. Program, ilk ve ortaöğretim okullarındaki tüm öğrencilerin öğrenme sürecine öğretme ve öğrenmede kaynak olarak kullanılması gereken bilgi, beceri ve deneyimlerini getirdiği ve tüm öğrenciler için yüksek öğrenme beklentilerinin olması gerektiği varsayımına dayanmaktadır.
	9. Program, öğretmen adaylarına öğrenciler, aileler ve toplumlar hakkında nasıl bilgi edinebileceklerini ve kültürel açıdan farklı öğrencilerin geçmişlerine ilişkin bilgileri öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirmede nasıl kullanacaklarını öğretir.
	10. Program, öğretmen adaylarının kendilerinin ve diğerlerinin çoklu ve birbiriyle ilişkili kimliklerini yeniden incelemelerine yardımcı olur.
	11. Program, okullarda ve topluluklarda sosyokültürel çeşitliliği araştıran dikkatlice planlanmış çeşitli alan deneyimleri sağlar.
	12. Program, öğretmen adaylarının okullaşmayı ve toplumda daha fazla eşitlik ve sosyal adaleti teşvik etmek için çalışan değişim araçları olma taahhüdünü geliştirmelerine yardımcı olur.
	13. Program, öğretmen adaylarına çokkültürlü sınıflarda gücü ve ayrıcalığı nasıl değiştireceklerini öğretir.
	14. Program, birden çok bilgi türü ve kaynağından yararlanır ve bunları doğrular.

Tablo 1.5.’te görüldüğü gibi, Zeichner ve diğerleri (1998) çokkültürlü öğretmen eğitimini kurum, personel, eğitim programları ve öğretim boyutlarıyla bir bütün olarak ele almışlardır. Onlara göre çokkültürlü eğitimi uygulayabilecek öğretmen adaylarının yetiştirilebilmesi için öncelikle öğretmen eğitimi kurumunun ve personellerinin bu alanda yetkin olması ve çokkültürlü eğitim anlayışını günlük tutum, davranış ve uygulamalarına yansıtabiliyor olması gerekmektedir (Zeichner vd., 1998). Ayrıca programda yer alan

derslerin amaç, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutlarının çokkültürlü eğitimin temel amaçlarına, ilkelerine, değerlerine uygun bir biçimde tasarlanması ve yürütülmesi beklenmektedir.

Çokkültürlü öğretmen eğitiminde temel alınması gereken ilke ve uygulamalar kuramsal olarak belirlenmiş olsa da alanyazının öngördüğü bu ilkelerin uygulanış biçimleri öğretmen eğitimi veren kurumlar arasında farklılık göstermektedir. Gorski'nin (2009) gerçekleştirdiği araştırmada çokkültürlü öğretmen eğitiminin uygulanma biçiminin beş farklı çokkültürlü eğitim alt yaklaşımı içinde değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Gorski'nin (2009) araştırmasına göre çokkültürlü öğretmen eğitiminin veriliş biçimi altında yatan felsefi bakış açıları ve gerçekleştirilen uygulamalar açısından birbirinden farklılaşmakta ve beş alt yaklaşıma ayrılmaktadır. Gorski (2009), oluşturduğu bu beşli sınıflamayı aynı zamanda Jenks ve diğerlerinin (2001) sınıflamasıyla da bütünleştirmiştir. Gorski'nin oluşturduğu çokkültürlü öğretmen eğitimi yaklaşımları sınıflaması Tablo 1.6.'da görülebilir.

Tablo 1.6. Gorski 'nin (2009) çokkültürlü öğretmen eğitimi yaklaşımları sınıflaması (Gorski, 2009, s. 312)

Jenks vd.'nin (2001) sınıflaması	Gorski'nin (2009) sınıflaması	Kavramsal çerçeve	Amaçlar	Dersin yapısı
Tutucu	I. "Öteki"ni eğitime	Belli bir gruba özel çalışmalar (örn. yoksulluk kültürü, Latin öğrencilerin eğitimi, vb.)	Öğretmenlerin belli kimlik gruplarının kültürünü, değerlerini ve dünya görüşlerini inceleyerek bu gruplardan öğrencilerle etkili bir şekilde çalışabilmelerini ve onları eğitim sistemine özümleyebilmelerini sağlama	Çoğunlukla öğretmenler belli bir grubun kültürü ve yaşam biçimi hakkında bilgi edinebilsinler diye belli bir kimlik grubu etrafında şekillendirilir.
Liberal	II. Kültürel duyarlılık ve hoşgörüyle öğretim	İnsan ilişkileri, gruplar arası ilişkiler, hoşgörü eğitimi, kültürel duyarlılık, çeşitliliği kutlama	Öğretmenlerin kendi kişisel önyargılarını inceleyerek farklılığı hoş görmelerini, çeşitliliğin farkında olmalarını ve çeşitliliğe duyarlı olmalarını sağlama	Çoğunlukla kimlik boyutları (ırk, cinsel yönelim, sınıf vb.) etrafında düzenlenir. Öğretmenler kendi önyargı ve peşin hükümleri üzerine yoğunlaşırlar.
	III. Çokkültürlü yeterliklerle öğretim	Çokkültürlü yeterlikler, kültüre duyarlı öğretim, kültüre duyarlı pedagoji	Öğretmenlerin çeşitliliğe sahip öğrencilerinin gereksinimlerini karşılayabilmeleri için onlara çokkültürlü programları ve çokkültürlü öğretim stratejilerini uygulamada gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırma	Çoğunlukla yeterlik kavramı (çokkültürlü program geliştirme, kültüre duyarlı sınıf yönetimi vb.) etrafında şekillenir.
Eleştirel	IV. Sosyo-politik bağlamda öğretim	Eleştirel kuramlar, özgürleştirici eğitim, eleştirel çokkültürlü eğitim, sosyal adalet eğitimi ve eleştirel pedagoji	Öğretmenlerin güç, baskı, hâkimiyet, eşitsizlik ve adaletsizliğin okullaşma üzerindeki sistematik etkileri hakkında eleştirel incelemeler yapmalarını sağlama	Çoğunlukla sistematik baskının boyutları (örn. cinsiyetçilik, ırkçılık, homofobi vb.) etrafında düzenlenir. Böylelikle öğretmenler bu boyutlardan hangilerinin adaletsiz bir eğitim sistemine nasıl katkıda bulunduğunu fark ederler.
	V. Direniş ile üstünlük ve baskı karşıtlığı bağlamında öğretim	"Sosyo-politik bağlamda öğretim" başlığı altındaki konular ve sömürge dönemi sonrası kuramı	Öğretmenleri "sosyo-politik bağlamda öğretim" başlığı altındaki eleştirel incelemeler, üstünlük ve baskı karşıtı öğretim ve sosyal aktivizm yoluyla değişim aktörleri haline getirme	Çoğunlukla "sosyo-politik bağlamda öğretim" başlığı altındakileri içerir. Ancak baskıya karşı harekete geçme ve baskıyı yıkmaya üzerine vurgular vardır.

Tablo 1.6.'da görüldüğü gibi, çokkültürlü öğretmen eğitiminin veriliş biçimi beş alt yaklaşım altında incelenebilir. Bu alt yaklaşımlar ele alındığında ilkten sonuncuya doğru daha eleştirel ve sosyal adalet temelli bir bakış açısına geçiş yapıldığı görülmektedir. Bu alt yaklaşımlar çokkültürlü eğitimin temel amaç, ilke ve değerleriyle birlikte düşünüldüğünde son dört basamağın çokkültürlü eğitimin ruhuyla daha çok örtüştüğü, son basamağın ise en ileri düzeydeki çokkültürlü eğitim anlayışını yansıttığı söylenebilir. Burada dikkat çekilmesi gereken bir nokta ise tek bir basamağın benimsenmesinin çokkültürlü eğitimi başarılı bir şekilde uygulayabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesinde yeterli olamayabileceğidir. Örneğin son basamak olan “direniş ile üstünlük ve baskı karşıtlığı bağlamında öğretim” alt yaklaşımı öğretmen adaylarının sosyal adalete yönelik eyleme geçme becerilerini artırmaya ve onlara adil olmayan sosyal algılar (ırkçılık, cinsiyet, yabancı düşmanlığı vb.) hakkında farkındalık ve duyarlılık kazandırmaya çalışır; ancak bu alt yaklaşım öğretmenlerin kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin akademik başarısını artırmaya yönelik ne gibi stratejiler benimseyeceği konusunda yetersizdir. Dolayısıyla, etkili bir çokkültürlü öğretmen eğitimi programında tüm alt yaklaşımlara gereksinim olduğu söylenebilir.

Çokkültürlü öğretmen eğitimi proramlarının öğrenme-öğretme süreci boyutunda ne gibi uygulamaların gerçekleştirilebileceği de ele alınması gereken önemli bir noktadır. Alanyazın incelendiğinde önyargıların farkına varma ve üstesinden gelinmesi için biyografi ve otobiyografilerden yararlanılması, kültürel farklılıklarla rahat bir biçimde çalışabilme becerisinin kazandırılması için alan uygulamaları ve saha gezilerinin düzenlenmesi sıklıkla vurgulanmaktadır (Barajas, 2014; Bodur, 2012; Rao, 2005). Ayrıca, öğretmen adaylarının kendilerini geliştirebilmesi amacıyla videolardan yararlanılmasının, eleştirel sorgulama, şiir ve diğer sanat türleriyle kültürel farklılıklara yönelik farkındalık kazandırılmasının ve online ortamların işe koşulmasının da sık sık önerildiği ve gerçekleştirildiği görülmektedir (Baker, Vinson, Krings, Dalton, Ragsdale, Korthals, vd., 2018; Jennings ve Potter-Smith, 2002; Kitsansas ve Talleyrand, 2005; Swazo ve Celinska, 2014). Yine öğrenme-öğretme süreci kapsamında yansıtmalara yer verilmesi (Banks, 1994; Cadray, 1995) ve rol oynama yönteminin kullanılması (Helms, 1990; Taylor, 1994) gibi öğretim yöntem-tekniklerine yer verilmesinin önemsendiği söylenebilir.

Çokkültürlü öğretmen eğitiminin nasıl gerçekleştirildiği ile ilgili mevcut durum incelenmeden önce, çokkültürlü eğitim alanında yapılan akademik çalışmaların ve ortaya

konulan kuramsal yapıların çok hızla ilerleyip derinleştiğinin, ancak bu kuramsal bilgilerin uygulamalara yansıtılması konusunda ise yeterince yol alınamadığının altını çizmekte yarar görülmektedir (Wachiuri ve Kimathi, 2020; Avrupa Konseyi, 2017). Cherng ve Davis'in (2019) de belirttiği gibi çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü öğretmen eğitimi yaklaşık 50 yıllık bir geçmişe sahip olmasına rağmen, öğretmen adaylarını kültürel çeşitliliğe sahip öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek düzeyde bilgi, beceri, tutum ve farkındalıkla donatmak hâlen yeterince yerine getirilemeyen güç bir iştir. Bu duruma en iyi örneği ise çokkültürlü eğitimin doğduğu ülke olan ABD oluşturmaktadır.

Çokkültürlü eğitimin beşiği sayılabilecek ABD'de 1970'lerden bu yana öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe duyarlı bir biçimde öğretim yapabilmesi amacıyla öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime yer verilmektedir. Çokkültürlü eğitimin ABD'deki öğretmen eğitimi politikalarına ilk yansıması Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi'nin (National Council for the Accreditation of Teacher Education [NCATE]) 1979 yılında ortaya koyduğu normlar ile gerçekleşmiştir (Banks, 2013). NCATE'in (2020) ortaya koyduğu normlara dayalı olarak günümüzde çokkültürlü eğitim Amerika'da eğitim fakültelerinde farklı felsefeler çerçevesinde ele alınmakta ve öğretmen adayları çokkültürlü yeterlikler çerçevesinde yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Ensign, 2009). Birçok öğretmen eğitimi veren kurum, çokkültürlü eğitime yönelik yeterli sayıda ve nitelikte dersleri bünyesinde barındırdığını ifade etse de bu konuda incelemeler yapan araştırmacıların neredeyse tümü bu derslerin nitelik ve nicelik açısından yeterli olmadığını belirtmektedir (Assaf, Garza ve Battle, 2010; Bartolome, 2004; Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust ve Shulman, 2005; Gorski, 2009; Gorski ve Dalton, 2020).

ABD'deki birçok öğretmen eğitimi programı, çokkültürlü eğitimi uygulayabilecek öğretmenler yetiştirmek amacıyla programlarına bir veya birkaç ders yerleştirmekte ancak bu derslerin çoğunluğu farklı kültürlerin birtakım genel özellikleri ya da birkaç dilde “merhaba” demek gibi yüzeysel bilgilerin kazandırılmasından öteye gitmemektedir (Assaf, Garza ve Battle, 2010; Gollnick, 1995). Gorski (2009) araştırmasında, ABD'deki öğretmen eğitimi programlarında yer alan çokkültürlülükle ilgili dersleri incelemiş ve bu derslerden %16'sının oldukça yüzeysel olduğunu ve çokkültürlülük adı altında daha çok özümleyici yaklaşımı benimsediğini, %58'inin çokkültürlülüğe yönelik yeterlikler kazandırmaya dönük olduğunu ancak eşitlik ve insan hakları gibi çokkültürlülüğün temel

değerlerini yansıtmadığını ortaya çıkarmıştır. Buna göre, 1979 yılında başlatılan çalışmalara rağmen ABD’de öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yaklaşımına göre yetiştirilmesi hâlen önemli bir sorun alanı olarak görülmektedir (Sleeter, 2008). Banks’in (2013) de belirttiği üzere, çokkültürlülüğe uygun bir eğitim sisteminin yaratılması hiç bitmeyecek bir süreç olduğu için bu durumun beklendik bir sonuç olduğu söylenebilir.

Çokkültürlü eğitimi uygulayışı ile dikkat çeken ülkelerin başında ABD ile birlikte Kanada gelmektedir (Karataş, 2018; Özensel, 2012). Kanada’da uygulanan çokkültürlülük politikalarının temel amacı kültürlerarası ilişkileri geliştirmek ve kültürel farklılıklar arasında karşılıklı kabulü artırmaktır. Kültürel çeşitliliğin desteklenerek kültürel miras ve kimliğin devamlılığına zemin hazırlanması; gruplar arası temas olanağının tanınması ve daha büyük topluma tam katılımın önündeki engellerin kaldırılarak kültürel ifadelerin paylaşılmasının sağlanması ile kültürler arası iletişimi güçlendirecek olguların desteklenmesi Kanada çokkültürlülüğünün temelini oluşturmaktadır (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis ve Sam, 2015). Kanada’da ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin önemli bir kısmının göçmen veya mülteci olduğu göz önünde bulundurularak, bu öğrenciler için özel bir tanılama sınavı ve bu sınav sonuçlarına dayalı olarak ücretsiz destekleyici dil eğitimi sunulmaktadır (Edutopia, 2012). Yine bu sınavın sonucunda öğrencilerin hangi alanlarda ne düzeyde olduğu belirlenerek her öğrenciye özel bir program önerilir (Government of Canada, 2017; Özensel, 2012; Sever, Baldan, Tuğlu, Kabaoğlu ve Alagöz, 2018).

Yapılan uluslararası sınav sonuçlarına göre, Kanada’ya göçen öğrencilerin akademik başarısı, üç yıl içinde yerli öğrencilerin başarısıyla eşit düzeye erişmektedir (OECD, 2015, 2017a). Bu bulgu ise, uygulanan destekleyici programların ve sunulan bireysel hizmetlerin etkililiğini işaret etmektedir (Sever vd., 2018). Kültürel çeşitliliğin böylesine yoğun olduğu bir ülkede bu başarının elde edilmesi ancak çokkültürlü eğitimin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi yoluyla mümkündür. Bu bağlamda, 2006 yılında ülkedeki tüm eğitim fakültelerinin dekanları bir araya gelerek etkili bir hizmetöncesi öğretmen eğitimi programının yerel, ulusal ve global topluluklarla olan etkileşimde çeşitliliği, kapsayıcılığı, anlayışı, kabul etmeyi ve sosyal sorumluluğu geliştirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Gambhir, Broad, Evans ve Gaskel, 2008; Sever vd. 2018). Buna dayalı olarak Kanada’da verilen öğretmen eğitiminde kültürel farklılıklara duyarlı öğretim becerisinin geliştirilmesine yönelik dersler ve öğretmenlik uygulaması süreçleri yer almaktadır (Nuland, 2011). Hizmetiçi eğitim veren bazı eğitim

fakültelerinin sunduğu dersler arasında da yerli öğrencilerin eğitimi, LGBT öğrencilerin eğitimi, kapsayıcı eğitim gibi öğretmenleri kültürel çeşitliliğe hazırlayacak derslerin yer aldığı görülmektedir (Queen's University Continuing Teacher Education, 2020). Sonuç olarak, çokkültürlü eğitim yaklaşımının hem hizmetöncesi hem de hizmetiçi öğretmen eğitimiyle bütünleştirilmiş olması Kanada'nın çokkültürlü eğitimi uygulama başarısının en temel nedenlerinden birisi olarak görülebilir.

Çokkültürlü eğitim uygulamalarıyla dikkat çeken ülkelerden biri de Yeni Zelanda'dır. Yeni Zelanda, yüksek oranda göç alan bir ülke olduğu için kültürel çeşitlilik bakımından zengin bir ülkedir (Yanık, 2012). Bu çeşitliliğe dayalı olarak Yeni Zelanda'da öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerektirdiği özelliklere sahip olabilmesine özel bir önem verilmekte ve çabalar bu konu üzerine yoğunlaşmaktadır. Yeni Zelanda'nın Aotearoa bölgesinde "Te Kotahitanga (Birlik)" isimli bir mesleki eğitim programı, Yeni Zelanda'lı öğretmenlerin Yeni Zelanda'nın yerlileri olan Maori çocuklarına kültüre duyarlı bir öğretim sağlama konusundaki yeterliklerini geliştirme amacıyla tasarlanmıştır (Meyer, Bevan-Brown, Park ve Savage, 2010). Programda yer alan eğiticiler, alanında deneyimli uzman öğretmenlerden oluşmakta olup, meslektaşlarıyla gözlem ve dönüt temelli oturumlar düzenlemektedirler. Bu oturumlar yoluyla Maori çocukları için en iyi sonuç veren eğitsel uygulamaları ortaya çıkararak bu uygulamaları Te Kotahitanga programına yansıtmakta ve geleceğin öğretmenlerini kültürel ve bireysel farklılıkları olan çocuklarla etkili bir şekilde çalışmaya hazırlamaktadırlar. Programın temel aldığı yeterlikler ise etkili bir öğretim süreci yürütebilmek için gerekli olan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve becerilerinden ayrı düşünülmemiştir. Etkili bir öğretim süreci için gerekli olan ilke ve uygulamalar, öğrencilerin kültürel ve bireysel farklılıklarını kapsayacak bir şekilde ele alınmıştır (Meyer, Beyan-Brown, Park ve Savage, 2010). Te Kotahitanga programının temel aldığı etkili öğretim profili Tablo 1.7.'de görülmektedir.

Tablo 1.7. “Te Kotahitanga Programı”nın temel aldığı etkili öğretim profili (Meyer vd., 2010)

İlişkiler ve etkileşim	Tanım	Öğretmen davranışları örnekleri
1. Kültürel farklılıkları olan öğrencileri önemseme	Öğretmen öğrencilerin kültürel kimliklerini kabul eder, “kendileri” olmalarına izin verir ve öğrencilerin dillerine, kültürlerine saygı gösterir.	- İçerik ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin anadillerinden terimlere yer verir. - Öğrencilerin isimlerini doğru telaffuz eder. - İçeriği sunarken kültürel yapıları ve kültürel etkinliklere atıfta bulunur.
2. Öğrenci performansını önemseme	Öğretmen, öğrencilerin öğrenmesine ve sınıf etkinliklerine katılmasına yönelik yüksek beklentiler içerisinde.	- Tüm öğrencileri etkili öğrenenler olabileceğine yönelik güdüler. - Öğrencilerin gelişimini desteklemek için tüm öğrencilere olumlu ve düzeltici dönütler verir. - Öğrencileri amaç belirlemeye teşvik eder, etkili öğrenme davranışlarını yüceltir, öğrenme sürecinde iskele (Vygotsky and Luria, 1994) kurar.
3. Öğrenmeyi sağlayacak bir sınıf ortamını yönetme	Öğretmen sınıf yönetimi ve öğretim programını esnetme becerilerine sahiptir. Bu becerilerini, öğrenci başarısını artıracak yönde kullanır.	- Öğrenmeyi önemseyen bir sınıf ortamı yaratacak şekilde sınıfı yönetir. - Ders dışı ya da rahatsız edici öğrenci davranışlarını çatışmacı olmayan, etkili bir biçimde yeniden öğrenme görevine yönlendirir. - Öğrenme etkinliği verildikten sonra, öğrencilerle etkileşime girerek bireysel ve grup olarak öğrenme süreçlerini izler ve onlara yardımcı olur.
4. Öğrencilerle iletişime geçme ve bilgiyi birlikte yapılandırma	Öğrenci etkileşimini, yeni bilgi paylaşmaya yönelik tartışmaları, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerini artırır.	- İşbirlikli öğrenme ilkeleri ve uygulamalarını sınıf etkinliklerine yansıtır. - Öğrencilerin birbirleriyle problem çözmelerini teşvik eder. - Öğrencilerin kültürel çevrelerinden hikâyeler, deneyimler paylaşmalarını rica eder, yeni bilgiyi edinebilmeleri için konuyla ilgili önceki bilgilerini açıklamalarını ister.
5. Öğretme ve öğrenme etkinlikleri için geniş bir yelpazede stratejiler kullanma	Öğretmen, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi yoluyla öğrenmeyi sağlamak için farklı öğretim stratejileri kullanır.	- Öğrenciler tarafından yönetilen sorgulama süreçlerini işe koşar (örn.: öğrencilerin öğretmenin sorularını cevaplaması yerine soruları öğrencilerin oluşturmaları) - Kavram haritaları, düşün-eşleş-paylaş tekniği, ayrılıp birleşme tekniği ve rol oynama tekniklerini kullanır. - Yeni bilgi ve kavramları; filmler, hikâyeler vb.nin tartışılması aracılığıyla öğrencilerin hayatlarıyla ilişkilendirir.
6. Kültüre duyarlı bağlamlarda öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek	Öğretmen öğrencileri öğrenme amaçlarından ve istenen çıktılardan haberdar eder, öğrenme süreçleriyle ilgili kararlarda öğrencilere söz hakkı verir.	- Öğrencilerin amaçları anlamasına yardımcı olur, öğrencilerin dersin özel amaçlarının ya da kazanımlarının gelecekteki uzak amaçlara ulaşmayı nasıl sağlayacağı konusunda sorgulamalar ve yansımalar yapmalarını teşvik eder. - Öğrencileri, bilginin kültürel bakış açılarını ve değerleri nasıl yansıttığıyla ilgili eleştirel incelemeler yapmaya teşvik eder. - Akran değerlendirmesinden yararlanır, öğrencileri -değerlendirme sürecinin bir parçası olarak- güçlü ve zayıf yanlarını belirlemeye teşvik eder.

Çokkültürlü öğretmen eğitime yönelik çabalarını sürdüren ülkelerden biri de Rusya'dır. Özellikle Başkurt Devlet Üniversitesi'nde (BDÜ) bu çabaların yoğunlaştığı görülmektedir (Sinagatullin, 2015). Bunun temel nedeni ise Rusya bağlamında çokkültürlü eğitim konusunda başı çeken akademisyenlerden biri olan Ilghız Sinagatullin'in bu üniversitenin Pedagoji Bölüm Başkanı olarak görev yapıyor olmasıdır. Sinagatullin (2015) ile Logvinova ve Ivanova (2016), 1990'ların ortalarından itibaren öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara duyarlı olarak yetiştirilmeleri için gittikçe artan bir çaba içinde bulunduklarını ve bunu daha çok var olan programa eklemeler yaparak gerçekleştirdiklerini ifade etmektedir. BDÜ'de öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan mesleki tutum, bilgi ve beceriler Sinagatullin (2015) tarafından şu biçimde sıralanmıştır:

- Mesleki tutumlar:
 - Kültürel çeşitliliğe yönelik olumlu ve kabullenici tutumlar
 - Evrensel ve etnik değerlere yönelik anlayış
 - Çokkültürlü ve küresel ufukları geliştirmeye yönelik çaba
- Mesleki bilgiler:
 - Öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik bilgi
 - Halk pedagojisi geleneklerine yönelik bilgi
 - Kentsel ve kırsal bölgelerin farklılıklarına yönelik bilgi
- Mesleki beceriler:
 - Öğrencilerin kültürel çeşitliliğe karşı olumlu ve hoşgörülü tutumlarını geliştirme becerileri
 - Vatandaşlık eğitimi becerileri
 - Öğrencilerin sosyalleşmesine yönelik beceriler
 - Öğrencilerin bilişsel süreçlerini güdülemeye yönelik beceriler

Sinagatullin'in (2015) belirttiği çokkültürlü yeterlikler çoğunlukla "Etnik Psikoloji", "Etnik Pedagoji", "Etnik Çatışma Psikolojisi" ve "Kültürlerarası İletişim" gibi derslerle ve program dışı etkinliklerle kazandırılmaya çalışılmaktadır (Logvinova ve Ivanova, 2016). Her ne kadar çokkültürlü öğretmen eğitiminin sağlanması için çokkültürlülüğe yönelik dersler verilse de Logvinova ve Ivanova'nın (2016) araştırmasının sonuçlarına göre, bu çabalar uygulamalı becerilerin gelişimini desteklemediğinden ve öğretmen eğitimcilerinin de bu konuda eksikliklerinin bulunmasından ötürü yeterli görülmemektedir.

Çokkültürlü öğretmen eğitimi konusunda Türkiye ele alındığında öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlü eğitime yönelik özel bir dersin yer almadığı, var olan zorunlu ders içeriklerinde ise çokkültürlü eğitim ile ilgili özel bir vurgunun olmadığı görülmektedir (YÖK, 2018). “Problem durumu” başlığı altında da bahsedileceği gibi, Türkiye’de çokkültürlü eğitim ile ilgili dersler yalnızca 4 üniversitede yer almaktadır. Bu üniversitelerden yalnızca birinde çokkültürlü eğitime yönelik lisans düzeyinde bir ders bulunmaktadır. Diğer üniversitelerdeki dersler ise yüksek lisans ya da doktora düzeyindedir (Ege Üniversitesi, 2020; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 2020; Sakarya Üniversitesi, 2020; Yıldız Teknik Üniversitesi, 2020). Öğretmen eğitimi lisans programları incelendiğinde tüm öğretmenlik programlarında verilen Özel Eğitim dersi, Sınıf Öğretmenliği programına özgü Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programına özgü İnsan Hakları ve Demokrasi dersi ile Küreselleşme ve Toplum derslerinin (YÖK, 2018) kısmen çokkültürlü eğitimin gerektirdiği becerileri kazandırmaya dönük dersler olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenleri kültürel farklılıklara duyarlı bir biçimde öğretimi gerçekleştirebilmeleri için gerekli becerileri kazandırmaya odaklanan bir ders göze çarpmamaktadır.

Öte yandan, Türkiye’deki çokkültürlü öğretmen eğitimi ile ilgili yapılmış araştırmaların da sayısal olarak çeşitlilik gösterse de çokkültürlü öğretmen eğitimini ele alış biçimi açısından oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili Türkiye’de yapılmış araştırmalar çoğunlukla betimsel nitelikte olup öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ya da öğretmen eğitimecilerinin çokkültürlülüğe yönelik inançlarını, görüşlerini, metaforlarını, tutumlarını ya da yeterliklerini incelemeye ve bunların çeşitli bağımlı/bağımsız değişkenlerle ilişkisini araştırmaya yöneliktir (Aslan ve Kozikoğlu, 2017; Aslan, 2017, Aydın ve Tonbuloğlu, 2014; Başarır vd., 2014; Başbay vd., 2013; Boydak-Özan ve Şengür, 2017; Çekin, 2013; Damgacı ve Aydın, 2013; Demir, 2012; Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Günay vd., 2015; Kaya, 2014; Kaya ve Söylemez, 2014; Koç-Damgacı ve Aydın, 2013; Marangoz vd., 2015; Öksüz vd., 2016; Özdemir ve Dil, 2013; Pehlivan, 2014; Polat, 2012; Ünlü ve Örtten, 2013). Çokkültürlü öğretmen eğitime yönelik uygulamalı araştırmalar ise Kurtuluş (2021), Akcaoğlu (2017) ve Tuncel ile Balcı’nın (2016) araştırmalarıyla sınırlıdır. Kurtuluş (2021) eleştirel çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi, eğilimi ve çokkültürlü yeterliklerine etkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan uygulamalı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Akcaoğlu (2017) öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitime

yönelik beceriler kazandırmak amacıyla Sınıf Yönetimi dersi bağlamında çokkültürlü eğitim uygulaması gerçekleştirerek bu uygulamanın etkililiğini araştırmıştır. Tuncel ve Balcı (2016) ise eylem araştırması yoluyla Coğrafya ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarında okuyan 20 öğretmen adayına çokkültürlü eğitimle ilgili farkındalık ve bilgi kazandırabilmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Buradan da görüldüğü üzere, Türkiye’de uygulamalı çokkültürlü öğretmen eğitimi araştırmaları henüz yaygınlaşmamıştır.

Sonuç olarak, çokkültürlü eğitim ve öğretmen eğitimine yansımaları konusunda kuramsal çalışmalar geniş kapsamlı iken bu çalışmaların uygulamalara yansıtılması konusunda çoğu ülkede -özellikle de Türkiye’de- yeterli yol kat edilemediği söylenebilir. Çeşitli ülkelerin çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü öğretmen eğitimi uygulama biçimleri incelendiğinde ise her ülkenin çokkültürlü eğitimi farklı biçim ve boyutlarda uyguladığı ya da ele aldığı ileri sürülebilir (Arslan, 2016; Wachiuri ve Kimathi, 2020). Devam eden bölümde ise problem durumu açıklanarak araştırmanın amacı ve önemi açıklanacaktır.

1.4. Problem Durumu

Son yıllarda özellikle küreselleşme ile birlikte hareketlilik artmış ve bu da aynı sınıflarda farklı dil, din, ırk, cinsel yönelim, engellilik durumu ve sosyo-ekonomik özelliklere sahip öğrencilerin bir araya gelmesi sonucunu doğurmuştur. Türkiye de bu durumdan son yıllarda büyük ölçüde etkilenmiştir (Özensel, 2012; Sakız, 2016; Soylu, Kaysılı ve Sever, 2020). Özellikle 2009 yılından bu yana Türkiye’ye diğer ülkelerden göç oranları gittikçe daha fazla artmış, sadece 2018 yılında 700 binden fazla yabancı uyruklu bireye ikamet izni verilmiştir (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2018). Yine İçişleri Bakanlığı’nın verilerine göre 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısı 232.714’tür (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017). Ülkemizde yaşanan iller arası göç olgusu da bu bağlamda dikkate alınmaya değer bir konudur. Türkiye’deki şehirlerarası göç gerçekleştiren kişi sayısı sadece 2017 yılında 2.684.820 olup bu sayının da 668 binini 5-19 yaşları arasında, yani okul çağında bulunan bireyler oluşturmaktadır (TÜİK, 2018). 2015-2017 yılları arasındaki üç yıllık sürede iç göç gerçekleştiren okul çağındaki bireylerin toplam sayısı ise 2.036.036’dır (TÜİK, 2018). Özellikle yurtdışından Türkiye’ye göçler ve doğu ile güneydoğu bölgesinden ülkenin

batısına olan göçler, eğitim sürecinde dil ve iletişim sorununu ortaya çıkarmaktadır. Bu sorunların sonuçları ise okul terkine kadar varabilmektedir. Türkiye’de okulu terk eden öğrencilerin %51.9’unun evinde Türkçe’den başka bir dil konuşulmakta olup evde konuşulan dilin Türkçe’den farklı olması durumunun, çocuğun okula devam etme olasılığını %40 oranında azalttığı belirlenmiştir (Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel, 2007). Görüldüğü üzere, Türkiye etnik ve dilsel açıdan çeşitlilik gösteren bir yapıdadır.

Çokkültürlü eğitim bakış açısı, kültürel farklılıkları sadece etnik veya dilsel çeşitlilik ile sınırlandırmaz; aksine bu farklılıkların etnik köken, engellilik durumu, cinsiyet, cinsel yönelim ve sosyo-ekonomik düzeyler arasındaki farklılıklar gibi çok çeşitli kaynaklardan doğduğunu savunur (Banks, 2008). Buna dayalı olarak, Türkiye’de kız-erkek çocukların okullaşma oranları ve okul terki eğilimleri de çokkültürlü eğitim perspektifinden tartışılabilir. UNICEF’in 2013 verilerine göre Türkiye’de erkek çocukların ilköğretim düzeyinde net okullaşma oranı %99.5, kız çocuklarının net okullaşma oranı ise 98.3’tür. Net okula devam etme oranı ise ilköğretim düzeyinde erkekler için %93.5 iken kız çocuklarında %91.9’dur. Ortaöğretim düzeyinde gelindiğinde net okullaşma oranı erkeklerde %81.4, kızlarda %76.2 iken, net okula devam etme oranı ise erkeklerde %51.6’ya kızlarda %43’e düşmektedir (UNICEF, 2013). UNESCO’nun verileri de benzer bir şekilde okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde kızların okullaşma oranının erkeklerden daha düşük olduğunu, okuma yazma oranının da 15 yaş üstü grupta kızlarda daha düşük olduğunu (erkeklerde %98.58, kızlarda %92.65) ortaya koymaktadır (UNESCO, 2018). “Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar” başlıklı raporda ise kızların erkeklere göre % 5-10 arasında daha yüksek bir oranla okulu terk ettiği ortaya çıkarılmıştır (Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel, 2007). Görüldüğü üzere, son yıllarda kızların okullaşma oranlarının artırılması amacıyla yürütülen *Kardelen* ve *Haydi Kızlar Okula* gibi projelerle önemli bir gelişme kaydedilse de okullaşma bağlamında cinsiyet eşitliği hâlen yeterli düzeyde sağlanamamıştır. Bununla birlikte, Fen, Teknoloji Matematik ve Mühendislik (FeTeMM) alanına yönelen kızların oranı da oldukça düşük düzeyde olup bu konuda da cinsiyet eşitliği henüz sağlanamamıştır. OECD verilerine göre, Türkiye’de FeTeMM alanlarına yönelen kız çocuklarının oranı %17’lik bir oran ile OECD ülkeleri arasında en düşük orandır (OECD, 2017b).

Sosyo-ekonomik düzey açısından Türkiye’de 6-13 yaş arasında ilköğretime devam etmeyen çocuklar şehir-kırsal ayrımına göre incelendiğinde, şehirde yaşayan çocukların

%7'sinin, kırsal bölgelerde yaşayan çocukların ise %11'inin okula devam etmediği görülmektedir (Education Policy and Data Center, 2014). Gelir durumu açısından ise yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarından %1'inin, düşük gelirli ailelerin çocuklarından ise %18'inin ilköğretime devam etmediği belirlenmiştir (Education Policy and Data Center, 2014).

Engellilik durumuna açısından bakıldığında ise Türkiye'de okulöncesi eğitime devam etmesi gereken toplam 1.225.563 çocuktan en az 20.000'inin bir veya birden fazla engeli olduğu tahmin edilmekte, ancak resmi okulöncesi eğitim kurumlarında ise bunlardan sadece 1315'inin kayıtlı olduğu görülmektedir (UNICEF, 2012). Sart, Barış, Sarıışık ve Düşkün'e (2016) göre ise Türkiye'de 0-18 yaş grubunda engelli birey sayısı yaklaşık 600.000 olmakla birlikte bu bireylerin yarısından fazlası eğitim sisteminin dışında olup eğitime erişim engellerinin yanı sıra alınan eğitimin niteliği de önemli bir sorun alanı oluşturmaktadır.

“Demokrasilerde eşitlik toplumun temel yapı taşlarından biridir” (Acar-Çiftçi ve Aydın, 2014, s.198). Eşitliğin olmadığı bir yerde adaletin sağlanması mümkün olmadığı gibi, adalet kavramından söz edebilmek için öncelikle her bireyin eşit olduğu ilkesinin topluma yerleşmiş bir değer olarak kabul edilmesi gerekir. Mevcut demokrasilerde, adil bir toplum yaratmanın en önemli aracı bireylere sağlanan eşit eğitim fırsatı olarak görülmektedir (Gök, 2004). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) da dördüncü ve sekizinci maddeleriyle eğitimde her bireyin eşit haklara sahip olduğunu ve hiçbir bireye imtiyaz tanınmayacağını teminat altına almıştır. Ancak Türkiye'de yapılan araştırmalar –ki bu konuda yapılan araştırmalar çok sınırlı sayıdadır- baskın kültürden bireylere kıyasla farklı kültürlerden gelen çocukların okulda daha başarısız olduğunu ve okulu terk etme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Gökşen vd., 2007; Alp ve Taştan, 2011).

Eğitimin sosyo-kültürel bir süreç olduğu gerçeğinden kaçış yoktur (Pai, Adler ve Shadiow, 2006). Bilinçli veya bilinçsiz şekilde, bireylerin kültürel özellikleri kendilerinin düşünme biçimini, inançlarını ve davranışlarını belirler. Dahası, kültürel özellikler bu düşünme biçimi, inanç ve davranışların nasıl öğrenildiğini ve nasıl öğretildiğini belirler (Gay, 2014, s.9). Spindler ve Spindler (1994) öğretmenlerin sınıfa kendi kültürel birikimlerini taşıdıklarını ifade etmektedirler. Onlara göre öğretmenlerin hepsi birer kültür temsilcisi olup öğrencileri kaçınılmaz bir önyargı ve peşin hükümle algırlar.

Öğrenciler de benzer bir şekilde okula, öğretmenlere ve diğer öğrencilere ilişkin algılarını etkileyen bir kültürel birikimle eğitim sürecine girerler.

Kültürel çeşitliliğe duyarlı olmayan sınıflarda baskın kültürden olmayan öğrencilerin başarısının düşük olduğuna yönelik çok sayıda araştırma bulgusu ile karşılaşilmektedir. Baskın kültürden olmayan öğrencilerin düşük akademik başarısının temel nedenlerinden biri öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri ile ilişkilidir. Gay'in (2014) de belirttiği üzere, baskın kültürden gelen öğretmenler, farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilere yönelik düşük akademik beklentiler içine girmektedirler. Öğrencilerden beklenen akademik performans düştükçe, öğrenci başarısı da düşmektedir. Öte yandan, öğrencilerin sahip olduğu kültürel özellikleri sınıf ortamında paylaşamamaları ya da bu özelliklerden dolayı sınıfta istenmediklerini hissetmeleri de akademik başarısızlığın altında yatan diğer nedenlerdendir (Gay, 2014). Baskın kültürden olmayan öğrencilerin kültürel geçmişleri ve sosyal deneyimleri okulda yürütülen eğitim programına ve öğretime yansıtıldığında; kültür ve dile ilişkin özellikleri akademik sorunlarda bir neden değil bir çözüm olarak görüldüğünde bu öğrencilerin hem akademik başarılarının, hem de sınıf içi katılımlarının arttığı birçok araştırmanın sonucunda ortaya konmuştur (Au, 1993; Boggs, Watson-Gegeo ve McMillen, 1985; Boykin, 2002; Kanatlı Öztürk, 2018; Krater, Zeni ve Cason, 1994; Lee, 2007; McCarty, Wallace, Lynch ve Benally, 1991; McCarty, 2002; Pehlivan Yılmaz, 2019; Tharp ve Gallimore, 1988).

Eğitim sürecinde kültürel farklılıklardan doğan ve akademik başarısızlıktan okul terkine kadar varan sorunların giderilmesi için kültürel çeşitliliğe duyarlı bir eğitim-öğretim süreci gerçekleştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Böyle bir eğitim sürecinin gerçekleştirilmesinde en önemli rol ise öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen, eğitim sisteminin en temel öğelerinin başında gelen, sistemden etkilenen ve sistemi etkileyen en önemli bileşendir (Aslan ve Sağlam, 2018). “İyi bir eğitim; iyi, nitelikli öğretmenlerle olanaklıdır” (Özer, 2008, s. 197). Eğitimde sosyal kapsayıcılığın, eşitliğin ve adaletin sağlanabilmesi, yani çokkültürlü eğitimin başarıya ulaşabilmesi için tüm öğretmenlerin çokkültürlü öğretmen yeterliklerine sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır. Ancak ülkemizde yapılan birçok araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik olumlu algı ve tutumları olsa da fazlasıyla bilgi eksiklikleri bulunduğu, beceri boyutunda da yetersiz kaldıkları ortaya çıkmıştır (Akınlar ve Doğan, 2017; Aslan, 2017; Bahadır, 2016; Başarır vd., 2014; Boydak-Özan ve Şengür, 2017; Esen, 2009; Ünlü ve Örtten, 2013). Ayrıca Polat ve Kılıç'ın (2013) da belirttiği üzere nicel araştırmalar eğitimcilerin

çokkültürlülüğe yönelik algı ve tutumlarının olumlu olduğunu ortaya koyarken nitel ya da karma araştırmalar ise bunun aksi sonuçları işaret etmektedir (Sakız, 2016; Esen, 2009; Taştan ve Çelik, 2017; Soylu, Kaysılı ve Sever, 2020). Nitekim öğretmen adayları, Kaya'nın (2014) çalışmasında belirtildiği üzere çoğulcu düşüncelerini sağlayacak ve çokkültürlü ortamlarda öğretmenlik yapmalarına katkı sağlayacak becerilerle yeterince donatılmadıklarını düşünmektedir. Bunun yanı sıra, çokkültürlü eğitim ortamlarının gerektirdiği becerileri hizmet öncesi eğitimde kazanamadığı için birçok öğretmen çokkültürlü sınıflarda çeşitli sorunlarla karşılaşmakta ve karşılaştıkları sorunlara kendilerince çözüm üretmeye çalışmaktadırlar (Aslan, 2017; Başarır vd., 2014; Esen, 2009; Hamurcu ve Demirçelik, 2015; Soylu, Kaysılı ve Sever, 2020).

Türkiye'de çokkültürlü öğretmen yeterlikleri ve bu yeterliklere sahip öğretmen yetiştirme çabası henüz yeni bir çalışma alanı olarak görülmektedir (Başbay, 2014). Bununla birlikte, özellikle 2013'ten itibaren çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmaların sayısının her yıl katlanarak arttığı da göze çarpmaktadır. Bu araştırmalar sonucunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim süreçlerini kültürel çeşitliliğe duyarlı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri konusunda özel bir eğitim almaları gerekliliği alanyazında sıklıkla vurgulanan bir öneri haline gelmiştir (Acar-Çiftçi ve Aydın, 2014; Açıkalın, 2010; Akınlar ve Doğan, 2017; Başbay ve Bektaş, 2009; Karataş, 2018; Polat ve Kılıç, 2013). Bu eksiklikten yola çıkılarak, öğretmen adaylarının öncelikle hizmet öncesi eğitim programları yoluyla çokkültürlü eğitim sürecinin gerektirdiği yeterlikleri kazanmaları gerektiği söylenebilir.

Çokkültürlü öğretmen eğitimi Türkiye açısından incelendiğinde ülke genelinde uygulanan herhangi bir politika ya da uygulamalar bütünüyle karşılaşılamamaktadır. 2018 yılında Yükseköğretim Kurulu'nun hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları ile ilgili yaptığı değişiklikler incelendiğinde, öğretmen adaylarına kültürel çeşitliliğe duyarlı bir öğretim tasarlama ve yürütmeye ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik amaç ve içeriklerin hiçbir zorunlu ders kapsamında ele alınmadığı görülmektedir (YÖK, 2018). Güncel öğretmen eğitimi programları incelendiğinde, Yükseköğretim Kurulu'na bağlı 72 Eğitim ve Eğitim Bilimleri Fakültesinden sadece 4'ünde çokkültürlülüğe yönelik dersler bulunduğu görülmektedir. Çokkültürlü eğitime yönelik dersler sunan üniversitelerin Sakarya Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi ile sınırlı olduğu görülmektedir (Sakarya Üniversitesi, 2020; Ege Üniversitesi, 2020; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 2020; Yıldız Teknik Üniversitesi,

2020). Lisans düzeyinde çokkültürlü eğitime yönelik bir dersin bulunduğu tek Eğitim Fakültesi ise Ege Üniversitesi'ne bağlıdır –ki bu ders de seçmeli statüsündedir. Sakarya Üniversitesi'nde verilen ders yüksek lisans, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi'nde verilen dersler ise doktora düzeyinde verilmektedir. Yine Ege Üniversitesi'nde çokkültürlü eğitime yönelik lisansüstü iki ders bulunmaktadır. Buradan anlaşıldığı üzere öğretmen adaylarına çokkültürlü öğretmen yeterliklerini kazandırmaya yönelik dersler henüz Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinde yaygınlaşmamıştır. Ancak çokkültürlü eğitim ile ilgili çalışmalar yapan ve bu alanda uzmanlaşan öğretim elemanlarının bu konuda lisans veya lisansüstü düzeyde dersler açmaya başladıkları da görülmektedir. Örneğin Yıldız Teknik Üniversitesi'nin eğitim bilimleri bölümünde doktora düzeyinde Çokkültürlü Eğitim dersi bulunmaktadır (Yıldız Teknik Üniversitesi, 2020). Kültürel çeşitliliğe duyarlı öğretmen adayları yetiştirilmesi bakımından bu dersler büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, bu derslerin öğretim elemanlarının kişisel uzmanlıklarına dayanması ve program geliştirme süreçlerine dayalı olmaması önemli bir sınırlılık olarak nitelendirilebilir. Eğitimde program geliştirme süreç ve ilkelerine dayalı olarak gerçekleştirilecek bir çalışmayla, öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine ne ölçüde gereksinim duydukları belirlenmeli ve öğretmen eğitimi programları kapsamındaki dersler bu gereksinimler üzerine inşa edilmelidir. Ayrıca tasarlanan programlar uygulamaya konularak etkililiği ortaya çıkarılmalıdır.

Çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin öğretmen adaylarına kazandırılabilmesi için ayrı bir ders programı tasarlanabilir ya da öğretmen eğitimi programlarında halihazırda var olan derslerin programları çokkültürlü öğretmen yeterliklerini kazandıracak şekilde yeniden düzenlenebilir. Banks'in (1995a) de belirttiği üzere var olan programlardan çokkültürlü programlara geçmek için katkılar, eklemeci, dönüşümsel ve sosyal eylem olmak üzere dört farklı yaklaşımdan söz edilebilir. Her ne kadar bu aşamalardan sosyal eylem basamağına ulaşmak çokkültürlü eğitim yaklaşımının en temel amaçlarından biri olsa da böyle bir dönüşüm oldukça zaman alıcı ve zorlayıcı bir süreç olabilir (Banks, 1995a). Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarına çokkültürlü eğitim yaklaşımının yansıtılmasında eklemeci yaklaşım ve dönüşümsel yaklaşımın benimsenmesi iyi bir başlangıç olabilir. Çünkü bu yaklaşımlardan eklemeci yaklaşım var olan programa çokkültürlülüğe yönelik kavramların, temaların ve bakış açılarının eklenmesini; dönüşümsel yaklaşım ise programın amaçlarını, temel yapısını ve doğasını değiştirerek, öğrencilerin tek bir bakış açısı yerine birkaç farklı perspektiften bakabilmelerini temel

ilke kabul edip bu doğrultuda uygulamalar yapılmasını gerektirir. Dönüşümsel yaklaşım kapsamında öğretmen eğitimi programlarındaki var olan derslerin yapısı korunarak çokkültürlü eğitim yaklaşımına yönelik kavramlar, temalar ve bakış açıları bu derslere eklenerek ve yeniden yorumlanarak öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, beceri ve tutumlarında değişiklikler meydana getirilebilir.

Bilindiği gibi, Yükseköğretim Kurulu, öğretmen eğitimi programlarında yer alan zorunlu derslerin kapsamına yönelik bir çerçeve oluşturmakta ve eğitim fakültelerinin çerçeveyi temel alarak eğitim-öğretim sürecini yürütmelerini zorunlu kılmaktadır (YÖK, 2018). Bu nedenle, öğretmen eğitimi programlarındaki zorunlu dersler kapsamına çokkültürlü eğitim yaklaşımının dahil edilebilmesi için dönüşümsel yaklaşım işe koşularak mevcut programdaki amaçlar, içerikler ve diğer boyutlar çokkültürlü eğitimin bakış açısından tekrar yorumlanarak geliştirilebilir. Böylelikle çokkültürlülüğe yönelik amaç, içerik ve öğrenme-öğretme süreçleri programa dahil edilebilir.

Öte yandan, öğretmen adaylarına kültürel çeşitliliğe duyarlı bir öğretim süreci yürütebilmeleri adına kazandırılmak istenen yeterliklerin öğretmen eğitim programlarındaki hangi derslerle ilişkilendirilebileceği de tartışılmalıdır. Kültürün eğitimle ilgili her şeyin kalbinde yattığı (Gay, 2014) göz önünde bulundurulduğunda, her öğretmen adayının da kültürel çeşitlilik konusunda bilgi edinmesi ve farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin gereksinimlerine cevap verebilecek donanımına sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır (Sleeter, 2017). Dolayısıyla çokkültürlü öğretmen yeterlikleri her öğretmen adayına kazandırılmalıdır. Bu bakış açısından yola çıkarak, çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin kazandırılmasında ya da geliştirilmesinde başlangıç noktası olarak alan öğretimi derslerinin ve öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerinin daha ön planda olması gerektiği söylenebilir. Çünkü alan öğretimi ve ÖMB dersleri öğretmen adaylarının öğretimi planlama, yürütme ve değerlendirmeye yönelik yeterliklerinin geliştirilmesine dönüktür. Erden'in (1998) de belirttiği gibi öğretmen adayları öğretme becerisini, öncelikle öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve uygulamalarla kazanmaktadırlar. Dolayısıyla, ÖMB dersleri, öğretmen adaylarının daha nitelikli birer öğretmen olmalarına katkıda bulunabilecek eşitlikçi ve çokkültürlü pedagojik mesleki yeterliklerin geliştirilmesinde oldukça etkili olabilir. Ayrıca, ÖMB derslerinin çokkültürlü öğretmen yeterliklerini destekleyecek şekilde düzenlenmesi yoluyla çok farklı alanlardan çok sayıda öğretmen adayına kültürel çeşitliliğe duyarlı bir öğretim için gerekli olan beceriler kazandırılabilir. ÖMB dersleri

hangi alandan olduğu fark etmeksizin tüm öğretmen adaylarına verilen zorunlu dersler olduğu için ÖMB derslerinin çokkültürlü eğitim yaklaşımına göre yeniden tasarlanması, tüm öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin gelişimine katkıda bulunabilecektir. Nitekim Akcaoğlu (2017) çalışmasında, ÖMB derslerinden Sınıf Yönetimi dersi kapsamında çokkültürlü eğitim uygulaması yoluyla öğretmenlerin çokkültürlülüğe yönelik bilgi ve tutumlarını geliştirmeyi amaçlamış ve bu amacına büyük ölçüde ulaşmıştır.

ÖMB dersleri bağlamında öğretimi planlama, yürütme ve değerlendirme ile ilişkili dersler öğretmen adaylarının gelecekteki sınıf içi performanslarını doğrudan etkileyebilecek bir niteliğe sahiptir. Buradan yola çıkarak, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Öğretim Teknolojileri ve Eğitimde Ölçme-Değerlendirme derslerinin burada yürütülen tartışmalar için özel bir yere sahip olduğu söylenebilir. Burada ifade edilen dersler, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerine, öğretim etkinliklerini planlama ve öğretim materyallerini en etkili biçimde kullanma becerilerine, son olarak da öğretim etkinliklerini ve öğrenci başarısını değerlendirme becerilerine katkıda bulunan başat derslerdir. Dolayısıyla, bu dersler bağlamında çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirebilecek biçimde program geliştirme çalışmalarının yapılması, öğretmen adaylarını gelecekteki sınıflarında karşılaşabilecekleri kültürel çeşitliliğe daha etkili bir şekilde hazırlanmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca bu derslere çokkültürlü eğitim yaklaşımının yansıtılması, gelecekteki okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki bireysel ve kültürel farklılıklara sahip öğrencilere daha nitelikli eğitim olanaklarının sunulmasına ve bu öğrencilerin akademik başarısının artırılmasına; uzun vadede ise farklılıklara duyarlı ve daha demokratik bir toplum yaratılması sürecine katkıda bulunacaktır.

ÖMB dersleri içinde Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÖİY) dersi, öğretmenlik mesleğinin özünü oluşturan öğretim ilkelerinin ve yöntemlerin öğretmen adaylarına kazandırıldığı ders olarak göze çarpmaktadır. Bu derste tüm öğretimsel süreçlere yön veren eğitim programlarına yönelik bilgi kazandırılması, ders planının öğelerinin tanıtılarak ders planı hazırlama becerilerinin kazandırılması ve çeşitli öğretim ilke ve yöntemlerinin ders planı hazırlama ve uygulamada öğrenci özelliklerine uygun olarak işe koşulması amaçlanmaktadır (YÖK, 2018). Bu bağlamda, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin amaç ve içeriklerine çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmeye yönelik unsurların eklenmesi ve bunların çokkültürlü eğitim bakış açısı ile yeniden yorumlanması

ile kültürel çeşitliliğe duyarlı öğretmen adaylarının yetiştirilmesi mümkün olabilir. Çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun olarak yeniden tasarlanan ÖİY ders programı yoluyla öğretmen adayları, bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı ders planları hazırlayabilecek, öğretim yöntem ve tekniklerini sınıftaki farklılıklara hitap eden bir biçimde işe koşabilecek, öğretim materyallerini farklılıklara sahip öğrencilerin en iyi biçimde öğrenebilmesi amacıyla hazırlayıp seçebilecek ve farklılıklara duyarlı ölçme-değerlendirme süreçleri yürütebilecektir. Böylelikle, farklılıkları fark etmeksizin tüm öğrencilere nitelikli eğitim yaşantıları sunabilecek ve başarı uçurumlarını ortadan kaldıracaktır. Bunlara ek olarak, farklılıklara duyarlılık konusunda rol model olduğu ve sınıftaki kültürel çeşitliliği iyi bir biçimde yönettiği için öğrencilerinin farklılıklara karşı tutum ve davranışlarında olumlu etkiler yaratacaktır. Dolayısıyla, ÖİY dersinin çokkültürlü eğitime uygun hale getirilmesi hem eğitim hem de toplum açısından oldukça istendik sonuçlar doğuracaktır.

Öğretmen eğitimi programlarına çokkültürlü eğitimle ilgili dersler veya unsurlar eklenmesi, daha da özelde ÖİY programına çokkültürlü eğitim yaklaşımının yansıtılması uluslararası eğilimlere ayak uydurma konusunda da işlevsel olacaktır. ABD ve Kanada gibi ülkelerde öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlü eğitime yönelik dersler bulundurulması zorunludur (Assaf, Garza ve Battle, 2010; Gollnick, 1995, Gorski, 2009). Küreselleşmenin bir etkisi olarak kültürel çeşitliliği gittikçe artan Avrupa ve Asya ülkeleri de çokkültürlü eğitim konusuna daha fazla önem vermekte, kendilerini bu konuda yeterli görmemekte ve öğretmenlerini kültürel farklılıklara hazırlamak için çeşitli arayışlara girmektedirler (Avrupa Komisyonu, 2017). Bu bağlamda, hem yerli halkın kültürel açıdan çok çeşitlilik gösterdiği hem de birçok ülkeden göç almakta olan Türkiye için çokkültürlü eğitime olan gereksinim üst düzeye ulaşmıştır (Acar-Çiftçi ve Aydın, 2014; Polat ve Kılıç, 2013). Bu nedenle, çokkültürlü eğitim yaklaşımının öğretmen eğitimi programlarına yansıtılması hem ulusal hem de uluslararası düzeyde ivedilikle karşılanması gereken bir gereksinim hâlini almıştır. Örneğin, Yeşilpınar-Uyar'ın (2016) gerçekleştirdiği çalışmada ÖİY dersine yönelik uluslararası yönelimlerde çokkültürlü eğitim yaklaşımının ön plana çıktığı belirlenmiştir. Ancak diğer paydaşlardan elde edilen gereksinimler arasında çokkültürlü eğitimin yer almamasından ötürü geliştirilen ÖİY programı kapsamında çokkültürlülüğe yer verilememiştir. Dolayısıyla, bu araştırma yoluyla çokkültürlü eğitim yaklaşımının ÖİY ders programıyla bütünleştirilmesi, uluslararası eğilimleri yakalama açısından da yerinde olacaktır.

Bununla birlikte, öğretmen adaylarının farklılıklara duyarlı bir biçimde eğitim-öğretim süreçlerini yürütebilmeleri için çokkültürlü mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi ön koşul olsa da tek başına yeterli olmayabilir. “Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Bağlamında Evrensellik-Farklılık Yönelimi ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar” başlığında sözü edildiği gibi öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara duyarlı bir biçimde mesleklerini yerine getirebilmesi için farklılıkları olduğu gibi kabul edebilmeleri gereklidir. Bu nedenle, farklılıkları olduğu gibi kabul etmeyi ifade eden evrensellik-farklılık yönelimine üst düzeyde sahip olmaları beklenmektedir. Ayrıca, bireysel ve kültürel farklılıklarla ilgili sorunların üstesinden gelebilmek ve her öğrencinin başarması için çeşitli yollara başvurabilmek için öğretmenlerin mesleklerine yönelik üst düzeyde bağlılık ve sevgi duymaları gereklidir. Bundan dolayı, çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmeye dönük program geliştirme ve uygulama çalışmalarında evrensellik-farklılık yöneliminin ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların geliştirilmesine de yer verilmesi daha etkili sonuçlar alınmasını sağlayabilecektir.

Tüm bunlara dayalı olarak öğretmen adaylarına çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin kazandırılmasında ayrı bir ders programının tasarlanması veya mevcut zorunlu derslerin programlarının çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun bir şekilde yeniden tasarlanması en uygulanabilir iki seçenek olarak görülmektedir. Mevcut zorunlu dersler kapsamında da ÖMB derslerinden Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmede oldukça işlevsel olabilir. ÖİY dersi kapsamında çokkültürlü öğretmen yeterliklerinden hem eşitlikçi hem de çokkültürlü pedagojik yeterliklerin geliştirilmesine, böylelikle gelecekte farklılıklara sahip öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına ve farklılıklara duyarlı bir toplumun oluşturulmasına katkıda bulunulabilir.

Çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin kazandırılabilmesi için öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin amaç, içerik ve öğrenme-öğretme süreçlerine çokkültürlü eğitim yaklaşımının yansıtılması gerekmektedir (Akcaoğlu, 2017). Türkiye’deki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine yeterince sahip olmaması (Aslan, 2017; Başarır vd., 2014; Esen, 2009; Hamurcu ve Demirçelik, 2015; Ünlü ve Örtten, 2013), bu yeterliklerin nasıl kazandırılabilceğine yönelik çalışmaların sadece Kurtuluş’un (2021), Akcaoğlu’nun (2017) ve Tuncel ile Balcı’nın (2016) çalışmalarıyla sınırlı olması ve alanyazında çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmeye dönük, etkililiği ortaya konmuş bir program tasarısı ile karşılaşılamaması bu

araştırmanın en temel gerekçesini oluşturmaktadır. Ayrıca uluslararası alanda bu konuyla ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde de çokkültürlü eğitimin gerektirdiği niteliklere sahip öğretmenlerin nasıl yetiştirilebileceği konusu muğlaktır. Avrupa Komisyonu'nun (2017) da belirttiği gibi öğretmenleri sınıftaki kültürel çeşitliliğe hazırlayabilecek öğretmen eğitimi programlarıyla ilgili araştırmalar, ağırlıklı olarak teorik ve betimsel nitelikte olup uygulamalı ve özellikle de deneysel araştırmalara gereksinim vardır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarını kültürel çeşitliliğe hazırlayabilecek uygulamalı ve deneysel araştırmaların yapılması hem ulusal hem uluslararası alanyazına katkıda bulunacaktır. Yapılan alanyazın taramasında yurtiçinde veya yurtdışında böyle bir araştırmaya rastlanılamamış olması, bu araştırmanın en önemli gerekçesini oluşturmaktadır. Buna dayalı olarak bu araştırma, öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirebilmek amacıyla “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinin çokkültürlü eğitim yaklaşımına göre yeniden tasarlanması ve tasarlanan programın uygulama sürecinin öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, evrensellik-farklılık yönelimleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır.

1.5. Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde işe koşulmak üzere “Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÖİY)” ders programını çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun olarak yeniden tasarlamak ve bu programın uygulama sürecinin öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine, evrensellik-farklılık yönelimlerine ve öğretmenliğe yönelik tutumlarına etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda yanıt aranacak araştırma soruları şunlardır:

1. Öğretmen adaylarının eğitim-öğretim sürecini çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun bir biçimde yürütebilmeye yönelik gereksinimleri nelerdir?
 - a) Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmen adaylarının eğitim-öğretim sürecinin çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun bir biçimde yürütebilmeye yönelik gereksinimleri nelerdir?
 - b) Öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğretmen adaylarının eğitim-öğretim sürecinin çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun bir biçimde yürütebilmeye yönelik gereksinimleri nelerdir?

2. Çokkültürlü eğitim yaklaşımına ve gereksinim belirleme sürecinden elde edilen bulgular doğrultusunda, ÇÖİY dersine ilişkin bir öğretim programının amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreci nasıl düzenlenmelidir?
3. Çokkültürlü eğitim yaklaşımına ve gereksinimlere dayalı olarak tasarlanan “Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÇÖİY)” ders programının öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine, evrensellik-farklılık yönelimlerine ve öğretmenliğe yönelik tutumlarına etkisi nedir?
 - a) ÇÖİY dersini alan deney grubundaki öğretmen adayları ile ÖİY dersini alan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b) Çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin gelişimi deney grubundaki öğretmen adaylarının görüşlerine ve öğrenme ürünlerine nasıl yansımıştır?
 - c) ÇÖİY dersini alan deney grubundaki öğretmen adayları ile ÖİY dersini alan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının evrensellik-farklılık yönelimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - d) Evrensellik-farklılık yöneliminin gelişimi gelişimi deney grubundaki öğretmen adaylarının görüşlerine ve öğrenme ürünlerine nasıl yansımıştır?
 - e) ÇÖİY dersini alan deney grubundaki öğretmen adayları ile ÖİY dersini alan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - f) Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişim deney grubundaki öğretmen adaylarının görüşlerine ve öğrenme ürünlerine nasıl yansımıştır?
4. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının “Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri” ders programının uygulama sürecine yönelik olarak görüşleri nelerdir?

1.6. Önem

Bu araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirebilecek bir biçimde “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersini yeniden tasarlamak ve bu programın uygulama sürecinin öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine, evrensellik-farklılık yönelimlerine ve öğretmenliğe yönelik

tutumlarına etkisini incelemektir. Bu araştırma, öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde oldukça önemli bir rol oynayabilecektir. Araştırma sürecinde gereksinimlere dayalı olarak öğretmen eğitimi programlarındaki zorunlu derslerden biri olan “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersi çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmeye dönük olarak yeniden düzenlenecektir. Çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun olarak yeniden tasarlanan ÇÖİY ders programı, pilot uygulama ve asıl uygulama süreçlerinden geçirilerek etkililiği bilimsel olarak kanıtlanacaktır. Etkililiği ortaya konmuş bu program, hem tüm branşlardaki öğretmen adaylarına uygulanabilecek, hem de diğer öğretmen eğitimi veren kurumlarda uygulanabilecek bir niteliğe sahip olacaktır. Böylelikle, ÇÖİY ders programı yurtiçindeki tüm öğretmen eğitimi programlarına ve kurumlarına yaygınlaştırılabilir ve Türkiye’deki tüm öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmede işe koşulabilecektir.

Ayrıca, bu araştırma ile öğretmen adaylarına bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı bir biçimde öğretimi gerçekleştirme becerisi kazandırılarak gelecekteki farklılıklara sahip öğrencilerin başarı durumunun ortadan kaldırılmasına katkıda bulunulacaktır. Böyle bir programın kazanımlarına ulaşan öğretmen adayları, mesleklerinde farklılıklara sahip öğrencilerinin gereksinimlerine hitap eden öğretim süreçleri ve uygulamaları yürüterek öğrencilerinin akademik başarılarının artmasına yardımcı olabilecektir. Yine, programın kazanımlarına erişmeleri durumunda, öğretmen adayları çokkültürlü mesleki yeterliklerin eşitlikçilik boyutunda gelişim göstererek daha adil ve demokratik bir sınıf ve okul kültürü oluşturabileceklerdir. Hizmet öncesi eğitimde kültürel çeşitliliğe duyarlı bir öğretim gerçekleştirmeye yönelik yeterlikleri kazanan öğretmen adayları, meslek hayatlarında kültürel çeşitlilikten doğan sorunların üstesinden daha kolay bir şekilde gelebilecek; öğrencilerinin kültürel özelliklerine uygun olarak öğretimsel süreçleri tasarlayıp yürüterek öğrencilerine daha nitelikli bir eğitim hizmeti sunabilecek ve onların okula ilişkin algı ve tutumlarını olumlu yönde etkileyebilecektir. Böylelikle, gelecek nesillerin daha nitelikli bir şekilde yetiştirilmesine, daha demokratik ve eşitlikçi bir toplum yaratılmasına ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunabileceklerdir.

Çokkültürlü eğitimin Öğretim İlke ve Yöntemleri ile bütünleştirilmesi, uluslararası eğilimleri yakalama açısından da önem taşımaktadır. Bu araştırma ile ÖİY ders programının uluslararası standartlara uygun hale getirilmesi sürecine katkıda bulunulacaktır. Öte yandan, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim anlayışına uygun bir

şekilde yetiştirilmesi neredeyse tüm dünyada önemli bir sorun alanıdır ve çokkültürlü eğitimin öğretmen eğitime yeterli ve etkili bir şekilde yansıtılamadığı belirtilmektedir. Bu araştırma, öğretmen eğitimi programlarında halihazırda yer alan zorunlu bir ders programının çokkültürlü eğitime göre nasıl yeniden düzenlenebileceğine ve böyle bir programın etkililiğine ışık tutarak başka derslerin çokkültürlü eğitime uygun olarak dönüştürülmesine ve hem yurtiçi hem de yurtdışındaki çokkültürlü öğretmen eğitimiyle ilgili alanyazına katkı sağlayacaktır.

1.7. Varsayımlar

Bu araştırmanın dayandığı iki temel varsayım bulunmaktadır. İlk olarak, araştırmada ele alınan üç bağımlı değişken üzerinde ÖİY ve ÇÖİY ders programları dışında diğer derslerin etkisinin olmadığı varsayılmaktadır. İkinci olarak, deney ve kontrol grupları arasında herhangi bir etkileşim ve bilgi paylaşımı olmadığı varsayılmaktadır.

1.8. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Bu çalışmanın gereksinim belirleme aşamasıyla ilgili bulguları 2018-2019 öğretim yılı güz ve bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşlerine ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden çokkültürlü eğitim uzmanlarının görüşlerine dayanmaktadır.

- Araştırmanın pilot uygulama sürecine ilişkin bulguları, 2019-2020 güz döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği programında 2. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşme verileri ve öğrenme ürünleriyle sınırlıdır.

- Araştırmanın deneysel uygulama sürecine ilişkin bulguları, 2019-2020 bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında 2. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının ölçeklere verdikleri yanıtlar, görüşme verileri ve öğrenme ürünleriyle sınırlıdır.

- Araştırmanın deneysel uygulama süreci 2019-2020 öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. 11 Şubat 2020 tarihinde başlatılan deneysel uygulama,

online ortamlarla desteklenerek 5 hafta boyunca yüzyüze sürdürülmüştür. 11 Mart tarihinde Türkiye’de ilk COVID-19 vakasının görülmesiyle birlikte, 12 Mart 2020 tarihinde YÖK üniversitelerin 3 hafta tatil edilmesi kararını vermiş, bir hafta sonra ise tatil kararını iptal ederek uzaktan eğitime geçilmesi kararını almıştır. Bu kararlara dayalı olarak uygulama sürecine 2 hafta ara verilmiştir. Bu süre içinde yapılan program tasarımının uzaktan öğretim süreçlerine göre yeniden uyarlanması sağlanmıştır. Ardından, 29 Mart 2020 tarihinden itibaren deneysel uygulama sürecine 8 hafta boyunca uzaktan öğretim yoluyla devam edilmiş ve 20 Mayıs 2020 tarihinde süreç sonlandırılmıştır. Bu araştırmanın sınırlılıklarından birini de deneysel uygulama sürecinin önemli bir kısmının pandemi dolayısıyla zorunlu olarak uzaktan öğretim yoluyla gerçekleştirilmesi oluşturmaktadır.

1.9. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan temel kavramlara ilişkin tanımlar şunlardır:

Kültür: Kültür, gelenekleri, normları, uygulamaları ve sosyal kurumları, psikolojik süreçleri ve örgütleri (medya, eğitim sistemi vb.) de içerecek şekilde etkileyen inanç sistemleri ve değer yönelimleridir (APA, 2002, s. 9).

Çokkültürlülük: Çokkültürlülük, aynı coğrafyada yaşayan cinsiyet, yaş, engellilik, toplumsal sınıf, din, dil, ırk, cinsel yönelim, etnik kimlik gibi kültürel farklılıkları içeren ve bu farklılıkların fark edilip tanınmasına dayanan geniş bir yelpazedir (APA, 2002).

Çokkültürlü eğitim: Çokkültürlü eğitim, hangi cinsiyet, sosyal sınıf, ırk, etnik köken ve kültürden olursa olsun bütün öğrencilerin okulda eşit eğitim imkanına sahip olması gerektiğini savunan eğitimsel bir reform hareketidir (Banks, 2013, s. 1)

Kültürel farklılıklara duyarlı öğretim: Kültürel açıdan farklılıklar gösteren öğrencilerin kültürel bilgisini, geçmiş yaşantılarını, referans çerçevesini ve öğrenme stillerini dikkate alarak öğrenme etkinliklerini öğrencilerle daha ilişkili ve onlar için daha etkili hale getirme çabasıdır (Gay, 2014, s. 35).

Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin amaç ve ilkelerine dayalı olarak, kültürel farklılıklara duyarlı bir biçimde eğitim-öğretim hizmetlerini gerçekleştirebilmeleri için sahip olmaları beklenen bilgi, beceri, tutum, farkındalık ve inançlar bütünüdür.

Evrensellik-farklılık yönelimi: “İnsanlar arasındaki mevcut benzerlik ve farklılıkların fark edilmesi ve benimsenmesiyle ilgili tutumları ortaya koymaktadır. Evrensellik insanın ortak taraflarını, benzerliklerini simgelerken; ırk, cinsiyet, etnik köken, cinsel yönelim, kültürel yapı, kişilik ve aile gibi bireysel etkenlere dayanan eşsiz, benzeri olmayan yönlerini, farklılıkları simgelemektedir” (Çivitçi, 2014, s. 98).

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum: Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hakkındaki inançları, duyguları ve düşüncelerini içeren; meslekle ilgili davranışlar üzerinde belirleyici etkiye sahip bir psikolojik yapıdır.



2. ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alanyazın incelendiğinde çokkültürlü eğitim kavramının 1960'lerden bu yana yurtdışında kitaplara, makalelere ve tezlere konu edildiği görülmektedir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri çokkültürlülükle ilgili çalışmalarda başı çeken ülke olarak görülebilir. Çokkültürlü eğitim konusu diğer Amerika ülkelerinde ve Avrupa'da ise nispeten daha yakın bir tarihten itibaren ele alınmaya başlanmıştır. Türkiye'de ise çokkültürlü eğitim ile ilgili çalışmaların başlaması ancak 2000'li yıllara dayanmaktadır. Bu bölümde konuyla ilgili olarak öncelikle yurtdışında gerçekleştirilmiş araştırmalara, ardından Türkiye'de gerçekleştirilmiş araştırmalara yer verilecektir.

2.1. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Çokkültürlü eğitim, 1960'lerden bu yana yurtdışında çok sayıda araştırmaya konu edilmiştir. Bu çalışmalar çokkültürlü eğitime yönelik birçok farklı boyutu kapsamaktadır. Bu çalışmada ise özellikle çokkültürlü eğitimin öğretim, öğretmen adayları ve öğretmenlerle ilişkilendirildiği araştırmalara yer verilmiştir.

Jones ve Lee (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı okul öncesi psikolog adaylarının çokkültürlü yeterliliklerini artırmak için tasarlanmış ve beş yıl boyunca birer kez tekrarlanmış 10 haftalık bir lisanüstü uygulamanın etkililiğini ortaya koymaktır. Beş yıl boyunca verilen bu uygulamanın katılımcıları birbirinden bağımsız beş farklı örneklemden ve toplamda 62 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çokkültürlü Farkındalık, Bilgi ve Becerinin Öz Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Öntest-sontest karşılaştırmaları için ise tek yönlü ve iki yönlü varyans analizlerinden yararlanılmıştır. 10 haftalık uygulama sonucunda tüm örneklem gruplarında yer alan katılımcıların hem bilgi, hem farkındalık hem de beceri boyutunda sontest puanlarının öntest puanlarından pozitif yönde anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve hazırlanan programın etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan uygulama sonucunda en az gelişim gösteren grubun, kültürel farklılıklara en fazla sahip olan grup olduğu belirlenmiştir.

Cherng ve Davis (2019) tarafından yapılan araştırmada çokkültürlülüğe yönelik farkındalığın demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi ve çokkültürlülüğe yönelik farkındalığın öğretmen adaylarının yeterliliklerini etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. ABD'de öğrenim görmekte olan 2357 öğretmen adayının katıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak Alan Temelli

Öğretmen Adayı Gözlem Ölçeği ile Eğitimsel İnançlar ve Çokkültürlü Tutumlar Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde t testi, lineer regresyon ve eğilim skoru eşleştirme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, etnik çeşitliliğe sahip olan öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde çokkültürlü farkındalığa sahip olduğu, baskın kültürden gelen öğretmen adaylarının ise bu farkındalığa daha düşük düzeyde sahip olduğu görülmüştür. Araştırma öncesinde toplumda baskın olmayan gruplarla çalışmış olan öğretmen adayları, böyle bir deneyime sahip olmayan öğretmen adaylarına oranla daha yüksek düzeyde kültürel farkındalığa sahiptir. Ayrıca, çokkültürlü farkındalık, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik yeterlikleriyle ve yarattıkları olumlu sınıf ortamıyla da ilişkili bulunmuştur.

Aragona-Young ve Sawyer'ın (2018) gerçekleştirdiği çalışmanın amacı; ABD'deki ilkökul öğretmenlerinin kültürü nasıl tanımladıklarını, öğretimi planlarken kültürün hangi bileşenlerini göz önüne aldıklarını, hangi çokkültürlü uygulamaları gerçekleştirdiklerini ve hangi okul ve öğretmen özelliklerinin öğretmenlerin çokkültürlü uygulamaları üzerinde farklılık yarattığını belirlemektir. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada 45 okulöncesi ve sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kültür hakkında çok genel geçer tanımlamalar yaptıkları, kültürün çeşitli boyutlarını tanımlayamadıkları ve yüksek düzeyde çokkültürlü uygulamalar gerçekleştiremedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlerin %10'undan daha azı öğretimi planlarken sosyoekonomik düzeyi, ırk/etnik köken ve dini göz önüne aldıklarını belirtmiştir. Öğretimi planlarken göz önüne alınan faktörler arasında hiçbir öğretmen cinsiyet, yaş ya da cinsel yönelimi vurgulamamıştır.

Baker, Vinson, Krings, Dalton, Ragsdale, Korthals ve diğerlerinin 2018 yılında yayınladıkları çalışmada, 2016 yılında ABD'de yapılan başkanlık seçimleri sürecinde öğretmen adaylarına çokkültürlülüğe yönelik farkındalık kazandırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmacılar şiirsel sorgulama yöntemini kullanmışlardır. Uygulamanın yapıldığı sınıftaki öğrencilerin tekkültürlü bir yapıya sahip oldukları belirtilmiştir. Çokkültürlülüğe yönelik farkındalık kazandırılabilmesi için 2016 güz döneminde "Çokkültürlü Eğitim" dersini alan 27 öğretmen adayından kültürel farklılıklara ilişkin şiirler yazmaları ve okumaları istenmiştir. Süreç sonunda ortaya çıkan şiirlerin temaları Beyaz olma, homofobi, yabancı düşmanlığı, kadınların objeleştirilmesi, Siyahilerin yaşamının önemli olması, göç, kadınların öz algıları, akran zorbalığı, seçmene yönelik güvensizlik gibi çok çeşitli konu ve temalara yoğunlaşmıştır. Yazarlara göre sanat temelli

bir öğretim çeşitlilik ve farklılığa yönelik farkındalık ve tutumları artırmada önemli bir araç olabilir. Bu araçlar arasında şiirsel sorgulama, görsel sanatlar, oto/etnografik hikayeler önemli bir yer tutmaktadır.

Mena ve Rogers (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretim elemanlarının çokkültürlü öğretim yeterliklerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. 78 öğretim elemanından demografik bilgileri alınmış ve çokkültürlü öğretim yeterlikleri, sosyal adaletle yönelik tutumları, çokkültürlü ortama yönelik algıları ve sosyal beğenilirlik ile ilgili ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler hiyerarşik çoklu regresyon analizine tabi tutulmuştur. Analizler, sosyal beğenilirlik kontrol edilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, sosyal olarak adil eylemde bulunmaya yönelik davranışsal niyetler, çokkültürlü çevre hakkında dürüstlük ile öğrenme, büyüme ve gelişme motivasyonu çokkültürlü öğretim yeterliği ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere sahiptir. Çokkültürlü öğretim yeterliliğini güçlendirmek için, çokkültürlü eğitimcilerinin sosyal adalet yönelimlerini değerlendirmeleri ve kaydedilen adaletsizlikleri gidermek için harekete geçmeye çabalamaları önerilmiştir.

Ağırdağ, Merry ve Van Houtte'nin (2016) gerçekleştirdiği çalışmada karma araştırma yöntemi benimsenmiş ve Belçika'daki Flemenk bölgesindeki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik algıları ortaya çıkarılarak öğretmenlerin çokkültürlü içerik bütünleşirmenin öğretmen ve okul özellikleri ile ilişkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. 68 okuldan 706 öğretmene anket uygulanarak 5 okuldan 26 öğretmenle ise derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler çokkültürlülüğü genel olarak dini çeşitlilik bağlamında ele almaktadırlar. Çokkültürlü eğitime yönelik algıları ise katkılar yaklaşımı ve ekleyici yaklaşımla sınırlıdır. Örneğin, okulların bazılarında Şeker Bayramı, Kurban Bayramı ya da Yortu gibi Yahudi, Hristiyan ve İslami günler ön plana çıkarılarak kutlanmaktadır. Ders kitaplarında Belçikalı isimlerin yanı sıra diğer millet ve inanışlardan isimlerde yer almaktadır. Ancak ders kitaplarında bu isimler dışında başka bir içerik değişikliği yapılmamıştır. Bu nedenle yaklaşımsal olarak halen Banks'in eklemeci yaklaşımının benimsendiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler çokdilli eğitim yapmaya da karşı durduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte etnik bir azınlık gruba mensup olan öğretmenler ve okullarında daha fazla etnik azınlık grup bulunan öğretmenler, derslerinde çokkültürlü içerikleri daha fazla kullanmaktadırlar. Çokkültürlü içerik bütünleştirme üzerinde etkili olan ve öğretmenlerle

ilişkili tek değişken etnik köken olarak ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü içerik bütünleştirmenin üzerinde farklılık yaratan diğer değişkenler, okulun etnik yapısı ve okulun bulunduğu bölge olarak ortaya çıkmıştır.

Wong, Pan ve Shah'ın (2016) gerçekleştirdiği araştırmada Malezya'daki müzik öğretmenlerinin çokkültürlü müzik eğitime yönelik tutumları ve çokkültürlü müzik eğitimini ne düzeyde kullandıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Malezya'da görev yapan 456 müzik öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Müzik Uzmanının Çokkültürlü Müzik Eğitimi Anketi kullanılmış, elde edilen verilerin analizinde ise betimsel istatistiki yöntemler, Pearson korelasyon katsayısı ve ANOVA testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre çokkültürlü müzik eğitimi, müzik öğretmenlerinin uygulamalarına sınırlı bir biçimde yansımaktadır. Yetersiz hazırlık, sınırlı kaynaklar ve çokkültürlü müzik hakkında yetersiz bilgi gibi nedenler bu durumun temel nedenini oluşturmaktadır. Araştırmacılar bu bulgulara dayalı olarak çokkültürlü müzik eğitiminin hem teorik hem de pratik yönlerini öğretmen eğitimi programı boyunca kapsamlı ve uzun vadeli bir şekilde ele alabilecek öğretmen eğitimi programlarına gereksinim duyulduğunu belirtmişlerdir.

Barajas (2014) tarafından ABD'de gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmen adaylarına yönelik verilen çokkültürlülükle ilgili derslerde benimsenen pedagojik yaklaşımların ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına devam ettiği okulların kültürel yapısının öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik yeterliklerine nasıl bir etkisi olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Deneysel desenle yürütülen çalışmada deney grubuna etkileşimli dersler verilmiş ve deneyimsel öğrenme yaklaşımı uygulanmıştır. 86 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen araştırmada kültürel duyarlılığa yönelik 3 farklı ölçek öntest ve sontest olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda etkileşimli dersler işlenen ve deneyimsel öğrenme yaklaşımının benimsendiği deney grubunun kültürel duyarlılığa ilişkin ölçek puanlarının, kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretmenlik uygulamasının gerçekleştirildiği okulların kültürel yapısının, kültüre duyarlılık üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı görülmüştür. Deney grubundaki öğretmen adayları kontrol grubundakilere kıyasla, uygulama sürecinin daha yararlı ve sistematik olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bodur'un (2012) gerçekleştirdiği araştırmanın amacı, bir öğretmen yetiştirme programında mesleki bilgi edinmenin ve kültürel farklılıklara sahip bir okulda deneyim

kazanmanın sonucunda öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara duyarlı öğretim konusundaki inanç ve tutumlarındaki değişiklikleri incelemek olarak belirlenmiştir. Kesitsel tarama modeline dayalı olarak yürütülen araştırmanın katılımcılarını 88 sınıf öğretmenliği öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, Öğretmen Çokkültürlü Tutum Anketi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak toplanmış ve çokkültürlü eğitime yönelik ders alan ve almayan iki grup öğrencinin anket puanları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bulguları, çokkültürlü eğitime yönelik ders alan öğretmen adaylarının daha olumlu tutumlar sergilediklerini ve tutumlarını kişisel deneyimlerden çok akademik hazırlığa dayandırdıklarını göstermiştir. Ayrıca, çokkültürlü eğitimle ilgili dersler alan öğretmen adaylarının, kültürel ve dilsel olarak farklı öğrencilere nasıl yardımcı olabileceklerine dair daha derin bir anlayışa sahip oldukları belirlenmiştir.

Gorski (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ABD’de öğretmen eğitimi programlarında verilmekte olan çokkültürlü eğitime yönelik derslerin içeriklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Kartopu ve ölçüt örnekleme yoluyla 45 dersin içeriklerine ulaşılmış ve veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre çokkültürlü eğitim ile ilgili derslerden %16’sının oldukça yüzeysel olduğu ve çokkültürlülük adı altında daha çok özümleyici yaklaşımı benimsediği, %58’inin çokkültürlülüğe yönelik yeterlikler kazandırmaya dönük olduğunu ancak eşitlik ve insan hakları gibi çokkültürlülüğün temel değerlerini yansıtmadığını ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak çokkültürlü eğitim ile ilgili derslerin büyük çoğunluğunun çokkültürlü eğitimin eleştirel farkındalık ve eğitimsel eşitliğe bağlılık gibi temel ilkelerini yansıtmadığı sonucuna varılmıştır.

Gorham’ın (2001) gerçekleştirdiği araştırmanın amacı ilkökul öğretmenlerinin farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerle çalışma ve onların gereksinimlerini karşılama konusundaki güçlü ve zayıf yanları hakkındaki algılarını araştırmak ve bu algılar ile öğretmenlerin çokkültürlü geçmişi, yaşı, cinsiyeti ve etnik kökeni gibi demografik faktörler arasındaki ilişkileri değerlendirmek olarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Kuzey Carolina’dan 133 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler ise Çokkültürlü Öğretim Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin çokkültürlü mesleki yeterlikleri, yaşa, aldıkları çokkültürlü eğitim saat sayısına, öğretmenlerin bir banliyö okulunda öğretmenlik yapıp yapmadığına ve katılımcıların eğitimleri sırasında çeşitlilik deneyimleri olup olmadığına göre değişkenlik göstermektedir. Yaşı daha büyük

olan, öğretmen eğitiminde daha fazla çokkültürlü deneyim kazanan, daha fazla saat çokkültürlü eğitim alan ve kentsel bölgelerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü mesleki yeterlikler konusunda kendilerini diğerlerine göre daha yetkin gördüğü sonucuna ulaşmıştır.

McCarty, Wallace, Lynch ve Benally (1991) ABD'nin New Mexico eyaletinde yaşayan Kızılderili Navajo topluluğu çocuklarının okulda sessiz ve pasif olduklarına yönelik algıyı ortadan kaldırmak için ikidilli ve ikikültürlü bir program geliştirme ve uygulama süreci gerçekleştirmişlerdir. Adı geçen araştırmacılar Taba'nın (1962) program geliştirme modelini kullanarak açık uçlu sorular, tümevarımsal/analitik mantık, öğrenci katılımı ve hem küçük hem de büyük grup etkinliklerinde daha fazla sözelleştirmeye yer veren bir program geliştirmişlerdir. Navajo'lu çocukların kültürel geçmiş ve deneyimlerini öğretime dâhil ettiklerinde, kültür ve dillerine ilişkin bilgileri akademik sorunların çözümünde kullandıklarında bu öğrencilerin fiziksel anlamda çok daha etkin ve enerjik, bilişsel anlamda ise daha katılımcı ve konuşkan olmaya başladıklarını gözlemlemişlerdir.

2.2. Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar

Çokkültürlü eğitim Türkiye'de 2000'lerden bu yana araştırmalara konu olmuştur. Özellikle 2013'ten bu yana çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili araştırmaların sayısı daha fazla artmıştır. Bu bölümde yurtiçinde çokkültürlü eğitimle ilgili yapılmış başlıca çalışmalar özetlenecektir.

Kurtuluş (2021) tarafından yapılan araştırmanın amacı eleştirel çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi, eğilimi ve çokkültürlü yeterliklerine etkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış, deney grubuyla eleştirel çokkültürlü eğitim uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir üniversitenin Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce Hazırlık öğrenimini sürdüren 46 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada, veri toplama araçları olarak "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği", "Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Becerisi Kompozisyon Testi" ve "Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonunda eleştirel çokkültürlü eğitim uygulaması yapılan deney grubunun çokkültürlü yeterlik, eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme eğilimi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olduğu, kontrol grubunda ise böyle bir farka rastlanmadığı görülmüştür. Bu bulgulara

dayalı olarak, İngilizce öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi, eğilimi, çokkültürlü tutum ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla İngilizce konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileri derslerinde içerik bütünleştirme yöntemiyle eleştirel çokkültürlü eğitim yürütülmesi önerilmiştir.

Soylu, Kaysılı ve Sever (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mülteci öğrencilere öğretmenlik yapma deneyimlerinin kültüre duyarlı eğitimin temel dinamikleri üzerinden çözümlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden temel yorumlayıcı desen kullanılan çalışmanın katılımcılarını Ankara’da mülteci öğrencilerin öğrenim gördüğü dört farklı ilk ve ortaokuldan 14 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin içerik analizi ile çözümlenmesi sonucunda (a) öğretmenlerin öğrenciler hakkında ne bildiği, (b) mülteci öğrencilerin eğitimi konusundaki yaklaşımları ve (c) kültüre duyarlı öğrenme ortamları hazırlama deneyimleri olmak üzere üç ana temaya ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, mülteci öğrencilerin göç etme, yakınlarını kaybetme ve yaşam güvencesinin olmaması gibi nedenlerden dolayı dezavantajlı olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler mülteci öğrencilerin aileleriyle iletişime geçmekte ve iletişimi sürdürme konusunda zorlanmaktadır. Öğretmenler, mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda kültürel kodların farklılığı, dil ve uyum sorunları ile çokkültürlü sınıflarda eğitim verebilecek yeterliklere sahip olmamalarından kaynaklı olarak sorunlar yaşamaktadırlar. Bununla birlikte, bazı öğretmenler kendi çabalarıyla mülteci öğrencilerin bayramlarını ve bazı kültürel öğelerini sınıfa taşıyarak kapsayıcı öğrenme ortamları hazırlamaya çalışmakta ve diğer öğrencilerle kaynaşmalarını sağlamak için çaba göstermektedirler. Bu bulgulara dayalı olarak araştırmacılar, öğretmen eğitiminde kültürün öğrenmeyi nasıl etkilediğine yönelik bilgilerin yer alması gerektiğini ve öğretmenlerin sınıftaki kültürel çeşitlilik ile nasıl başa çıkacakları ile ilgili geliştirici ve destekleyici bir sistemin düzenlenmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir.

Diker (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ve empati becerilerini arttırmaya yönelik çokkültürlülüğün kazanımlarını kapsayan bir psikoeğitim programı hazırlamak ve bu programın öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve empati becerileri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın örneklemini İstanbul Fatih ilçesinde öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencisi 18 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 9'u deney grubunda, 9'u kontrol grubunda bulunmaktadır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen

benimsenmiştir. Deney grubunda bulunan 9 öğrenciye 10 hafta boyunca, haftada Çokkültürlü Psikoeğitim Programı uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak "Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEÖ)" ve "Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği (ÇKDÖ)" uygulanmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler Mann Whitney-U Testi ve Wilcoxon Testi ile analiz edilmiştir. Çokkültürlü psikoeğitim programının uygulandığı deney grubunun ve kontrol grubunun ÇKDÖ ve ÇEÖ ön test ve son test puanlarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Karataş'ın (2018) yürüttüğü araştırmada kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programını değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda hem nitel hem de nicel teknikleri içeren karma araştırma yöntemi ve keşfedici sıralı desen benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını nitel boyutta sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinden 22 öğrenci ve bu bölümde görev yapan 23 öğretim elemanı; nicel boyutta ise 1366 sınıf öğretmenliği öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın nitel veri toplama sürecinde yarı-yapılandırılmış görüşme formları, nicel aşamasında ise "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği" aracılığıyla veriler toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Nicel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel istatistik tekniklerinden ve bağımsız örneklem için t-testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulguları ışığında, sınıf öğretmeni adaylarına yönelik kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi ve beceri edindirilmesi noktasında beklenen düzeyde süreç ve yaşantıların uygulanmadığı görülmüştür. Ders içeriklerinde kültürel değerlere duyarlılıkla ilgili konulara çok sınırlı düzeyde yer verildiği, öğrenme – öğretme sürecinde kültürel değerlere duyarlı pedagoji anlayışıyla yürütülemediği, ayrıca sınıf öğretmenliği lisans programında görevli öğretim elemanlarının kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili yeteri düzeyde mesleki formasyon bilgi ve becerilerine sahip olmadığı belirlenmiştir.

Akınlar'ın (2018) yürüttüğü araştırmanın amacı İstanbul'da bulunan azınlık ve devlet liselerindeki farklı katılımcıların (okul müdürleri, okul müdür yardımcıları, öğretmenler ve öğrenciler) çokkültürlü eğitime ilişkin bakış açılarını derinlemesine incelemektir. Çoklu durum çalışması deseni benimsendiği araştırmada amaca yönelik örneklem ile çokkültürlü eğitim ve azınlık eğitimi alanlarında, zengin ve farklı bağlamlara sahip olan okullar seçilerek maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. 44 katılımcı ile gerçekleştirilen bire bir görüşmeler, katılımcı gözlemler, doküman analizi ve alan notları kullanılarak elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın bulguları

öğretmenlerin çokkültürlü eğitim alanında eğitim alması gerektiğini göstermektedir. Araştırmada özellikle Azınlık Lisesi'nde çokkültürlü eğitimin veya çokkültürlü eğitim programlarının eksikliği ve çokkültürlü unsurlarla donatılmış ders kitaplarının yazılması gerekliliği en çok vurgulanan temalardan biridir. Bu okul, aynı zamanda araştırmanın örneklemindeki çokkültürlü eğitime karşı en hassas ve duyarlı olan okuldur. Azınlık Lisesi'nde çokkültürlü unsurların programlara ve öğretime katkılar yaklaşımı ve eklemeci yaklaşım kapsamında dahil edildiği; çokkültürlülüğün ders dışı etkinlikler, yemek araları, öğrenci kulüpleri ve oyunlar gibi etkinliklerle desteklendiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğu ülkemizdeki anadil dışındaki diğer dillerin ve uluslararası dillerin öğretilmesi gerekliliğini ifade etmiş ve çokkültürlü eğitimin dezavantajları olmadığı dile getirmişlerdir.

Kanatlı-Öztürk (2018) yaptığı araştırmada çokkültürlü eğitim çerçevesinde etkinlikler hazırlama yoluyla ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirme durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Buna yönelik olarak öğrencilerin farklılıklara saygı değerine yönelik mevcut durumlarını belirlemek için, çokkültürlü eğitimin alt boyutları olan; kültür, ırk/köken, inanç, dil, engelli olma durumu ve cinsiyet başlıklarında senaryolar hazırlanarak öğrencilere uygulanmış, dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiş, öğretmen ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda öğrencilerin farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi yönünden eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu eksikliği gidermek adına çokkültürlü eğitim çerçevesinde etkinlikler hazırlanarak eylem araştırması süreci uygulanmıştır. Eylem süreci 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir devlet okulunun 4.ınındaki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, senaryolar, dereceli puanlama anahtarı, yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi, yapılandırılmamış gözlem, araştırmacı ve öğrenci günlükleri ve öğrenci ürünleri aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, eylem araştırması sürecinde uygulanan etkinlikler aracılığı ile öğrencilerin farklı kültürlere yönelik yemek, giyim, örf, adet, gelenek, görenek, yaşam şekli, toplumsal hayatları, geçim kaynakları gibi alt başlıklar dâhilinde farkındalık oluşturdıkları; farklı ırk/kökene yönelik önyargılı olma durumuna olumsuz bir bakış açısı geliştirdikleri; farklı inançlara yönelik tespit edilen kavram yanılgılarının ve olumsuz düşüncelerin değiştiği; farklı dillerde konuşmanın ve anadilin farklı olmasının getirdiği zorluklara yönelik farkındalığın arttığı; engelli bireylerin toplumda yaşadıkları sıkıntılara ve zorluklara

farkındalık geliştirdikleri; çevre ve toplumun etkisinde karşı cinsiyetin yaşadığı zorluklara ve kadın-erkek ilişkisinde yaşanılan olumsuz durumlara yönelik farkındalık geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eylem araştırması süreci sonunda öğrencilerin farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisine yönelik olumlu yönde gelişme gösterdikleri belirlenmiştir.

Kervan'ın (2017) yürüttüğü araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma deseninden yararlanılarak yürütölmüştür. Araştırmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kosova'da ilköğretim alt ve orta seviyede en az iki dilde eğitimin yürütöldüğü okullarda görev yapan 130 Türk, 425 Arnavut ve 106 Boşnak olmak üzere toplam 661 öğretmen katılmıştır. Verilerin toplanmasında Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği, Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Öğretim Yaklaşımları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarının ve öğrenci odaklı öğretim yaklaşımlarının ortalaması daha yüksektir. Çokkültürlü eğitime yönelik tutum, epistemolojik inançlar ve öğretim yaklaşımlarında cinsiyet, etnik köken ve yaş değişkenlerinin önemli bir faktör olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre tutumlarda, epistemolojik inanç ve öğretim yaklaşımlarında farklılık belirlenmemiştir. Yol analizi sonuçlarına dayalı olarak hem epistemolojik inançların öğretim yaklaşımını hem de çokkültürlü eğitime yönelik tutumları etkilediği belirlenmiştir. Tek Doğru Olduğuna ilişkin epistemolojik inançlar dışında diğer inançlar öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının anlamlı yordayıcısıdır. Çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar üzerinde öğretmen merkezli öğretim yaklaşımının negatif, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının ise pozitif etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Aslan'ın (2017) yürüttüğü araştırmanın genel amacı, çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı aracılığıyla öğrencilerde hoşgörü değeri ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilme sürecini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Elazığ'da bir ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 30 öğrenci ile 10 veli oluşturmuştur. Araştırmada çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı

uygulanarak öğrencilerin hoşgörü değeri ve eleştirel düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama araçları olarak; kişisel bilgiler formu, görüşme formu, gözlem formu, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü, hoşgörü tutum ölçeği, hikâye testleri, eleştirel düşünme becerisi ve hoşgörü değeri dereceli puanlama anahtarları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine, etnik kimliklerine ve inançlarına göre hoşgörüyü daha çok yardımsever olma olarak algıladıkları görülmüştür. Kadın velilerin çoğu tarafından hoşgörü, karşısındaki kişiyi olduğu gibi kabullenme olarak; erkek velilerin çoğu tarafından ise hoşgörü insanlarla iyi geçinme olarak algılanmaktadır. Çalışma grubuna ait eleştirel düşünme becerisi ve hoşgörü dereceli puanlama anahtarı ile hoşgörü tutum ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Uygulama sonrasında kadın öğrenciler hoşgörüyü daha çok anlayışlı olma olarak; erkek öğrenciler ise hoşgörüyü daha çok iyilik yapma olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çoğu uygulanan etkinlikler sayesinde yeni bilgiler öğrendiklerini, uygulanan etkinliklerde en çok hoşgörü değerini kazandıklarını, uygulanan etkinlikler sayesinde günlük hayatlarında engelli bireylere yardım etmeye başladıklarını, kadına şiddet ile ilgili dramayı severek yaptıklarını, uygulanan etkinlikler sonrasında günlük hayatlarında farklı kültürel özellikteki bireylere saygı duyacaklarını ve çevrelerindeki engelli bireylere yardım edeceklerini, farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı hoşgörülü olacaklarını ve uygulanan etkinlikler sonrasında öğrendiklerini sosyal bilgiler dersinde kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Velilerin çoğu uygulanan etkinliklerin öğrencilerin farkındalıklarını arttırdığını, öğrencilerin hoşgörü değerini kazandıklarını, hoşgörü değerlerine katkı sağladığı ve farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı yardımcı olduklarını belirtmişlerdir.

Akcaoğlu (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı, çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçla, araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada, deney grubunda çokkültürlü eğitim ile ilgili teorik konular ve etkinlikler Banks'in içerik birleştirme boyutuna uygun olarak sınıf yönetimi dersinin içeriği ile birleştirilerek aktarılmıştır. Deney sürecinde gerçekleştirilen çokkültürlü eğitim uygulaması 10 hafta devam etmiş ve uygulama sürecinin 8. haftasında birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3. Sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 52

öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada, nicel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumlar ve İnançlar Envanteri ve Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, içerik birleştirme boyutu yoluyla çokkültürlü eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön-test-son-test çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, ancak sınıf yönetimi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, ön-test puanları kontrol edildiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterliklerinde anlamlı bir artış olduğu, dolayısıyla içerik birleştirme boyutu yoluyla yapılan çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen nitel veriler ise çokkültürlü eğitim kavramı ile ilgili "farklılıklar, kabul/katkı, önyargı, ortam, farklılıklar, çevre/deneyim, sorunlar ve ders" gibi kavramların vurgulandığını ortaya koymuştur. Öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlülük ile ilgili olarak öğretmen adaylarına ait görüşlerin incelenmesi sonucunda çokkültürlü eğitime en fazla katkı sağlamış olan dersin çokkültürlü eğitim uygulaması içeriği birleştirilen sınıf yönetimi dersi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Hark-Söylemez (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı eğitim fakültesi lisans programlarının son sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının sosyal medya ortamlarını kullanma durumlarına göre çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Bu amaca uygun olarak araştırmada genel tarama ve nedensel karşılaştırma desenlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin her coğrafi bölgesinden 10 devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinin son sınıflarında öğrenim görmeye devam eden 2152 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Sosyal Medya Kullanım Anketi, Çokkültürlü Eğitime İlişkin Algı Ölçeği ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimin sonuçlarına ilişkin algılarının sosyal medya sitelerini kullanma amacına, sosyal medya sitelerinde bir günde ortalama geçirilen zamana, en fazla zaman geçirilen sosyal medya grubunun içeriğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde; öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun sosyal medya kullanımının çokkültürlü bir bakış açısı kazandırabileceğini düşündükleri ve çokkültürlü eğitim sisteminin benimsenmesinin sonuçlarını eğitim sistemi açısından olumlu olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Araştırmada öğretmen adaylarının görüşlerine göre büyük çoğunluğunun aldığı üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime ilişkin bakış açıları üzerinde olumlu bir etki gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Tuncel ve Balcı'nın (2016) yürüttüğü araştırmanın amacı, çokkültürlülük ve barış eğitimi için bir model geliştirmek ve öğretmen adaylarını bu modele göre eğitime tabi tutarak, elde edilen sonuçlar üzerinde değerlendirmeler yapmaktır. Araştırmanın yöntemi eylem araştırması olarak planlanmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla literatür çalışmaları yapılmış, uzman görüşlerine başvurulmuş ve ilgili eğitim için üç aşamalı bir model geliştirilmiştir. Çokkültürlülük ve barış eğitimi için geliştirilen bu model Sosyal Bilgiler ve Coğrafya öğretmenliği anabilim dalındaki öğretmen adayları arasından gönüllülük esas alınarak seçilen 20 öğretmen adayı için kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında kendilerinden yansıtıcı günlük tutmaları istenmiş ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bütün bu veriler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcılar farklılıkların zenginlik olduğuna yönelik anlayış geliştirmişler, farklı kültürleri tanımaya isteklilik göstermişler, saygı ve empati değerlerini geliştirmişlerdir.

Yıldırım'ın (2016) gerçekleştirdiği araştırmanın amacı öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliklerinin, sınıf içi uygulamalarıyla ilişkilerini incelemektir. İlişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma desenine göre tasarlanan araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kosova'da görev yapan 975 Türk, Arnavut ve Boşnak öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ise Bilgi Düzeyi Ölçeği, Kavramsal Bilgi Ölçeği, Tutum Ölçeği, İnanç Ölçeği, Özyeterlik Ölçeği ve Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinden oluşmakta olup tümü araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kültürel farklılıkların öğretime yönelik kavramsal bilgileri, çokkültürlü eğitime yönelik uygulama bilgileri, tutumları, inançları, özyeterlik algıları ve çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulama düzeylerinin yüksek olduğu, ancak cinsiyet ve mesleki kıdem açısından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademeleri, çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inanç dışındaki değişkenler üzerinde temel eğitim kademesi lehine anlamlı etkiye sahiptir. Branş değişkeni ise kavramsal bilgi dışındaki değişkenler üzerinde anlamlı etkiye sahiptir. Farklılıklar Okulöncesi ve Sınıf öğretmenleri lehinedir. Korelasyon analizi sonuçları, tüm değişkenler arasında pozitif orta düzeyde anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Tüm değişkenlerin sınıf içi öğretim

uygulamaları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu, en önemli değişkenin özyeterlik algısı, en düşük etkinin ise tutum olduğu belirlenmiştir. Özyeterlik algısı üzerinde en önemli etken ise inanç ve bilgidir. Çokkültürlü eğitime yönelik tutumun en önemli yordayıcısının da inanç olduğu belirlenmiştir.

Acar-Çiftçi (2015) araştırmasında öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında kültürel yeterliklerine ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Bunun için öncelikle alanyazın taramasına dayalı olarak her biri dört alt boyuttan oluşan üç boyutlu bir model oluşturulmuştur. Araştırma verileri, alanyazına dayalı olarak oluşturulan kuramsal modelin, kültürel yeterlik bileşenleri temel alınarak geliştirilen Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve anket ile toplanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde resmi; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 736 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerini kültürel yeterlik bakımından üst düzeyde olmasa da yeterli olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca bilgi, beceri ve kültürel saygı alt boyutları bakımından kendilerini yeterli algılarken, tutum ve kültürel farkındalık alt boyutlarında kısmen yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir. Araştırmanın diğer sonuçları; öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algılarının genel olarak ve alt boyutlar bakımından, eğitim kademesi, ortaöğretim okul türü, branş, mezun olunan okul türü, cinsiyet, yaş, etnik köken ve anadil değişkenlerinin anlamlı biçimde farklılaşmaya neden olduğunu ortaya koymuştur.

Kılıçoğlu'nun (2014) araştırmasının temel amacı İngiltere'deki öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri ile Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin, öğrencilerin okula aidiyet duygularını ve akademik başarılarını yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. İlişkisel desende tasarlanan araştırmanın örneklemini 7 İngiliz okulunda öğrenim gören 275 Türk öğrenci ve onların 75 öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak Spanierman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Ölçeği, Kültürleşme Ölçeği, Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ve öğrencilerin "General Certificate of Secondary Education" sınavından elde ettiği puanlar kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri yüksektir. Öğrenciler kültürleşme tercihlerini en yüksek ortalamayla bütünleşme alt ölçeğinde değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin okula aidiyet duyguları ve akademik başarıları orta ve üst düzeydedir. Öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliği algıları öğrencilerin okula aidiyetlerini ve akademik başarılarını yordamazken,

öğrencilerin bütünleşme tercihleri okula aidiyet duygularını olumlu yönde yordamaktadır.

Yiğit'in 2014 yılında gerçekleştirdiği araştırmanın temel amacı Türkiye'de yaşayan çeşitli etnik kimlikleri "Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı" olarak bir arada tutan ortak değerlerin neler olduğunun saptanması ve bu değerlerin Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi (VDE) dersi öğretim programıyla ne derece örtüştüğünün belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup kültür analizi deseni kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını Türk, Kürt, Arap, Balkan muhacirleri ve Kafkas muhacirlerinden oluşan dörder kişilik odak gruplar ve VDE ders kitabı ile programı oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, VDE ders kitabı ve programının katılımcıların değer ve yargılarını kısmen içerdiği, fakat özellikle kültürel farklılıkları tanıma ve tanıma konularında gereksinimlere cevap vermediği ortaya çıkmıştır. Bunun yanında farklı etnik ve kültürel yapıdan gelen kesimlerin en çok şikâyetçi oldukları konunun başında önyargı geldiği tespit edilmiştir. Çoğu katılımcı insanların birbirlerini anlamadan, dinlemeden ve başkalarının referansını göz önüne alarak değerlendirdiğini belirtmiş, bunun da doğal olarak toplumsal huzur ve barış adına istenmedik sonuçlar doğurduğuna değinmişlerdir.

Arslan (2014) araştırmasında farklı kültürel gruplardan oluşan sınıflarda öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıklarını ölçmeyi; çokkültürlü sınıf ortamlarında vatandaşlık eğitiminin etkililiği, yeterliliği, zorlukları ve bir arada yaşamın kaynakları gibi birçok boyutunu öğrenmek amacıyla öğretmen görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin benimsendiği araştırmanın örneklemini 2012-2013 yılında Mardin merkez ve ilçesinde görev yapan 32 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile aynı yerde öğrenim gören 818 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarını ölçmek için geliştirilen 41 maddeden oluşan algı ve farkındalık ölçeği uygulanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek için yarı yapılandırılmış veri formu uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin vatandaşlık algıları ve farkındalıklarının yüksek olduğu, ancak bunun vatandaşlık eğitiminden değil ailenin öğrencilere verdiği eğitimden kaynaklandığı belirlenmiştir. Öğretmenler de vatandaşlık eğitiminin bu anlamda yetersiz kaldığını; bunun sonucunda da eğitim ortamlarında zorluklar yaşadıklarını ve bu zorlukları aşmak için de farklı yöntemler kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Yazıcı (2013) ise gerçekleştirdiği çalışmasında Türkiye’deki farklı kültürel/etnik topluluklara mensup lise öğrencilerinin ve onların Tarih öğretmenlerinin Tarih dersleriyle ilgili görüşlerini, çokkültürlülük ve yurtseverlik bağlamında değerlendirmeyi amaçlamıştır. Karma araştırma yöntemini benimseyen çalışmanın katılımcılarını İstanbul’da azınlık okullarında öğrenim gören 199 öğrenci ve bu okullarda görev yapmakta olan 13 tarih öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak ise öğrencilere yönelik Çokkültürlülük Tutum Ölçeği, Yurtseverlik Ölçeği ve tarih derslerini kendi kimlikleri açısından değerlendirmelerini amaçlayan bir anket ve açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Tarih öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sırasında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu tarih derslerinde kendi kültürel kimliklerinin yeterince yer bulamadığını, bu kimliklere yer veren bölümlerde ise ötekileştirici bir söylemin kullanıldığını belirtmişlerdir. Tarih dersleri, kültürel farklılığa sahip öğrenciler için bu şekliyle, yurtseverlik duygusu oluşturmanın uzağında kalmaktadır. Tarih öğretmenleri ise, azınlık okullarındaki tarih derslerinin bu konuda başarısız olduğunu ve öğrencilerin bu dersleri sadece bir şekilde geçilmesi gereken dersler olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Bu bölümde özetlenen araştırmalar incelendiğinde çokkültürlü eğitim ile ilgili alanyazının yurtdışında çok eski tarihlere dayandığı görülmektedir. Ayrıca yurtdışında çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılmış araştırmaların çokkültürlü öğretmen eğitimi, çokkültürlülüğün okullara nasıl yansıdığı, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi nasıl ve hangi yönleriyle uyguladığı gibi konunun çok çeşitli boyutlarını ele aldığı görülmektedir. Türkiye’de ise çokkültürlü eğitim ile ilgili araştırmaların ilk olarak 2000’li yıllarda yapılmaya başlandığı, özellikle de 2013’ten sonra arttığı göze çarpmaktadır. Ayrıca çalışma konuları bakımından çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili öğretmen, öğrenci, öğretmen adayı ve eğitim yöneticileri ile öğretmen eğitimcilerinin algılarını, tutumlarını, inançlarını ve görüşlerini ortaya çıkarmaya odaklanıldığı söylenebilir. Türkiye’de yapılan çokkültürlü eğitim araştırmalarında uygulamalı araştırmalar ise göreceli olarak az sayıdadır. Özellikle öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmeye dönük araştırmaların oldukça sınırlı olduğu söylenebilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, benimsenen araştırma deseni, araştırmanın katılımcıları, kullanılan veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri ile veri toplama süreçleri açıklanmıştır.

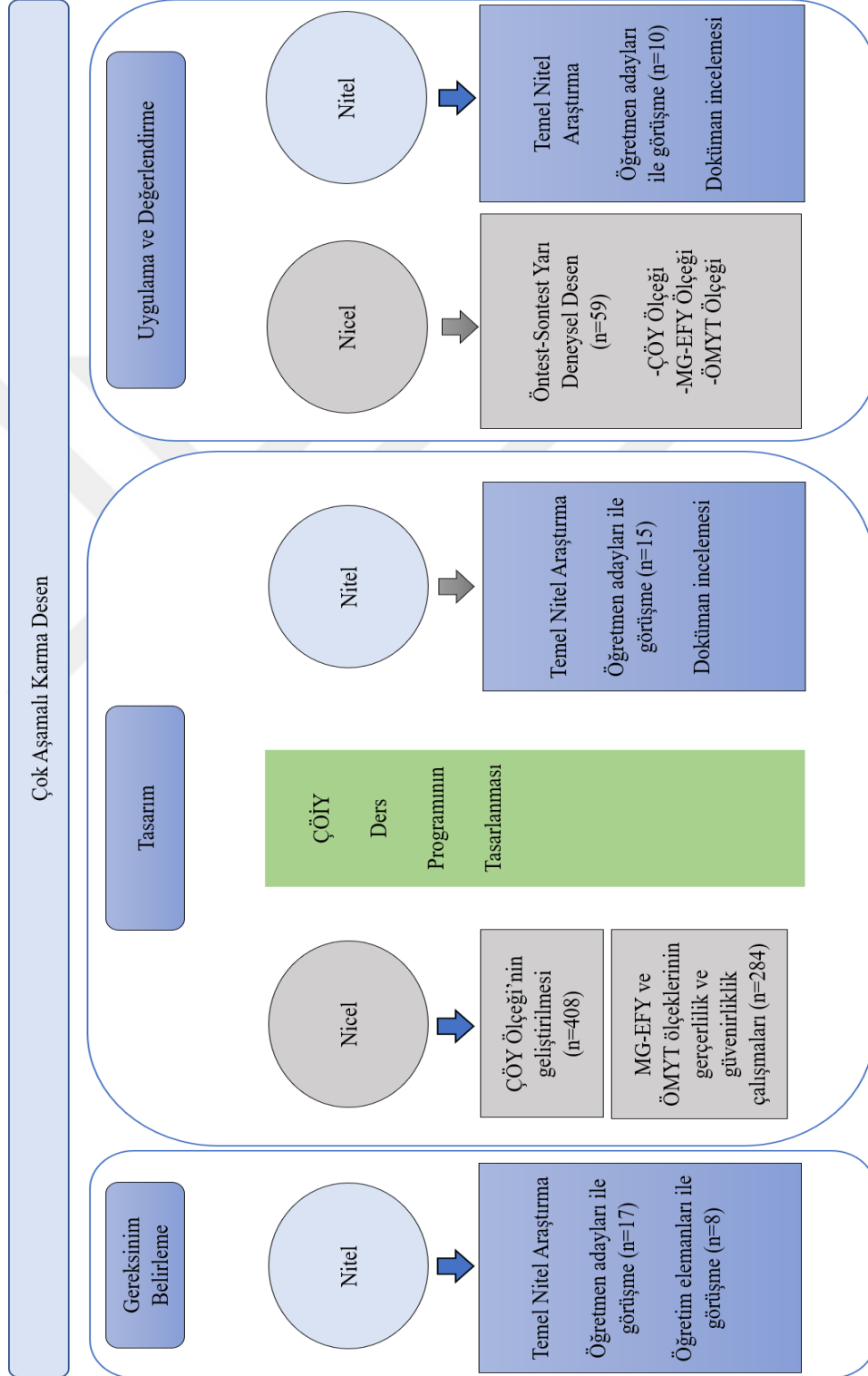
Öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde işe koşulmak üzere “Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÖİY)” ders programının çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun olarak yeniden tasarlamayı ve bu programın uygulama sürecinin öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine, evrensellik-farklılık yönelimlerine ve öğretmenliğe yönelik tutumlarına etkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada, araştırma problemine yönelik kapsamlı ve derinlemesine yanıtlar elde edebilmek için karma araştırma yönteminin benimsenmesine karar verilmiştir.

Karma araştırma yöntemi Johnson, Onwuegbuzie ve Turner (2007) tarafından araştırmacının anlama ve doğrulamanın genişliği ve derinliği amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bileşenlerini birleştirdikleri bir araştırma türü olarak tanımlanmaktadır. Karma araştırma yöntemi, tek bir veri kaynağının yetersiz olduğu, sonuçların açıklanması gerektiği, araştırma bulgularının genelleştirilmesi gerektiği, birinci yöntemi geliştirmek için ikinci bir yöntemin gerektiği ve genel bir araştırma amacının en iyi şekilde birden fazla aşama ile ele alınabildiği durumlarda kullanılır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Karma araştırma yöntemi ile nitel ve nicel çalışmaların sonuçlarının birleştirilmesi, araştırmacılara ayrı analizlerden daha fazla bilgi sağlayabilir (O’Cathain, Murphy ve Nicholl, 2010). Buna dayalı olarak karma araştırma yöntemi, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin zayıf yönlerini telafi eden bir yapıya sahip olmasıyla ön plana çıkmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015).

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada karma araştırma desenlerinden çok aşamalı karma desen kullanılmıştır. Çok aşamalı karma desende araştırmacı sıralı ve eş zamanlı aşamaları, amaçları karşılayacak bir şekilde çalışma programı içinde belli bir süre boyunca birleştirir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Bu araştırma deseni, programların geliştirilme, uyumlu hale getirilme ve değerlendirilmesine destek sağlamak amacıyla nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı eğitim programları alanında sıklıkla kullanılır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Çok aşamalı karma desenin en güçlü yanı, bütüncül bir araştırma problemine yönelik çoklu veri toplama yöntemlerinin işe koşulması yoluyla

probleme ayrıntılı ve kapsamlı bir yanıt sunabilmesidir (Creswell, 2014a). Araştırmanın hangi aşamalardan oluştuğu ve bu aşamalarda nitel ve nicel verilerin nasıl işe koşulduğu Şekil 3.1.'de görülebilir.



Şekil 3.1. Araştırmanın deseni

Şekil 3.1.'de görüldüğü gibi araştırma, “*gereksinimlerin belirlenmesi*”, “*tasarım*” ve “*uygulama ile değerlendirme*” olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada gereksinimlerin ortaya konulabilmesi için öğretmen adayları ve öğretim elemanlarından nitel veriler toplanmıştır. Tasarım aşamasında ise öğretmen adaylarının program ile ilgili görüşleri alınarak yine nitel veriler işe koşulmuştur. Ayrıca bu aşamada “*uygulama ve değerlendirme*” aşamasında kullanılmak üzere çokkültürlü öğretmen yeterliklerini ölçebilecek bir ölçeğin geliştirilmesi sağlanmıştır. Buna ek olarak, Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi (MG-EFY) Ölçeği Kısa Formu (Çivitçi, 2014) ve Öğretmenlik Mesleği Tutum (ÖMT) Ölçeği'nin (Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven, 2000) açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Uygulama ve değerlendirme aşamasında ise tasarlanan programın etkililiğini belirlemek için hem nicel hem de nitel veriler toplanarak bu veri kaynaklarından elde edilen bulgular bütünleştirilmiştir.

3.2. Araştırmanın Aşamaları

Araştırma; “*gereksinimlerin belirlenmesi*”, “*tasarım*” ile “*uygulama ve değerlendirme*” olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde her bir aşamada araştırmaya dahil edilen katılımcılar, veri toplama araçları ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilecektir. Bütüncül bir bakış açısı sağlama amacıyla araştırmanın her aşamasında kullanılan veri toplama araçları ve veri toplama tarihleri ise bu bölümde Tablo 3.1.'de belirtilmiştir.

Tablo 3.1. *Araştırmanın aşamalarına göre veri toplama araçları, katılımcılar ve veri toplama tarihleri*

Aşama	Veri Toplama Aracı	Katılımcılar	Veri Toplama Tarihi
Gereksinim belirleme	Öğretmen Adayları için Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu	Öğretmen Adayları (n=17)	Mart, 2019 – Eylül, 2019
	Öğretim Elemanları için Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu	Öğretim Elemanları (n=8)	Mart, 2019 – Eylül, 2019
Tasarım	Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği	Öğretmen Adayları (n=408)	Kasım, 2019
	Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği	Öğretmen Adayları (n=284)	Kasım, 2019
	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	Öğretmen Adayları (n=284)	Kasım, 2019
	Pilot Uygulama Sonrası Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu	Öğretmen Adayları (n=15)	Ocak, 2020

Tablo 3.1. (Devam) *Araştırmanın aşamalarına göre veri toplama araçları, katılımcılar ve veri toplama tarihleri*

Tasarım	Demografik Bilgi Formu	Öğretmen Adayları (n=52)	Ekim, 2019
	Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ürünleri	Öğretmen Adayları (n=52)	Ekim, 2019 – Ocak, 2020
Uygulama ve Değerlendirme	Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği	Öğretmen Adayları (n=59)	Şubat, 2020 – Haziran, 2020
	Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği	Öğretmen Adayları (n=59)	Şubat, 2020 – Haziran, 2020
	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	Öğretmen Adayları (n=59)	Şubat, 2020 – Haziran, 2020
	Demografik Bilgi Formu	Öğretmen Adayları (n=59)	Şubat, 2020
	Öğrenme Ürünleri	Öğretmen Adayları (n=59)	Şubat, 2020 – Haziran, 2020
	Uygulama Sonrası Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu	Öğretmen Adayları (n=10)	Haziran, 2020

Tablo 3.1.’de görüldüğü gibi araştırmanın veri toplama süreci 2019 yılının Mart ayında başlatılmış, 2020 yılının Haziran ayında ise sonlandırılmıştır. Gereksinim belirleme aşamasında hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanlarından veri toplanırken, diğer aşamalarda ise yalnızca öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları ve katılımcıları hakkındaki daha ayrıntılı bilgilere daha sonraki bölümlerde yer verilmiştir.

3.3. Gereksinim belirleme aşaması

İlk aşama olan gereksinim belirleme aşamasında birinci araştırma sorusu olan “öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun bir eğitim-öğretim süreci yürütebilmeye yönelik var olan yeterlikleri ve gereksinimleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruyu yanıtlayabilmek amacıyla (1) çokkültürlü eğitim alanında uzman öğretim elemanları ile (2) öğretmen eğitimi programlarına devam etmekte olan öğretmen adayları temel veri kaynağı olarak belirlenmiştir. Araştırmanın ilk aşaması olan gereksinim belirleme sürecinde *temel nitel araştırma* yönteminden yararlanılmıştır. Temel nitel araştırma, insanların deneyimlerine yükledikleri anlamla ilgilenen ve bu deneyimlerin nasıl anlaşıldığını anlamayı amaçlayan nitel bir araştırma tasarımıdır.

(Merriam, 2013). Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim anlayışına uygun bir biçimde mesleklerini yerine getirebilmek için gereksinim duydukları yeterliklerin neler olduğunun ortaya çıkarılması için *gereksinim belirleme* aşamasında çokkültürlü eğitim konusunda uzmanlığı olan öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının deneyimlerine ve görüşlerine odaklanılmıştır.

3.3.1. Gereksinim belirleme aşamasının katılımcıları

Gereksinim belirleme aşamasında görüşleri alınan katılımcılar; (a) 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 6'sı erkek, 11'i kadın olmak üzere toplam 17 öğretmen adayı ile (b) yurtiçinde ve yurtdışında çokkültürlü eğitim ile ilgili çalışmalar yürüten ve öğretmen eğitimi programlarında ders vermekte olan 4'ü kadın 4'ü erkek olmak üzere toplam 8 öğretim elemanından oluşmaktadır.

Bu aşamadaki katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden *ölçüt örnekleme* yönteminden ve *maksimum çeşitlemeden* yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel gerekçe önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan katılımcılar ile çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasını ifade ederken maksimum çeşitleme ise örneklemin problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluşturulmasını ifade etmektedir (Miles ve Huberman, 2015).

Gereksinim belirleme aşamasına dahil edilen öğretmen adaylarının belirlenmesinde araştırmaya katılım ölçütü, öğretmen eğitimi programında daha fazla deneyime sahip olmalarından dolayı üçüncü veya dördüncü sınıfta öğrenim görüyor olmak olarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlemenin sağlanabilmesi için öğretmen adaylarının farklı bölümlerden seçilmesine ve her iki cinsiyete de yer verilmesine özen gösterilmiştir. Gereksinim belirleme aşamasına katılan öğretmen adayları ile ilgili bilgiler Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Gereksinim belirleme aşamasına katılan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler

No	Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Bölüm	Sınıf
1	Meryem	Kadın	21	Sınıf Öğretmenliği	3. sınıf
2	Nida	Kadın	22	Sınıf Öğretmenliği	4. sınıf

Tablo 3.2. (Devam) Gereksinim belirleme aşamasına katılan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler

3	Melike	Kadın	22	Sınıf Öğretmenliği	4. sınıf
4	Ayça	Kadın	22	Sınıf Öğretmenliği	4. sınıf
5	Ezgi	Kadın	22	İngilizce Öğretmenliği	4. sınıf
6	Simge	Kadın	22	İngilizce Öğretmenliği	4. sınıf
7	Ceyda	Kadın	23	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4.sınıf
8	Mine	Kadın	24	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4. sınıf
9	Beyza	Kadın	24	Matematik Öğretmenliği	4. sınıf
10	Simay	Kadın	22	Matematik Öğretmenliği	4. sınıf
11	Zehra	Kadın	22	Matematik Öğretmenliği	4. sınıf
12	Okan	Erkek	23	Sınıf Öğretmenliği	4. sınıf
13	Olca	Erkek	22	Sınıf Öğretmenliği	4. sınıf
14	Ferhat	Erkek	22	İngilizce Öğretmenliği	4. sınıf
15	Umut	Erkek	21	İngilizce Öğretmenliği	4. sınıf
16	Murat	Erkek	22	İngilizce Öğretmenliği	4. sınıf
17	Orkun	Erkek	22	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4. sınıf

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi, gereksinim belirleme aşamasına katılan öğretmen adaylarından 11'i kadın 6'sı erkektir. 16 katılımcı 4.sınıf öğrencisiyken, 1 katılımcı 3.sınıfta öğrenim görmektedir. Bölümler açısından incelendiğinde 6 öğretmen adayı Sınıf Öğretmenliği, 5 öğretmen adayı İngilizce Öğretmenliği, 3 öğretmen adayı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 3 öğretmen adayı ise Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir. Buna dayalı olarak, öğretmen adaylarının seçiminde cinsiyet ve bölüm açısından maksimum çeşitlemenin sağlandığı söylenebilir.

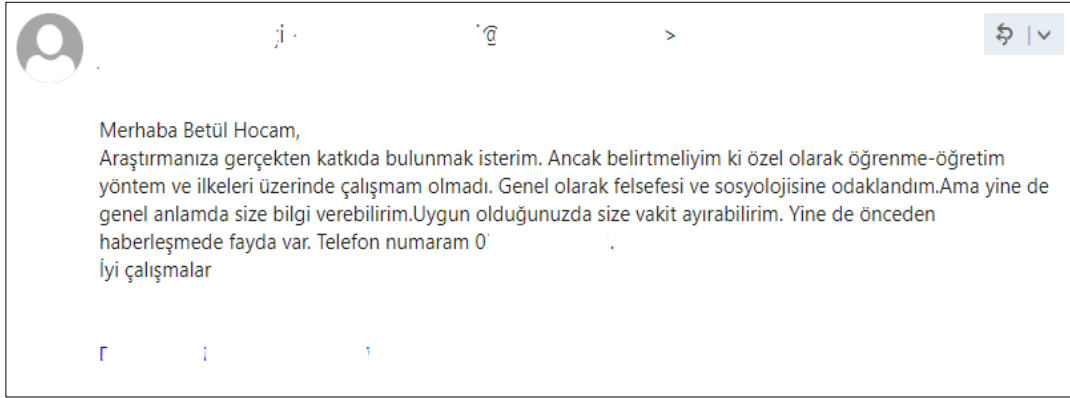
Gereksinim belirleme aşamasına katılımcı olarak dahil edilen öğretim elemanlarının seçiminde iki temel ölçüt (1) öğretmen eğitimi programlarında ders veriyor olmak ve (2) çokkültürlü eğitim ile ilgili birden fazla çalışma yapmış olmak olarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitleme sağlanabilmesi için yalnızca Türkiye'den değil, yurtdışından da yukarıda sayılan ölçütleri karşılayan öğretim elemanlarının araştırmaya dahil edilmesine özen gösterilmiştir. Sonuç olarak, araştırmaya 6'sı Türkiye'de, 1'i ABD'de, 1'i de Kanada'da görev yapmakta olan, 4'ü erkek, 4'ü kadın toplam 8 öğretim elemanı dahil edilmiştir. Öğretim elemanlarına verilen rumuzlar sırasıyla şu biçimdedir: Uzman 1-Hasan, Uzman 2-Serpil, Uzman 3-Gökhan, Uzman 4-Gülden, Uzman 5-Yaprak, Uzman 6-Fairouz, Uzman 7-Bülent, Uzman 8-John. Maksimum çeşitleme ve ölçüt örneklemeye ek olarak hem öğretim elemanlarının hem de öğretmen adaylarının

araştırmaya dahil edilmesinde en temel ölçüt ise çalışmaya katılmadaki gönüllülükleri olmuştur.

3.3.2. Gereksinim belirleme aşamasında kullanılan veri toplama yöntemleri ve araçları

Gereksinim belirleme aşamasının verileri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde toplanmıştır. Bu aşamada, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenebilmesi için görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme tekniği, araştırmacının katılımcılarla yüz yüze veya iletişim araçları yardımıyla görüşerek katılımcıların görüşlerini ve fikirlerini ortaya çıkarma amacıyla açık uçlu soruların işe koşulduğu bir veri toplama tekniğidir (Creswell, 2014b). Bu aşamada, öğretmen adaylarıyla bireysel ve ikili yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İkili görüşme, iki katılımcının açık uçlu araştırma sorularına etkileşimli bir biçimde yanıt verdiği bir görüşme türü ve nitel bir veri toplama yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Morgan, Ataie, Carder ve Hoffman, 2013). Bireysel görüşmeler katılımcının yalnızca kendi bakış açısını yansıtmaya olanak tanırken, ikili görüşme katılımcıların hem kendi bireysel deneyimlerini hem de ortak deneyimlerini yansıtabildiği bir veri toplama yöntemi olarak görülmektedir (Arskey, 1996; Caldwell, 2014; Eisikovits ve Koren, 2010). İkili görüşme tekniğinde katılımcılarla bireysel veya odak grup görüşmesi yapılması yerine iki katılımcıyla aynı anda görüşme yapılması söz konusu olup katılımcıların farkına varılmamış veya hatırlanamamış fikirleri hatırlamaları için birbirlerini teşvik etmeleri sağlanır (Morgan vd., 2013). Bu aşamada öğretmen adaylarıyla yapılan bireysel görüşmelerden yeterince veri alınamadığı için ikili görüşmelerden yararlanılmış ve katılımcıların birbirleriyle etkileşimleri araştırmacı için daha zengin bir veri seti elde edilmesi sağlanmıştır.

Bununla birlikte öğretim elemanlarının görüşlerinin alınabilmesi için yüz yüze bireysel görüşme tekniğinden yararlanılması planlanmıştır. Araştırmacı tarafından çokkültürlü eğitim konusunda araştırmalar yapmış öğretim elemanlarına e-posta yoluyla görüşme ricasında bulunulmuştur. Ancak araştırmacının yolladığı e-postaya yalnızca iki öğretim elemanından dönüş alınabilmiştir. Alınan yanıtlardan biri Şekil 3.2.'de görüldüğü gibidir.



Şekil 3.2. Gereksinim belirleme aşaması için görüşme yapmayı kabul eden uzmanlardan gelen yanıt örneği

Görüşme talebine gelen yanıtların sınırlı olması nedeniyle, görüşme formundaki sorular Google Forms'a yüklenmiş ve 6 öğretim elemanının görüşleri yazılı bir biçimde alınmıştır. Gereksinim belirleme aşamasında öğretmen adaylarının (n=17) ve öğretim elemanlarının (n=8) görüşlerinin alınabilmesi için yarı-yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Bu formlara ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

- *Öğretmen Adayları için Gereksinim Belirlemeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu:* Bu form (EK 1), öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini ve eğitim gereksinimlerini belirlemek için araştırmacı ve tez danışmanı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formunda 10 soru bulunmaktadır. Bu sorular öğretmen adaylarının çokkültürlülük, kültürel farklılık, çokkültürlü eğitim gibi temel kavramlara yönelik görüşlerini, sınıflarında kültürel farklılıklara sahip öğrencilere nasıl bir eğitim sunabileceklerine yönelik fikirlerini ve çokkültürlü eğitim ile ilgili bir dersin açılmasına ilişkin neler düşündüklerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Formda yer alan sorulara “*gelecekteki bir öğretmen olarak, kültürel farklılıklara duyarlı olma konusunda kendiniz hakkında neler düşünüyorsunuz?*” sorusu örnek verilebilir. Forma yönelik olarak Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanında doktora derecesine sahip 4 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşlerine dayalı olarak form yeniden düzenlenerek son hâlini almıştır. Formun işlerliğini belirlemek amacıyla Sınıf Öğretmenliği programında dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan iki öğretmen adayıyla pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonucunda formda yer alan sekizinci sorunun başına kısa bir açıklamanın eklenmesine karar verilmiştir. Böylelikle formun geliştirme süreci tamamlanmıştır. Formun

uygulanmasından önce katılımcılara Gönüllü Katılım Formu (EK 2) okunmuş ve hem yazılı hem de sözel olarak onayları alınmıştır.

- *Öğretim Elemanları için Gereksinim Belirlemeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*: Bu form (EK 3), öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini almak amacıyla araştırmacı ve tez danışmanı tarafından hazırlanmıştır. Bu form aracılığıyla öğretim elemanlarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine ve çokkültürlü öğretmen eğitime yönelik öneri ve görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Geliştirilen formda 6 soru bulunmaktadır. İlk 2 soru katılımcıların demografik bilgilerine ulaşmaya ve onları tanımaya dönüktür. Diğer sorularda ise çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin neler olması gerektiği ve nasıl kazandırılabilceği konularına odaklanılmıştır. Formda yer alan sorulardan biri “*sizce bir öğretmen adayının çokkültürlü eğitime yönelik olarak mesleğe girişte sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?*” sorusudur. Forma yönelik olarak Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahip 4 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşlerine dayalı olarak form yeniden düzenlenerek son hâlini almıştır. Formun uygulanmasından önce katılımcılara Gönüllü Katılım Formu okutulmuş ve yazılı olarak onayları alınmıştır.

3.3.3. Gereksinim belirleme aşamasında elde edilen verilerin analizi

Nitel veri analizinde en temel iki yaklaşım Burnard, Gill, Stewart ve diğerleri (2008) tarafından *tümdengelimsel* ve *tümevarımsal* yaklaşım olarak ileri sürülmektedir. Tümdengelimsel veri analizi, nitel verilerin kodlama süreci için alanyazındaki çeşitli kuramsal yapılara dayanarak oluşturulmuş birtakım kod ya da temalardan oluşan ve analiz sürecine yön veren düzenleyici bir çerçeve ile sürece başlar (Azungah, 2018). Tümevarımsal analiz ise verileri önceden var olan bir kodlama çerçevesine sığdırmaya çalışmaksızın onları anlamlandırıp kodlamayı ve ardından bu kodlar arasındaki benzerlik, farklılık, ilişki ve örüntüleri belirleyerek temalaştırmayı gerektiren bir analiz türüdür (Braun ve Clarke, 2006).

Bu araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında elde edilen verilerin analiz edilmesinde hem tümdengelimsel hem tümevarımsal analiz yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen verilerde yer alan çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, evrensellik-farklılık yönelimi ve öğretmenlik mesleğine yönelim tutumlara ilişkin ifadeler, alanyazında yer alan kuramsal çerçeveye göre analiz edilmiş, bir diğer deyişle tümdengelimsel analiz yapılmıştır. Bu analiz türünün

seçilmesindeki temel gerekçe ise araştırmada ele alınan bağımlı değişkenler (çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, evrensellik-farklılık yönelimi ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar) ile ilgili kuramsal çerçevenin alanyazında halihazırda var olması ve bu çerçevelerin ilgili bağımlı değişkenlere yönelik nitel verileri de kapsayan bir yapıya sahip olmasıdır. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturan bu üç kavrama yönelik kullanılan temalar, alt temalar ve bazı örnek kodlar şu biçimde sıralanabilir:

- Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri
 - Eşitlikçi yeterlikler (örnek kodlar: eşitlik, adalet, sosyal eylem, önyargıları yenme, demokrasi, vb.)
 - Çokkültürlü pedagojik yeterlikler (örnek kodlar: yöntem-teknikleri uyarlama, farklılıklara duyarlı materyaller kullanma, öğrenci özelliklerini bilme, farklılıkları tanıma, vb.)
- Evrensellik-farklılık yönelimi
 - Farklılıklarla etkileşim (örnek kodlar: farklılıklarla bir arada olmayı isteme, farklı yerleri görmeyi isteme, farklı deneyimlere açık olma, vb.)
 - Göreliliğe değer verme (örnek kodlar: kendinden farklı olanı normal karşılama, kendinden farklı olanın fikirlerine değer verme, farklılıklara sahip bireylerden bir şeyler öğrenme, kendinden farklı olanı anlama, vb.)
 - Farklılıklarla rahat hissetme (örnek kodlar: farklılıklara sahip bireylerle arkadaşlık, özellikle farklılıklara sahip bireylerle çalışma isteği, vb.)
- Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum (örnek kodlar: mesleği sevmek, mesleğe başlama isteği, kaygı, kararsızlık, vb.)

Araştırmanın hem gereksinim belirleme aşamasında hem de diğer aşamalarında elde edilen nitel verilerin tümdengelsel analizinde yukarıda verilen analiz çerçevesi kullanılmıştır. Veri setinde yer aldığı ve araştırma sorularıyla ilgili olduğu hâlde bu çerçeve ile ilişkilendirilmesi mümkün olmayan veriler (örn.: öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile ilgili bir ders açılmasına yönelik görüşleri) ise tümevarımsal analize tabi tutulmuştur. Tümevarımsal analiz sürecinde ise araştırmacı, verileri defalarca kez okuyup anlamlandırmış ve verileri doğru bir şekilde ifade eden kodlar türeterek ikinci aşamada benzer kodları birleştirmiştir. Üçüncü aşamada ise birbiri ile ilişkili kodları belirleyerek onları bir araya getirmiş ve böylelikle ana tema ve alt temaları oluşturmuştur.

Nitel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenirlik ifadelerinin yerine nitel araştırmalarda inanılrlık, sonuçların doğruluğu ve araştırmacının yetkinliği gibi ifadelerden bahsetmek daha doğru olur (Krefting, 1991). Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda geçerlik-güvenilirlikten ziyade inandırıcılık özelliğinin aranması gerektiğine dikkat çekmiş ve bazı ölçütler belirlemiştir. Guba ve Lincoln (1981) inandırıcılık için karşılanması gereken dört temel ölçütü şu biçimde sıralamıştır:

- İnandırıcılık
- Aktarılabirlik
- Güvenilirlik
- Teyit edilebilirlik

İnandırıcılık lt araştırmada elde edilen sonuçların açık ve tutarlı olması, benzer ortamlarda benzer şekillerde yeniden ortaya çıkması ve araştırma kapsamında elde edilen verilerin toplanması ile analiz edilmesi sürecinde nesnel davranılması ile ilişkilidir (Yıldırım ve şimşek, 2013). Araştırmacılar inandırıcılık ölçütünü karşılayabilmek için katılımcılarla ve veri toplama ortamıyla uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme ve uzman incelemesi gibi çeşitli stratejiler benimseyebilirler (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında inandırıcılığı sağlamak adına derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme ve uzman incelemesi stratejilerinden yararlanılmıştır. Toplanan verilerde derinlik sağlayabilmek için hazırlanan veri toplama aracında sıklıkla sondaj sorularına (Kvale, 1994) yer verilmiştir. Çeşitleme sağlayabilmek adına ise hem ğretim elemanlarının hem de öğrencilerin aynı konu hakkındaki görüşlerini toplayarak konuya yönelik farklı bakış açılarının elde edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacı inandırıcılık ölçütü bağlamında ayrıca uzman incelemesinden yararlanmıştır. “Uzman, araştırmanın deseninden toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçlere eleştirel bir gözle bakar ve araştırmacıya dönüt verir” (Yıldırım ve şimşek, 2013, s. 302). Bu araştırmada öncelikle tez danışmanı, ardından Tez İzleme Komitesi (TİK) yeleri tüm aşamalarda uzman incelemesi gerçekleştirmişlerdir. Buna ek olarak, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verilerin analizi süreçlerinde tez danışmanı ve TİK yeleri dışında doktora derecesine sahip uzmanların görüşleri de alınmıştır.

Aktarılabirlik lt ise nitel araştırmalardan elde edilen sonuçların benzer ortam ve koşullara aktarılabilmesi ile ilişkilidir (Başkale, 2016). Bu lt karşılamak için bu araştırmada Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993) tarafından önerilen ayrıntılı

betimleme ve amaçlı örnekleme stratejileri kullanılmıştır. Ayrıntılı betimleme yapabilmek için veriler olduğu gibi sunulmuş ve sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların diğer araştırmalara aktarılabilir olması için amaçlı örnekleme yöntemi benimsenmiş ve katılımcıların seçiminde hangi ölçütlerin temel alındığı ile katılımcıları tanıtan bilgilere ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Teyit edilebilirlik ölçütünün sağlanabilmesi için tüm katılımcılara aynı veri toplama aracı uygulanmış ve veri toplama süreçlerinin benzer olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca verilerin analizinde aynı tımdengelimisel analiz çerçevesinin kullanılması, tutarlılığın sağlanmasına katkıda bulunmuştur. Teyit edilebilirlik ölçütü bağlamında ise Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora tezini tamamlama aşamasında bulunan, nitel araştırma yöntemleri hakkında dersler almış ve nitel araştırmalar yürütmüş başka bir araştırmacının araştırma sorularını ve verilerini gözden geçirmesi ve yeniden kodlaması rica edilmiştir. Süreç sonucunda her iki kod listesi karşılaştırılarak Miles ve Huberman'ın (2015) önerdiği “güvenilirlik=görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)” formülü uygulanarak %99 oranında görüş birliğine varılmıştır.

3.4. Tasarım aşaması

İkinci aşama olan tasarım aşamasında birinci aşamadan doğan bulgulara, alanyazına ve YÖK'ün (2018) tanımladığı ders amaç ve içeriklerine dayalı olarak araştırmacı ve tez danışmanı tarafından bir program tasarısı oluşturulmuş ve pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, programın etkililiğini ölçmede kullanılacak ölçme araçlarına yönelik geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülmüştür. Özetle bu aşamada (1) programın etkililiğinin ölçülmesinde kullanılacak ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, (2) Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÇÖİY) ders programı tasarlanmış ve (3) tasarlanan ÇÖİY programının pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Programın etkililiğini değerlendirmede işe koşulacak ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında ölçek geliştirme ve uyarlama süreçlerinden yararlanılmıştır. Tasarlanan programın pilot uygulamasının etkililiğine yönelik veri elde etmek amacıyla ise temel nitel araştırma (Merriam, 2013) yönteminden yararlanılarak bu sürece katılan öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış bireysel ve ikili (Morgan, Ataine, Carder ve Hoffman, 2013) görüşmeler gerçekleştirilmiş; ayrıca, öğretmen adaylarının öğrenme ürünleri doküman incelemesi

yöntemi ile çözümlenmiştir. Doküman incelemesi araştırma sorularını yanıtlamada işlevsel olacak çeşitli materyallerin toplanması, incelenmesi, sorgulanması ve analiz edilmesini amaçlayan bir veri toplama yöntemi olarak tanımlanmaktadır (O’Leary, 2017). Doküman incelemesi yoluyla analiz edilen öğrenme ürünleri, pilot uygulama sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine yönelik algılarını ve kazanımlarını ortaya çıkarmada işe koşulmuştur. Bu bölümde öncelikle ölçme araçlarının geliştirilme ve uyarlama süreçleri ile katılımcıları açıklanacak, ardından tasarım ve pilot uygulama süreçleri ile bilgi verilerek pilot uygulamanın katılımcıları, veri toplama araçları ve veri analizi ile ilgili bilgi verilecektir.

3.4.1. Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri (ÇÖY) ölçeğinin geliştirilmesi

ÇÖİY programının öğretmen adaylarının çokkültürlü mesleki yeterliklerine etkisinin belirlenebilmesi için “çokkültürlü öğretmen yeterlikleri” yapısını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına gereksinim duyulmuştur. Bu nedenle, bu amaca yönelik bir alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan alanyazın taramasında Türkiye’de çokkültürlü öğretmen yeterliklerini ölçmek üzere çeşitli ölçeklerin geliştirildiği ya da yurtdışı alanyazınından uyarlandığı, ancak bunların hiçbirinin öğretmen adayları örnekleminde geliştirilmediği görülmüştür (Acar-Çiftçi, 2017; Yıldırım ve Tezci, 2017; Toraman, Acar ve Aydın, 2015; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Ar-Toprak, 2008). Bu nedenle bu çalışma kapsamında Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri (ÇÖY) ölçeğinin geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu aşamada ölçeğin oluşturulması için gereksinim belirleme aşamasında öğretmen adaylarından ve öğretim elemanlarından elde edilen görüşlere ve alanyazına dayalı olarak 54 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan bazı ifadeler şu biçimdedir:

- Türkçe konuşamayan bir öğrencim olursa bununla nasıl baş edeceğimi bilemem.
- Gelecekteki öğrencilerimin sınıfta kendi kültürel kimliklerinden bahsetmelerini hoş karşılamam.
- Öğrencilerimin kültürel özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerini işe koşabilirim.

Oluşturulan madde havuzu kapsam ve görünüş geçerliliğini sağlamak için 12 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan 4’ü EPÖ alanında, 4’ü çokkültürlü eğitim

alanında, 3'ü ölçme-değerlendirme alanında, 1'i ise hem EPÖ hem de Sınıf Eğitimi alanında uzmanlığa sahiptir. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda 14 madde atılmış, kalan maddelerden 10 tanesinde ifade değişiklikleri yapılmış ve ölçeğin ön uygulama formu 40 maddeden oluşmuştur. Katılımcılardan, “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” arasında değişen 5’li Likert tipi bir ölçek üzerinde kendi algılarını ifade etmeleri istenmiştir.

3.4.1.1. ÇÖY ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarında yer alan katılımcılar

Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri (ÇÖY) Ölçeği’nin geliştirilmesi sürecine katılan katılımcılar 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan 274’ü kadın, 134’ü erkek toplam 408 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları ise 18 ile-34 arasında değişmekte olup katılımcıların yaşları %96,5 oranında 18-25 yaş aralığındadır. Örneklemen belirlenmesinde evren, Anadolu Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan 3500 öğretmen adayı olarak belirlenmiştir. Katılımcıların seçiminde gönüllü katılım koşulu aranmış ve katılımcılar seçkisiz olarak belirlenmiştir. Seçkisizlik ölçütüne uygunluk açısından tüm sınıf düzeylerinden ve evreni temsil edebilecek biçimde farklı bölümlerden öğretmen adaylarının örnekleme dahil edilmesi sağlanmıştır. Böylelikle evrenin %12’sine ulaşılmış ve örneklemin evreni temsil ettiğine karar verilmiştir. Nitekim Comrey ve Lee (1992) faktör analizi için 100 katılımcıyı yetersiz, 200’ü ortalama, 300’ü iyi, 500’ü çok iyi olarak ifade etmektedir. Katılımcıların devam etmekte oldukları bölümlere ve sınıf düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 3.3.’te sunulmuştur.

Tablo 3.3. ÇÖY ölçeğinin geliştirilmesi sürecine katılan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler

Bölüm	Katılımcıların Bölümleri ve Sınıf Düzeyleri	f	Yüzde
	İngilizce Öğretmenliği	100	%24,5
	Sınıf Öğretmenliği	94	%23,0
	Özel Eğitim Öğretmenliği	62	%15,2
	Okulöncesi Öğretmenliği	43	%10,5
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	41	%10,0
	Fransızca Öğretmenliği	37	%9,1
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	31	%7,6
	Toplam:	408	%100

Tablo 3.3. (Devam) *ÇÖY ölçeğinin geliştirilmesi sürecine katılan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler*

Sınıf Düzeyi	1.sınıf	49	%12,0
	2.sınıf	247	%60,5
	3.sınıf	44	%10,8
	4.sınıf	68	%16,7
Toplam:		408	%100

Tablo 3.3.'te görüldüğü gibi, ÇÖY ölçeğinin geliştirilme sürecine katılan öğretmen adayları 7 farklı bölümde öğrenim görmektedir. Katılımcı grubu içinde en fazla yer tutan gruplar ise İngilizce Öğretmenliği (%24.5) ve Sınıf Öğretmenliği (%23) öğrencileridir. Sınıf düzeyi açısından incelendiğinde ise en büyük grubu 2. sınıf öğrencileri (%60.5) oluşturmakta olup diğer sınıf düzeylerinin oranları ise birbirine çok yakındır.

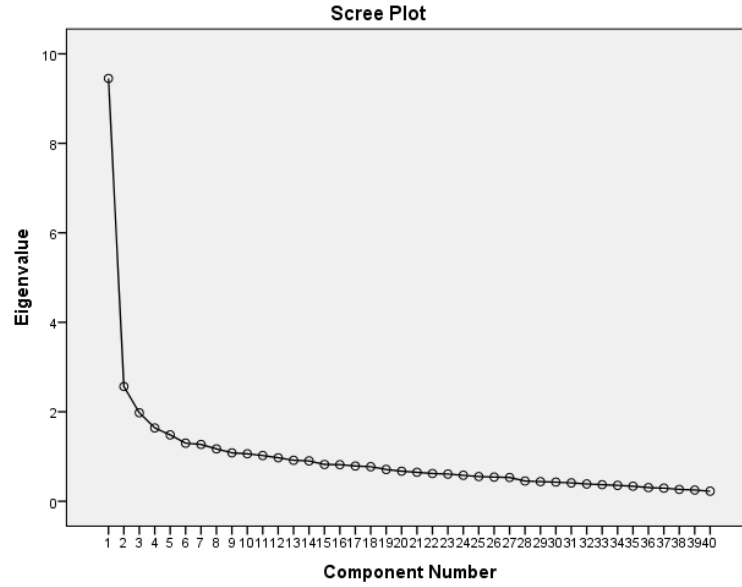
3.4.1.2. ÇÖY ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları

408 öğretmen adayına uygulanan ön uygulama formundan elde edilen veriler araştırmacı tarafından IBM SPSS Statistics 23.0 paket programına işlenmiş ve ölçeği tam olarak doldurmayan 24 katılımcının verileri, veri setine dahil edilmemiştir.

Ölçek geliştirme süreçlerinde yapı geçerliliğini test etmek için kullanılan başlıca yöntemlerden biri açımlayıcı faktör analizidir (Tabachnick ve Fidell, 2015). ÇÖY ölçeğinin geliştirilmesinde bu nedenle öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmış, bu bağlamda da temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. İlk olarak veri setinin faktör analizine uygunluğu incelenmiş ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının, .88 olduğu, Bartlett Küresellik Testi'nin sonucunun anlamlı olduğu ($p < .01$) görülmüştür. Field'a (2011) göre KMO katsayısının ,8-,9 arasında olması örneklem büyüklüğünün faktör analizine çok uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett Küresellik Testi'nin anlamlı sonuç vermesi veri setinin faktör analizine uygun olduğuna yönelik diğer bir kanıttır (Field, 2011).

Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda ölçeğin kaç faktörden oluşması gerektiğine karar verebilmek için açıklanan toplam varyans değerleri ile yamaç eğim grafiği incelenmiştir. Field'a (2011) göre faktör sayısı belirlenirken her bir faktörün özdeğerinin en az 1 olması gerekmektedir. Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda ölçekte özdeğeri 1'in üzerinde 11 faktör olduğu belirlenmiştir. İlk faktörün özdeğerinin 9,4; ikinci faktörün özdeğerinin 2,5; üçüncü faktörün özdeğerinin 1,9 olduğu; dördüncü ile onbirinci faktör arasındaki faktörlerin özdeğerlerinin ise 1,6 ile 1,0 arasında değiştiği görülmüştür.

Yamaç eğim grafiği incelendiğinde ise ikinci faktörden itibaren keskin bir düşüş olduğu belirlenmiştir.



Şekil 3.3. ÇÖY ölçeğinin yamaç eğim grafiği

Birinci faktörün özdeğerinin 9,4 gibi çok yüksek bir değere sahipken üçüncü faktörün 1,9 gibi göreceli olarak daha düşük değere sahip olması ve yamaç eğim grafiğinden elde edilen sonuçlar birlikte ele alındığında ölçeğin iki faktörlü bir yapı gösterdiğine karar verilmiştir. Bu kararın alınmasında 11 faktör altında yer alan maddelerin aynı anda birden fazla faktöre yük vermeleri ve kuramsal açıdan anlamlı bir bütün oluşturmamaları da etkili olmuştur.

Bu nedenle, temel bileşenler analizi tekrarlanmış ve bu sefer 2 faktör çıkarılması seçeneği işaretlenmiştir. Eğik döndürme yöntemlerinden Direct Oblimin döndürmesi kullanılarak yapılan temel bileşenler analizi sonucunda KMO katsayısının ,90 olduğu, Bartlett Küresellik Testi'nin sonucunun anlamlı olduğu ($p < ,01$) görülmüştür. ÇÖY ölçeğinde açımlayıcı faktör analizi sonucunda özdeğeri 1,5'in üzerinde olan 2 faktörün bulunduğu, bunlardan birinin özdeğerinin 7,6 olduğu ve varyansın %33'ünü açıkladığı, diğerinin ise 1,8 özdeğere sahip olduğu ve varyansın %7,8'ini açıkladığı belirlenmiştir. Bu iki faktörün birlikte toplam varyansın %40,9'unu açıkladıkları görülmüştür. Bu yapıda yer alacak maddelerin seçilmesinde ise kuramsal yapıya uygunluk, 0,30'un üzerinde madde faktör yüküne sahip olma ve birden fazla faktöre yük vermeme şartları aranmıştır. Bu şartları sağlamayan 27 madde ölçek formundan çıkarılmıştır. Faktörlerin altında yer alan maddeler ve yükleri ile ilgili bilgilere ise Tablo 3.4.'te yer verilmiştir.

Tablo 3.4. *ÇÖY ölçeğinin faktör yükleri*

Eski madde no	Yeni madde no	Faktör 1	Eski madde no	Yeni madde no	Faktör 2
M31	M16	,74	M12	M4	,77
M33	M18	,73	M14	M6	,66
M29	M14	,69	M22	M10	,64
M32	M17	,65	M23	M11	,63
M37	M21	,63	M11	M3	,62
M38	M22	,61	M13	M5	,57
M30	M15	,58	M16	M7	,46
M40	M23	,55	M2	M2	,45
M34	M19	,55	M21	M9	,44
M20	M8	,47	M25	M13	,44
M24	M12	,41	M1	M1	,37
M35	M20	,41			

Tablo 3.4.'te görüldüğü gibi, ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri ,37 ile ,77 arasında değişmektedir. AFA sonuçları yorumlanırken, herhangi bir maddenin ölçekte kalabilmesi için kuramsal olarak yer alması beklenen boyuttaki faktör yükünün ,30'un üzerinde olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2017; Pallant, 2007). Buna dayalı olarak, ölçekte yer alan 23 maddenin tümünün faktör yüklerinin bu ölçütü karşıladığı söylenebilir. İki faktörün arasındaki korelasyon değeri ise ,43 olarak belirlenmiştir. Buna dayalı olarak faktörlerin farklı örtük değişkenleri ölçtüğü söylenebilir. Ölçekte yer alan faktörlerin isimlendirilmesinde ise alanyazın dikkate alınmış ve birinci faktör “Eşitlikçi Yeterlikler”, ikinci faktör ise “Çokkültürlü Pedagojik Yeterlikler” olarak adlandırılmıştır.

Güvenilirliğe ilişkin olarak 23 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha değeri hesaplanmış ve ,89 olarak bulunmuştur. Hem birinci boyut olan “eşitlikçi yeterlikler” boyutu, hem de “çokkültürlü pedagojik yeterlikler” boyutuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı ise ,83 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı ,70 ve üzerinde olan ölçümlerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981; Nunnally ve Bernstein, 1994). Buna göre ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna varılabilir.

Madde-toplam korelasyonunun yüksek düzeyde ve pozitif yönlü olması ölçme aracındaki maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2017). Bu nedenle düzeltilmiş madde toplam korelasyonları (DMTK) hesaplanmıştır. Ölçekteki 23 maddeye yönelik DMTK katsayılarının ise ,20 ile ,65 arasında değiştiği görülmektedir. DMTK katsayıları Tablo 3.5.'te görülmektedir.

Tablo 3.5. ÇÖY ölçeğinde yer alan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları

Yeni madde no	DMTK	Yeni madde no	DMTK
M1	,40	M13	,59
M2	,45	M14	,63
M3	,35	M15	,51
M4	,45	M16	,62
M5	,65	M17	,60
M6	,46	M18	,62
M7	,58	M19	,47
M8	,20	M20	,35
M9	,60	M21	,56
M10	,47	M22	,51
M11	,48	M23	,38
M12	,59		

Tablo 3.5.'te görüldüğü gibi ÇÖY ölçeğinde yer alan maddelerin düzeltilmiş toplam madde korelasyonları .20 ile .65 arasında değişmekte olup kabul edilebilir düzeydedir (Clark ve Watson, 1995). Tüm bu sonuçlara dayalı olarak araştırma kapsamında geliştirilen ÇÖY ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan örnek maddelere EK 4'te yer verilmiştir.

3.4.2. Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği Kısa Formu'nun uyarlanması

Araştırmada ele alınan bağımlı değişkenlerden evrensellik-farklılık yönelimini ölçmek için Miville ve arkadaşları (1999) tarafından geliştirilip Türkçe'ye Çivitçi (2014) tarafından uyarlanan *Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği Kısa Formu*'nun (MG-EFY) kullanılmasına karar verilmiştir. Çivitçi (2014) ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde öncelikle 15 maddeden oluşan ölçek formunun hem İngilizce'yi hem Türkçe'yi üst düzeyde bilen 6 uzman tarafından Türkçe'ye çevrilmesini sağlamış; ardından, Türkçe maddeleri yine yukarıda bahsedilen ölçütü karşılayan başka bir uzmanın İngilizce'ye çevirmesini sağlamıştır. Dilsel eşdeğerliğin sağlanmasından sonra, araştırmacı ölçek formunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 466 öğretmen adayına uygulamıştır. Araştırmacı Kaiser-Meyer-Olkin katsayısının ,82 olduğunu bu nedenle de faktör analizine uygun olduğunu saptamıştır. Çivitçi (2014) varimax döndürmesini kullanarak yürüttüğü temel

bileşenler analizi sonucunda ölçeğin 3 boyutlu bir yapı gösterdiğini ve toplam varyansın %45,54'ünü açıkladığını belirlemiştir. Faktör yüklerinin *Farklılıklarla Etkileşim* alt ölçeği için .44 ile .80, *Göreliliğe Değer Verme* alt ölçeği için ,35 ile ,70, *Farklılıklarla Rahat Hissetme* alt ölçeği için ise ,56 ile ,68 arasında değiştiği belirlenmiştir. 3 alt ölçek arasındaki korelasyon değerlerinin ,14 ile ,36 arasında; toplam puanı ile alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerlerinin ise ,62 ile ,78 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliği Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği ile test edilmiştir (Çivitçi, 2014). Her iki ölçekten elde edilen toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ,52 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre, Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları; *Farklılıklarla Etkileşim* alt ölçeği için ,68, *Göreliliğe Değer Verme* alt ölçeği için ,57, *Farklılıklarla Rahat Hissetme* alt ölçeği için ,71 ve toplam puan için ,75 olarak bulunmuştur (Çivitçi, 2014). Ölçeğin 105 öğrenciye üç hafta ara ile uygulanması sonucunda elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise *Farklılıklarla Etkileşim* alt ölçeği için ,95, *Göreliliğe Değer Verme* alt ölçeği için ,86, *Farklılıklarla Rahat Hissetme* alt ölçeği için ,93 ve toplam puan için ,92 olarak hesaplanmıştır (Çivitçi, 2014).

Araştırmada ölçeği kullanabilmek için öncelikle Türkçe'ye uyarlamasını gerçekleştiren araştırmacıdan izin alınmıştır. Alınan izin yazısı EK 5'te görülebilmektedir. İzin alınmasının ardından, ölçeğin bu araştırmaya katılacak örneklem grubu üzerinde işlevliliğinin test edilmesi için 284 kişilik bir öğretmen adayı grubuna uygulanarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. MG-EFY ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarında yer alan katılımcılara yönelik bilgiler bir sonraki başlık altında verilmiştir.

3.4.2.1. MG-EFY ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarında yer alan katılımcılar

Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi (MG-EFY) Ölçeği'nin (Çivitçi, 2004) geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına katılan katılımcılar, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğretmen adayları arasından *seçkisiz* yöntemle belirlenmiştir. Katılımcıların bölümleri ve sınıf düzeylerine Tablo 3.6'da yer verilmiştir.

Tablo 3.6. MG-EFY ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına katılan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler

Katılımcıların Bölümleri ve Sınıf Düzeyleri		f	Yüzde
Bölüm	Özel Eğitim Öğretmenliği	89	%31,3
	Sınıf Öğretmenliği	83	%29,2
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	62	%21,8
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	47	%16,5
	Almanca Öğretmenliği	1	%0,35
	Okulöncesi Öğretmenliği	1	%0,35
	Resim-İş Öğretmenliği	1	%0,35
Toplam:		284	%100
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	80	%28,1
	2.sınıf	158	%55,6
	3.sınıf	4	%1,4
	4.sınıf	42	%14,7
Toplam:		284	%100

Tablo 3.6.'da görüldüğü gibi, 284 öğretmen adayından oluşan örnekleme, 7 farklı branştan öğretmen adayı bulunmaktadır. Bununla birlikte, Özel Eğitim Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan katılımcıların, örneklemin çoğunluğunu oluşturduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi incelendiğinde, örneklemin büyük çoğunluğunun birinci ve ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından oluştuğu anlaşılmaktadır. Örneklem büyüklüğü Comrey ve Lee'nin (1992) ölçütlerine göre yeterli olup evrenin %8'ini temsil etmektedir. Bu katılımcı grubu aynı zamanda Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarında yer alan gruptur.

3.4.2.2. MG-EFY ölçeği kısa formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları

Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında öncelikle MG-EFY ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda KMO katsayısının ,82 olduğu ve Bartlett küresellik testinin anlamlı olduğu ($p<,05$) görülmüştür. Buna dayalı olarak örneklem büyüklüğü ve veri setinin faktör analizine uygun olduğu sonucuna varılmıştır (Field, 2011). Varimax döndürmesi kullanılan temel bileşenler analizi sonucunda, ölçeğin özdeğeri 1'den büyük olan 3 alt faktörden oluştuğu ve toplam varyansın % 52,34'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin Çivitçi'nin (2014) gerçekleştirdiği çalışmada olduğu gibi ait oldukları faktörlerin altında

yer aldıkları ve madde faktör yüklerinin ,41 ile ,82 arasında yer aldığı ve faktör yüklerinin gerekli psikometrik açıdan ölçütleri karşıladığı ortaya çıkmıştır (Büyüköztürk, 2017, Pallant, 2007). Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Bu katsayının ,80 olduğu ve güvenilirlik açısından gerekli ölçütleri karşıladığı sonucuna varılmıştır (Fornell ve Larcker, 1981; Nunnally ve Bernstein, 1994). Her bir madde için düzeltilmiş madde toplam korelasyonu katsayısının ise ,24 ile ,53 arasında değiştiği ve alanyazına göre kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (Clark ve Watson, 1995).

Ardından, ölçeğin bu araştırmadaki örneklem üzerinde uygulanabilir olup olmadığını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), önceden oluşturulan bir yapının doğrulanması amacıyla gerçekleştirilir (Sümer, 2000). Bir ölçeğin farklı bir örneklem üzerinde benzer yapı sergilediğinin belirlenmesi, elde edilen bulguların geçerliliğinin sağlanması açısından önemli görülmektedir.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi kapsamında öncelikle standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelenmiş ve tüm maddelerin 0,3 değerinin üzerinde değerlere sahip olduğu görülmüştür. DFA kapsamında kay kare uyum testi (χ^2/sd) yapılmış, buna ek olarak iyilik uyum indeksi (GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve yaklaşık hataların ortalama kareköküne (RMSEA) ilişkin değerler incelenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda χ^2/sd değerinin 2,05 olduğu belirlenmiş olup bu değer 3'ten küçük olması mükemmel uyumu göstermektedir (Kline, 2005). DFA sonucunda elde edilen GFI, AGFI, NFI, CFI ve RMSEA değerleri ise Tablo 3.7.'de verilmiştir.

Tablo 3.7. *Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği Kısa Formu'nun uyum indeksleri ve RMSEA değeri*

GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA
0,92	0,89	0,87	0,92	0,06

Tablo 3.7.'de görüldüğü gibi, yapılan analizler sonucunda GFI değerinin 0,92, AGFI değerinin 0,89, NFI değerinin 0,87, CFI değerinin 0,92 ve RMSEA değerinin 0,06 olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde ise bu değerlerin tümünün kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh

ve Hocevar, 1988; Marsh vd., 1988; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Hooper vd., 2008). Tüm bunlara dayalı olarak, Çivitçi (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan MG-EFY ölçeği kısa formunun bu araştırmadaki örneklem üzerinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan maddelerden bir bölümü EK 6'da görülebilir.

3.4.3. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin uyarlanması

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği (ÖMYT) Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven (2000) tarafından geliştirilmiştir. Sözü edilen ölçek öğretmen yetiştiren kurum ve programlara devam eden öğrencilerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını ölçmektedir (Erkuş vd., 2000). Ölçeğin geliştirilmesinde öncelikle lise öğrencileri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ve öğretmenlerden oluşan 90 kişilik bir gruptan, öğretmenlik mesleği ile ilgili duygu ve düşüncelerini açıklayan kısa birer kompozisyon yazmaları istenmiştir. Daha sonra, bu kompozisyonlarda ortaya konan ifadelerden tutum cümlesi olarak kullanılabilecek olanlar belirlenmiştir. Bu ifadeler, tutumlar için madde yazım tekniğine uygun olarak düzeltilmiş ve yeniden ifade edilmiştir. Oluşturulan tutum cümleleri ölçek maddeleri olarak ele alınmış ve psikolojik ölçme araçları geliştirme konusunda uzman 5 kişilik bir grup tarafından dil ve kapsam açısından değerlendirilmiştir. Bu aşamalardan sonra ortaya 38 maddelik bir form çıkmıştır. Hazırlanan form, lise öğrencileri (n=127), eğitim fakültesi öğrencileri (n=76) ve öğretmenlerden (n=92) oluşan toplam 295 kişilik bir gruba uygulanmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 23 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapı sergilediği belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığının belirlenmesi için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanış ve 0,99 olduğu, yani ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Erkuş vd., 2000). Ölçeği araştırma sürecinde kullanmak için öncelikle geliştiren araştırmacıların izni istenmiştir. Ölçeği geliştiren araştırmacılar, 23 maddelik orijinal ölçek üzerinde yaptıkları diğer araştırmalara dayalı olarak ölçeğin 22 maddeden oluşan formunun kullanılmasına izin vermişlerdir. Alınan izne yönelik yazışma EK 7'de görülebilmektedir. 22 maddelik ölçek formu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 284 öğretmen adayına uygulanarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Katılımcı grubuyla ilgili bilgilere MG-EFY

ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarında yer alan katılımcılar başlığı altında yer verildiği için bu bölümde tekrar edilmemiştir.

3.4.3.1. ÖMYT ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları

Ölçeğin orijinal çalışmasında oluşturulan yapının toplam varyansın yüzde kaçını açıkladığı belirtilmemiştir. Bu nedenle, bu araştırma kapsamında öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin katsayısının ,95 olarak belirlenmesi üzerine veri setinin faktör analizine uygun olduğu anlaşılmıştır (Field, 2011). Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda ölçeğin tek faktörden oluştuğu ve toplam varyansın %50,16'sını açıkladığı görülmüştür. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012) maddelerin faktör yüklerinin en az ,30 olması gerektiğini belirtmektedirler. Buna dayalı olarak, 15 ve 16 no'lu maddelerin faktör yüklerinin ,30'dan düşük olduğu için ölçek formundan çıkarılması gerektiği anlaşılmıştır. Ölçek formundaki diğer 20 maddenin faktör yüklerinin ise ,83 ile ,53 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach alfa katsayısının hesaplanması ile test edilmiş ve ,94 değerine ulaşıldığı için ölçeğin güvenilirlik ölçütünü karşıladığı görülmüştür (Fornell ve Larcker, 1981; Nunnally ve Bernstein, 1994). Ayrıca DMTK katsayılarının da ,49 ile ,76 arasında değiştiği ve alanyazına göre kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2017).

Ölçeğin oluşturulan yapısının, bu çalışmadaki örneklem üzerinde de benzer olup olmadığını test etmek için ayrıca doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi kapsamında öncelikle standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelenmiş ve 0,3'ün altında değerlere sahip olan madde 15 ve madde 16, ölçek formundan çıkarılmıştır. Ardından, DFA kapsamında kay kare uyum testi (χ^2/sd) yapılmış, buna ek olarak iyilik uyum indeksi (GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve yaklaşık hataların ortalama kareköküne (RMSEA) ilişkin değerler incelenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda χ^2/sd değerinin 2,99 olduğu belirlenmiş olup bu değerin 3'ten küçük olması mükemmel uyumu göstermektedir (Kline, 2005). DFA sonucunda elde edilen GFI, AGFI, NFI, CFI ve RMSEA değerleri ise Tablo 3.8.'de verilmiştir.

Tablo 3.8. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nin uyum indeksleri ve RMSEA değeri

GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA
0,97	0,96	0,99	0,92	0,07

Tablo 3.8.'de görüldüğü gibi, yapılan analizler sonucunda GFI değerinin 0,97, AGFI değerinin 0,96, NFI değerinin 0,99, CFI değerinin 0,92 ve RMSEA değerinin de 0,07 olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde ise bu değerlerin tümünün kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh ve Hocevar, 1988; Marsh vd., 1988; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Hooper vd., 2008). Tüm bunlara dayalı olarak, Erkuş ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen ÖMYT ölçeğinin bu araştırmadaki örneklem üzerinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan maddelerden örneklerle EK 8'de yer verilmiştir.

3.4.4. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının tasarlanması

Bu araştırmanın temel amacı Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin çokkültürlü eğitim yaklaşımına göre yeniden tasarlanması ve bu tasarımın öğretmen adaylarının çokkültürlü mesleki yeterliklerine, evrensellik-farklılık yönelimine ve mesleğe yönelik tutumlarına etkisinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu bağlamda araştırmanın ikinci aşamasında program tasarım süreci gerçekleştirilmiştir. Selvi, Uysal, Polat, Sönmez, Köse ve Yetim'in (2016) belirttiği gibi program tasarımı programın tasarlanmasını, program tasarısına yönelik geri bildirim ve gözden geçirme çalışmalarını ve pilot uygulamasını içerir. Alanyazında “*programın denenmesi*” olarak da ele alınan pilot uygulama, gerçekleştirilen bir program tasarımının uygulama sürecine konulmasını ve bu sürecin sonunda program tasarısının yeniden düzenlenmesine veya programın yaygınlaştırılıp yaygınlaştırılmayacağına ilişkin kararlara temel oluşturacak veriler sağlar (Demirel, 2012).

Öğretmen eğitimi programlarında zorunlu bir ders olarak yer alan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun ve çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirebilecek bir biçimde yeniden tasarlanmasını ve bu tasarımın uygulama sürecinin etkililiğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma kapsamında öncelikle gereksinimlerin belirlenebilmesi için ayrıntılı bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Ardından, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler

yapılmıştır. Alanyazın taraması ile öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda gereksinimler ortaya konmuştur. Bu gereksinimlerin neler olduğu ile ilgili bilgilere ise “Bulgular” bölümünde ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

ÇÖİY dersinin geliştirilme süreci bağlamında öncelikle Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine ilişkin yasal düzenlemelerin gözden geçirilmesinde yarar görülmektedir. ÖİY dersi, YÖK (2018) tarafından tüm öğretmen eğitimi programları için zorunlu tutulan bir ders olup haftada 2 saat olarak öngörülmüştür. YÖK’ün 2018 yılında güncellediği öğretmen eğitimi programları incelendiğinde derslerin amaç, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarının ele alınmadığı, yalnızca dersin içeriğinin sunulduğu görülmektedir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin içerik boyutunda ele alınması gerekli görülen konu başlıkları YÖK (2018) tarafından şu biçimde sıralanmıştır:

- Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar
- Öğretim-öğrenme ilkeleri, modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri
- Öğretimde hedef ve amaç belirleme
- Öğretim ve öğrenmede içerik seçimi ve düzenlemesi
- Öğretim materyalleri
- Öğretimin planlanması ve öğretim planları
- Öğretimle ilgili kuram ve yaklaşımlar
- Etkili okulda öğretim, öğrenme ve öğrenmede başarı
- Sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesi

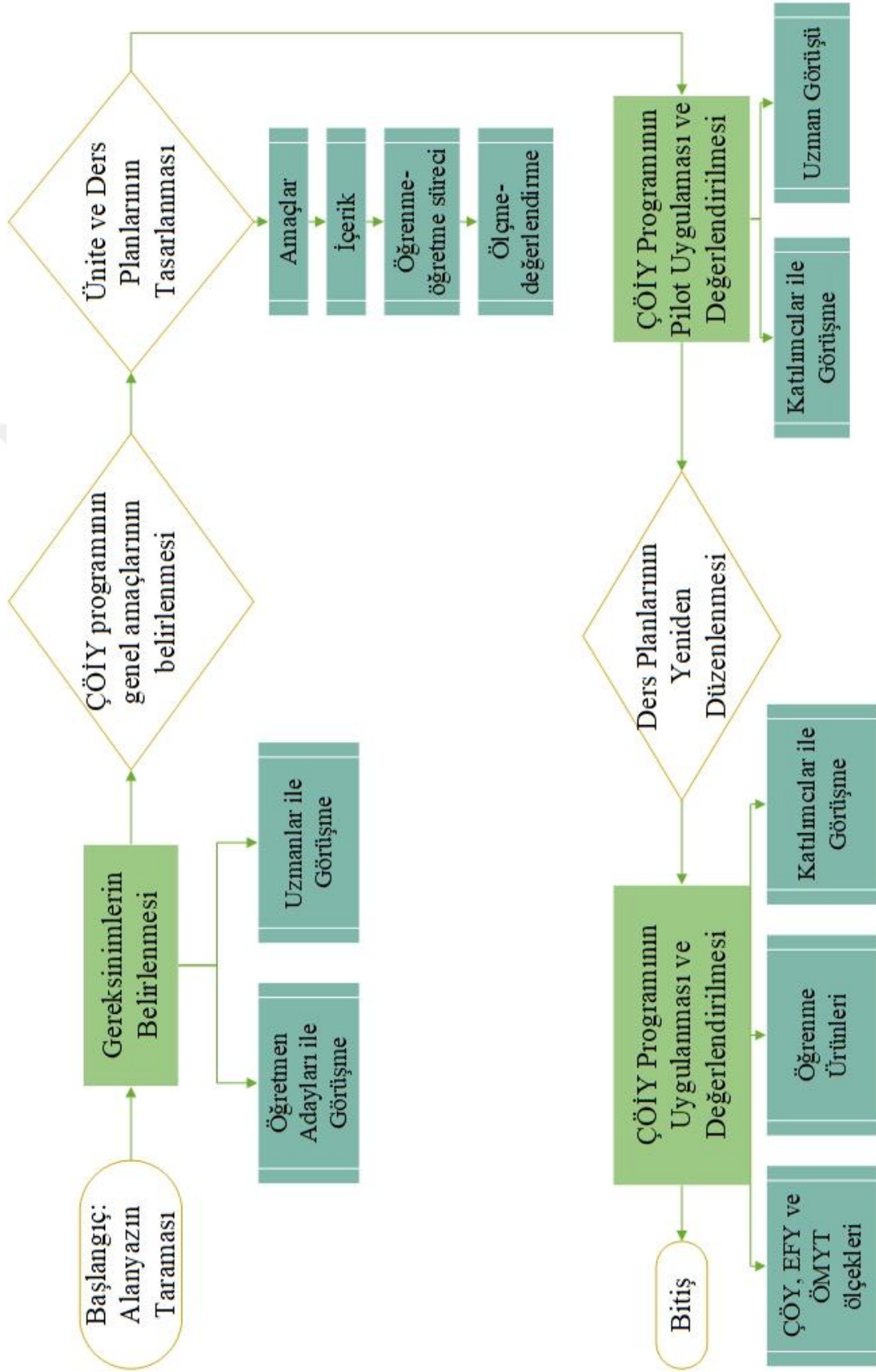
Yukarıda bahsedilen düzenlemeler doğrultusunda araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim fakültesinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini veren ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında 7’si doktora derecesine, 1’i ise yüksek lisans derecesine sahip toplam 8 öğretim elemanı 18 Eylül 2019 tarihinde bir araya gelerek yeni program doğrultusunda nasıl bir yol izleyeceklerini belirlemek üzere bir toplantı düzenlemişlerdir. Bu toplantıda araştırmacı rapörtör olarak görev almış ve alınan kararları not etmiştir. Yapılan görüş alışverişine dayalı olarak öğretim elemanları Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin içerik boyutunun şu başlıklardan meydana gelmesi üzerinde görüş birliğine varmışlardır:

- Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar
- Öğretimin planlanması ve öğretim planları

- Öğretimde amaçlar ve amaçların belirlenmesi
- İçerik ve materyallerin seçilmesi ve düzenlenmesi
- Öğrenme-öğretme ilkeleri
- Öğrenme-öğretme ile ilgili kuram, yaklaşım ve modeller (Tam Öğrenme Modeli, Yapılandırmacılık, Çoklu Zekâ Kuramı, İşbirlikli Öğrenme)
- Öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri (sunuş yoluyla öğretim stratejisi, buluş yoluyla öğretim stratejisi, araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, düz anlatım yöntemi, beyin fırtınası tekniği, soru-cevap yöntemi, gösterip yaptırma yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, balık kılçığı tekniği, akvaryum tekniği, vızıltı tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, istasyon tekniği)

Bahsedilen toplantıda ele alınmamasına rağmen ÇÖİY programının içerik boyutuna bu araştırma kapsamında eklenen başka içerikler de bulunmaktadır. Bu içerikler bulgular bölümünde görülebilir. 18 Eylül 2019 tarihli toplantıda aynı zamanda Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin ölçme-değerlendirme boyutunun nasıl düzenleneceğine de karar verilmiştir. Toplantıya katılan 8 öğretim elemanı, dersin ölçme-değerlendirme boyutunun %30 ara sınav, %30 ders planı hazırlama ödevi ve %40 final sınavından oluşması gerektiği konusunda görüş birliğine varmışlardır. Bu araştırma kapsamında yapılan program tasarısında YÖK'ün (2018) belirlediği esaslara ve sözü edilen toplantıda alınan kararlara bağlı kalınmasına dikkat edilmiştir.

Program tasarımı programın tasarlanmasını, program tasarısına yönelik geri bildirim ve gözden geçirme çalışmalarını ve pilot uygulamasını içerir (Selvi vd., 2016). Buna dayalı olarak öncelikle 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminden 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz döneminin başına kadar ÖİY ders programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarının tasarımı yapılmıştır. Ayrıca, programın sağlıklı bir biçimde yürütülmesi için 13 haftalık ders planları oluşturulmuştur. Oluşturulan program tasarısı ve ders planları, Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahip, 25 yıldır Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini veren, çokkültürlü öğretmen eğitimiyle ilgili 2 proje yürütmekte olan bir alan uzmanı (tez danışmanı) tarafından gözden geçirilmiştir. Uzmanın öneri ve görüşleri doğrultusunda program tasarısına ve ders planlarına son şekli verilmiştir. Tasarlanan ders programı bulgular bölümünde sunulmuştur. ÇÖİY programının tasarlanmasında izlenen yollar ve aşamalar Şekil 3.4.'te betimlenmiştir.



Şekil 3.4. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının tasarımı

Şekil 3.4.'te görüldüğü gibi, ÇÖİY ders programının tasarım aşamasının ilk basamağı alanyazın taramasıdır. Ardından gereksinimler belirlenerek bu gereksinimler doğrultusunda tasarım süreci gerçekleştirilmiştir. Tasarlanan program taslağı pilot uygulama sürecinden geçirilerek yeniden düzenlenmiş ve son halini alan program asıl uygulama sürecine konulmuştur. Uygulanan ÇÖİY programının etkililiğinin değerlendirilebilmesi için ölçeklerden, öğrenme ürünlerinden ve katılımcıların görüşlerinden yararlanılmıştır. Şekil 3.4.'te başlangıç ve bitiş aşamaları oval bir şekille, veri toplama süreci içeren işlemler yeşil kutucuklarla, alt işlem basamakları mavi kutucuklarla, tasarım aşamaları ise baklava dilimi biçimindeki dörtgenler ile ifade edilmiştir.

3.4.5. ÇÖİY ders programının tasarlanmasında temel alınan yaklaşım, model ve ilkeler

Program geliştirme süreci, okulun amaçlarını yerine getirmek için düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesini amaçlayan koordineli çabalar bütünüdür (Varış, 1988). Bu bağlamda, bir program geliştirme veya tasarlama sürecinde programın dört temel boyutu olan amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarının tasarlanması gerekir. Bu dört boyutun etkili bir şekilde tasarlanabilmesi ve sonuç olarak ortaya etkili bir programın konulabilmesi için program tasarımı veya geliştirme sürecinde uyulması beklenen birtakım ilkeler bulunmaktadır. Gültekin (2017) bu ilkeleri şu biçimde açıklamıştır:

- İşlevsellik
- Esneklik
- Uygulanabilirlik
- Bilimselliklik
- Amaca uygunluk
- Ekonomiklik

Buna dayalı olarak bu araştırmanın program tasarım sürecinde işlevsellik ilkesine uymak için programda yer alan kazanımların, içeriklerin ve öğrenme-öğretme sürecinde yer alan etkinliklerin öğretmen adaylarının gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri sorunlarla baş etmelerine yardımcı olabilecek öğelerle donatılmış olmasına önem verilmiştir. Esneklik ve uygulanabilirlik ilkelerine uymak için programın öğrenme-öğretme süreci

boyutunda yüzyüze etkinliklerin yanısıra online öğrenme yönetim sistemlerinden yararlanılması tercih edilmiştir. Uygulanabilirlik ilkesi kapsamında programa ilişkin ders planları hazırlanarak programın etkili bir şekilde uygulamaya konulabilmesi ve bu uygulamanın çeşitli öğretmen eğitimi programlarında ve kurumlarında tekrarlanabilmesi amaçlanmıştır. Bilimsellik ilkesi kapsamında programın tasarım sürecine yol gösterme amacıyla gereksinim belirleme çalışmaları yapılmış ve program için bilimsel bir zemin ortaya konmuştur. Ayrıca program tasarısı, pilot uygulama ve değerlendirme süreçlerinden geçirilerek yine bilimsellik ilkesine uyulmuştur. Amaca uygunluk ilkesi kapsamında programın var oluş amacına hizmet etmesi beklenmektedir (Gültekin, 2017). Buna yönelik olarak programın etkililiği değerlendirilmiş ve ÇÖİY programının öğretmen adaylarının çokkültürlü mesleki yeterliklerine, evrensellik-farklılık yönelimlerine ve mesleğe yönelik tutumlarına etkisi araştırılarak programın var oluş amacını ne denli yerine getirdiği sorusu yanıtlanmıştır. Ekonomiklik ilkesi kapsamında ise öğrenenlerin sosyo-ekonomik düzeyine uygun davranılmış; ayrıca, kazanımlara en az zamanda en etkili bir şekilde ulaşabilmeye dönük bir tasarım yapılmıştır.

Program geliştirme süreci, sürekli bir karar verme sürecidir (Oliva, 2009). Program geliştirme sürecinde “niçin öğretmeliyiz” ve “ne öğretmeliyiz” gibi soruları yanıtlayabilmek ve program geliştirmeyi daha nitelikli hale getirebilmek için program geliştirme modellerinden ve yaklaşımlarından yararlanılabilir (Güven, 2021). Ornstein ve Hunkins (2004) program tasarım yaklaşımlarını konu merkezli, sorun merkezli ve öğrenen merkezli olmak üzere üç yaklaşım altında incelemektedirler. Konu merkezli program tasarım yaklaşımı, daimicilik felsefesini yansıtan ve bilginin öğrenenin hayatındaki yeri ya da işlevini yeterince göz önüne almaksızın bir disiplin, alan ya da konunun bütünün öğretilmesini öngören bir yaklaşımdır (Ornstein ve Hunkins, 2004). Sorun merkezli program tasarım yaklaşımı, öğrenenler ile toplumun karşılanmamış gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan ve programları öğrenenlere gerçek hayattaki sorunlarla etkili bir şekilde baş etme becerileri kazandırabilecek bir şekilde tasarlamayı öngören bir yaklaşımdır (Ornstein ve Hunkins, 2004). Öğrenen merkezli program yaklaşımı ise köklerini ilerlemecilik felsefesinden almakta ve programları öğrenenler için değerli olabilecek şekilde tasarlamayı öngörmektedir. Öğrenen merkezli tasarımlar, öğrenenlerin ilgi, istek, gereksinimleri ve deneyimlerini programın merkezine alırlar (Ornstein ve Hunkins, 2004). Bu araştırma kapsamındaki program tasarım sürecinde ise tüm süreci tek bir yaklaşıma dayalı olarak yürütmek yerine eklektik bir anlayış

benimsenmiştir. ÇÖİY programını, alanyazında sıklıkla belirtilen gereksinimlere ve bu araştırma kapsamında yürütülen gereksinim belirleme çalışmalarından doğan sonuçlara göre tasarlanmıştır. ÇÖİY programının tasarlanmasının en temel gerekçesi ise toplumda yer alan her çocuğun -herhangi bir farklılığı fark etmeksizin- nitelikli eğitime erişimini artırmak ve öğretmen adaylarına her çocuğa nitelikli eğitim verebilme becerileri kazandırmaktır. Dolayısıyla ÇÖİY program tasarısının altında yatan temel gerekçe, toplumun ve öğretmen adaylarının karşılanmamış gereksinimlerini karşılayabilmektir. Bu açıdan ele alındığında ÇÖİY programı, sorun merkezli program tasarım yaklaşımını yansıtmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının bu programda yer alan bilgileri ilerideki meslek yaşantılarına uygulayabilmeleri önemli görüldüğü için programın öğrenme-öğretme sürecinde sıklıkla örnek olaylar, güncel örnekler ve sorunlar ile gerçek hayattan alınmış sorunlar ve içeriklere yer verilmesi de sorun merkezli program yaklaşımını yansıtan öğelerdendir.

Öte yandan, çokkültürlü öğretmen eğitimi programları, çokkültürlü eğitimin ilkeleriyle uyumlu olmalı ve öğrenenlerin programla ve öğretimle ilgili kararlarda söz hakkı bulunmalıdır (Zeichner vd., 1998, Gay, 2014). Buna dayalı olarak, hem gereksinim belirleme sürecinde öğretmen adaylarının programla ilgili istek ve önerileri alınmış, hem de kendilerine programın asıl uygulama sürecinde bir ünitenin konusunu seçme hakkı tanınmıştır. Ayrıca, programın yürütülmesinde öğrenenlerin özellikleri dikkate alınmış ve sıklıkla kendilerinin dönütleri istenerek bu doğrultuda düzenlemelere gidilmiştir. Yine, programın etkililiğinin değerlendirilmesinde öğretmen adaylarının görüşlerine ve deneyimlerine odaklanılmıştır. Bunlara dayalı olarak, ÇÖİY programının öğrenen merkezli program yaklaşımının özelliklerine de uygun olduğu söylenebilir.

Program tasarımı sürecince verilmesi gereken önemli kararlardan biri de program geliştirme sürecinde hangi program geliştirme modelinden yararlanılabileceğidir. Oliva (2009) program tasarım ve geliştirme süreçlerinde modellerden yararlanmanın, sürece nereden ve nasıl başlanacağı ya da belli bir basamaktan sonra hangi yönde nasıl karar alınacağı gibi konularda yol gösterici olabileceğini belirtmektedir. Bu araştırma kapsamında tasarlanan ÇÖİY programının tasarım sürecinde Taba'nın (1962) Tümevarımsal Program Geliştirme Modeli'nden esinlenilmiştir. Taba'nın (1962) program geliştirme modeline göre, programlar sürecin uygulayıcısı olanlar tarafından geliştirilmelidir. Gereksinimlere dayalı oluşturulan genel amaçlar doğrultusunda

ünitelerin tasarlanması yoluyla bütünsel bir programa ulaşılmasını öngören tümevarımsal modelin aşamaları şöyle sıralanabilir (Oliva, 2009):

1. Örnek ünitelerin tasarlanması
 - a. Öğrencilerin gereksinimlerinin belirlenmesi
 - b. Amaçların oluşturulması
 - c. İçeriğin seçilmesi
 - d. İçeriğin düzenlenmesi
 - e. Öğrenme yaşantılarının seçilmesi
 - f. Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi
 - g. Değerlendirme boyutunun planlanması
2. Örnek ünitelerin kontrol edilmesi
3. Gözden geçirme ve yeniden düzenleme
4. Bir çerçeve geliştirilmesi
5. Yeni ünitelerin tasarlanması ve uygulamaya geçilmesi

Bu araştırma kapsamında, Taba'nın (1962) öngördüğü gibi, programı geliştirenlerin programın uygulayıcıları arasından seçilmesine önem verilmiştir. Bu nedenle program, araştırmacı ve tez danışmanı tarafından geliştirilmiştir. Taba'nın (1962) program geliştirme modellerinde öncelikle gereksinimlerin belirlenmesi, gereksinimleri karşılamaya dönük bir biçimde genel amaçların belirlenmesi ve ardından öğretim sürecinin planlanması gerekmektedir. Ayrıca genel amaçlar doğrultusunda ünitelerin tasarlanması ve bu tasarım sürecinin sonunda ortaya bir öğretim programının çıkması söz konusudur. Bu bağlamda, öncelikle gereksinimler belirlenmiştir. Gereksinimlerin belirlenmesinde, bir nesne veya olgunun eksikliği ile ortaya çıkan sorun ile var olması durumundaki faydaları ortaya koyan *betimsel gereksinim belirleme yaklaşımından* (Demirel, 2012) yararlanılmıştır. Gereksinimlere ve alanyazına dayalı olarak programın genel amaçları belirlenmiş, ardından modüler bir biçimde üniteler tasarlanmıştır. Oluşturulan üniteler, Taba'nın (1962) modeline benzer bir biçimde pilot uygulama sürecine tabi tutulmuş ve bu süreçte elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenerek ortaya bir program tasarısı çıkarılmıştır. ÇÖİY programının tasarım sürecinin Taba modeline uygun olmayan yönü de bulunmaktadır. Taba modelinde önce örnek üniteler tasarlanıp pilot uygulamadan geçilir ve yeni üniteler tasarlanır. ÇÖİY programının tasarım sürecinde ise genel amaçlara dayalı olarak bütün üniteler tasarlanmış

ve pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda tasarımı değişiklikler yapılarak program tasarısının son hâline ulaşılmıştır.

Bunlara ek olarak, ÇÖİY ders programı tasarısının oluşturulmasında Banks'in (1995a) dönüşümsel basamağından yararlanılmıştır. Dönüşümsel basamağın temel özelliği, var olan programda yer alan tüm boyut ve unsurların çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun olarak yeniden yapılandırılmasıdır. Bu basamağa uygun olarak geliştirilen bir programda çokkültürlü eğitim ile ilgili konular, derse eklenmez; tam tersine dersin amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci gibi her bir boyutuyla içiçe geçmiştir. Buna bağlı olarak, bu araştırma kapsamında tasarlanan ÇÖİY programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin tasarlanmasında çokkültürlü eğitim yaklaşımı ve dönüşümsel basamağın temel özellikleri dikkate alınmıştır. Bununla birlikte, dönüşümsel basamakta tüm öğretmen eğitimi programının dönüştürülmesi anlayışı hâkim iken bu çalışmada yalnızca ÖİY dersinin programı dönüştürülmüştür. Bu bağlamda bu durum bir sınırlılık olarak ele alınabilir.

3.4.6. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının pilot uygulama süreci

ÇÖİY ders programının tasarısının deneysel uygulama süreci öncesinde başka bir grupta denenmesi kararı alınmıştır. Bunun üzerine 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan İngilizce Öğretmenliği programı 2.sınıf öğrencilerinin (n=52) ön uygulama grubu olarak belirlenmesine karar verilmiştir. Katılımcıların seçimi ve özellikleri ile ilgili ayrıntılı bilgilere bir sonraki bölümde yer verilmiştir.

Ön uygulama süreci 2 Ekim 2019 tarihinde ekle-sil haftasının bitimiyle birlikte başlamış, 31 Aralık 2019 tarihinde akademik takvime dayalı olarak sonlandırılmıştır. Pilot uygulama süreci 13 haftalık bir süreçte gerçekleşmiştir. Dersler araştırmacı öğretim elemanı tarafından yürütülmüş olup EPÖ alanında ve ÖİY dersinde 25 yıllık deneyimi olan bir uzman (tez danışmanı) tüm derslerde gözlem yaparak dersin iyileştirilmesine yönelik öneriler sunmuştur. Pilot uygulama sürecinde işe koşulan ders planlarından bir örnek EK 9'da yer almaktadır. Pilot uygulama sürecinde haftalık işlenen konu başlıkları şu biçimde sıralanabilir:

- *Birinci hafta:* İlk derse öğrenciler yeterli katılım göstermediği için uygulama yapılamamıştır.

- *İkinci hafta:* Tanışma, eğitimle ilgili temel kavramlar, bir insan hakkı olarak eğitim ve öğretmenlerin rolü.
- *Üçüncü hafta:* Öğrenmeyi etkileyen bireysel ve kültürel faktörler, Türkiye’de yer alan bazı kültürel gruplardan gelen öğrencilerin bazı özellikleri ve sorunları.
- *Dördüncü hafta:* Öğretim etkinliklerini planlama, öğretim planları, ders planı ve bölümleri, kültürel farklılıklara duyarlı ders planlarının özellikleri.
- *Beşinci hafta:* Öğretimde amaçlar ve Bloom taksonomisi, sınıftaki bireysel ve kültürel çeşitliliğe uygun biçimde öğretim amaçlarını uyarlama.
- *Altıncı hafta:* Öğrenme-öğretme ilkeleri, öğrenme-öğretme ilkelerini sınıftaki bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı biçimde kullanma.
- *Yedinci hafta:* Ara sınav haftası olduğu için uygulama yapılmamıştır.
- *Sekizinci hafta:* Öğretimde içerik ve materyallerin seçilmesi ve düzenlenmesi, içerik ve materyallerin bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı biçimde seçilip düzenlenmesi.
- *Dokuzuncu hafta:* Tam Öğrenme Modeli, Çoklu Zekâ Kuramı, Çoklu Zekâ Kuramı’nın bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı öğretim uygulamaları bağlamındaki yeri ve önemi.
- *Onuncu hafta:* İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı, İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı’nın bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı biçimde işe koşulması.
- *Onbirinci hafta:* Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı, bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı öğretim uygulamaları bağlamında Yapılandırmacılık.
- *Onikinci hafta:* Öğretme stratejileri, öğretme stratejilerinin bireysel ve kültürel farklılıklarına duyarlı biçimde işe koşulması.
- *Onüçüncü ve ondördüncü hafta:* Öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim yöntem ve tekniklerinin bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı biçimde işe koşulması, genel değerlendirme ve vedalaşma.

3.4.7. ÇÖİY ders programının pilot uygulama sürecinin katılımcıları

Tasarlanan ÇÖİY ders programının pilot uygulama çalışması 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği programında 2. sınıfa devam eden 52 öğretmen adayı ile “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Tez danışmanı ve TİK üyelerinin de onay ve kararı ile,

tasarlanan programın asıl uygulama sürecinin katılımcılarının, sınıf öğretmenlerinin küçük yaştaki öğrencilerin gelecekteki öğrenme yaşantıları üzerinde büyük bir etkiye sahip olmaları dolayısıyla Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinden oluşmasına karar verilmiştir. Ancak ÖİY dersi Sınıf Öğretmenliği programında yalnızca 4. yarıyıl (bahar döneminde) yer almaktadır. Pilot uygulamanın sınıf öğretmenleri ile yapılması durumunda araştırmacının oldukça büyük bir zaman kaybı ile karşılaşması riski doğmuştur. Bu durum ise pilot uygulamanın sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilememesine yol açmıştır. Bu nedenle, yine tez danışmanı ve TİK üyelerinin onayıyla pilot uygulama sürecinin güz döneminde tez danışmanının üzerinde açılan ve İngilizce öğretmen adayları için verilen ÖİY dersi kapsamında yürütülmesine karar verilmiştir. Buna dayalı olarak, pilot uygulama sürecinin katılımcılarının belirlenmesinde kolay ulaşılabılır örneklem yönteminde yararlanıldığı söylenebilir.

Ders programının pilot uygulama süreci sonunda, derslere düzenli devam eden ve görüşme yapmak için gönüllü olan 15 öğretmen adayı ile uygulamanın değerlendirilmesine yönelik yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tasarım aşamasındaki görüşmelere katılan öğretmen adaylarıyla ilgili bilgiler Tablo 3.9.'da sunulmuştur.

Tablo 3.9. *Tasarım aşamasında görüşmeye katılan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler*

No	Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Bölüm	Sınıf
1	Aydan	Kadın	20	İngilizce Öğretmenliği	2. sınıf
2	Yağmur	Kadın	20	İngilizce Öğretmenliği	2. sınıf
3	Melisa	Kadın	20	İngilizce Öğretmenliği	2. sınıf
4	Nilüfer	Kadın	21	İngilizce Öğretmenliği	2. sınıf
5	Zeynep	Kadın	20	İngilizce Öğretmenliği	2. sınıf
6	Damla	Kadın	19	İngilizce Öğretmenliği	2. sınıf
7	Sude	Kadın	20	İngilizce Öğretmenliği	2. sınıf
8	Binnur	Kadın	21	İngilizce Öğretmenliği	2. sınıf
9	Şeyda	Kadın	20	İngilizce Öğretmenliği	2. sınıf
10	Nasiim	Kadın	21	İngilizce Öğretmenliği	2. sınıf
11	Hande	Kadın	21	İngilizce Öğretmenliği	2. sınıf
12	Ali	Erkek	20	İngilizce Öğretmenliği	2. sınıf
13	Fazıl	Erkek	20	İngilizce Öğretmenliği	2. sınıf
14	Turan	Erkek	20	İngilizce Öğretmenliği	2. sınıf
15	Mahir	Erkek	21	İngilizce Öğretmenliği	2. sınıf

Tablo 3.9.'da görüldüğü gibi, pilot uygulama sürecinin etkililiğine yönelik görüş bildiren 15 öğretmen adayının tümü İngilizce Öğretmenliği 2.sınıf öğrencisidir. Katılımcılardan 11'i kadın, 4'ü erkektir. Katılımcıların yaşları ise 19 ile 21 arasında değişmektedir. Katılımcılardan Nasim yabancı uyruklu olup Hande ise Türk uyruklu olmasına rağmen yurtdışında doğup büyümüştür. Diğer katılımcılar ise Türkiye sınırları içinde doğup büyümüşlerdir.

3.4.8. ÇÖİY ders programının pilot uygulama sürecinde kullanılan veri toplama araçları

Bu araştırma kapsamında tasarlanan ÇÖİY ders programının pilot uygulamasının değerlendirilebilmesi için öğrenme ürünlerinden, yarı-yapılandırılmış görüşmelerden, araştırmacı ve gözlemci günlüğünden yararlanılmıştır. Bu bölümde bu veri toplama araçlarına yönelik bilgiler sunulmuştur.

- *Pilot Uygulama Sonrası Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu:* Araştırmacı ve tez danışmanı tarafından hazırlanan 6 soruluk formun (EK 10) amacı uygulamaya katılan öğretmen adaylarının sürece yönelik görüşlerini almaktır. Formda “Almış olduğunuz bu dersi genel olarak nasıl değerlendirirsiniz” gibi uygulamanın etkililiğini ortaya çıkarmaya yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmacı ve tez danışmanı tarafından hazırlanan formun güvenilirliğini ve kapsam geçerliliğini sağlamak için Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahip 4 uzman tarafından incelenmiş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda son biçimini almıştır. Yapılan görüşmeler 25-42 dk. arasında sürmüştür. Her görüşmenin başında katılımcılardan gönüllü katılım şartı aranmış ve “Gönüllü Katılım Formu” imzalatılmıştır.

- *Demografik Bilgi Formu:* Bu form (EK 11), 10 sorudan oluşmakta olup öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf, sosyo-ekonomik düzey gibi çeşitli demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Form, EPÖ alanında doktora derecesine sahip 4 uzman tarafından gözden geçirilmiştir.

- *Öğrenme Ürünleri:* Araştırmanın pilot uygulama sürecinde temel veri kaynaklarından biri de öğrenme ürünleri olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda incelenen öğrenme ürünleri katılımcıların hazırladıkları ders planları, sınav sorularına verdikleri yanıtlar ve Özgürlük Yazarları filmine yönelik yansıtma ödevlerinden oluşmaktadır. Öğrenme ürünlerinden örnekler EK 12'de yer almaktadır.

• *Araştırmacı Günlüğü:* Araştırmacı, araştırmanın pilot uygulama sürecinde karşılaştığı güçlükleri, sorunları ve araştırmanın bulgularının değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulması gerekebilecek olayları ve öğrencilerle görüşmelerinden ya da etkileşimlerinden edindiği izlenimleri araştırmacı günlüğüne yansıtmıştır. Araştırmacı günlüğünden bir örnek EK 13'te yer almaktadır.

• *Gözlemci Günlüğü:* Bu araştırmada tez danışmanı, pilot uygulama ve asıl deneysel uygulama sürecinde gözlemci olarak yapılan uygulamalara dahil olmuştur. Gözlemci, tüm süreç boyunca notlar almış, uygulamanın geliştirilmesi gereken noktaları ile ilgili dönütler vermiştir. Gözlemcinin tuttuğu günlükten örnek bir bölüm EK 14'te yer almaktadır.

3.4.9. ÇÖİY ders programının pilot uygulama sürecinde elde edilen verilerin analizi

Araştırmanın tasarım aşamasında elde edilen nitel verilerin analizinde hem tümdengelsel hem de tümevarımsal analiz yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Pilot uygulama sürecine katılan öğretmen adaylarının öğrenme ürünleri tamamıyla tümdengelsel bir biçimde analiz edilirken, kendileriyle yapılan görüşmelerin analizinde hem tümdengelsel hem tümevarımsal yaklaşımlar kullanılmıştır. Tümdengelsel analiz yönteminin seçilmesindeki temel gerekçe ise araştırmada ele alınan bağımlı değişkenler (çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, evrensellik-farklılık yönelimi ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar) ile ilgili kuramsal çerçevenin alanyazında halihazırda var olması ve bu çerçevelerin ilgili bağımlı değişkenlere yönelik nitel verileri de kapsayan bir yapıya sahip olmasıdır. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturan bu üç kavrama yönelik kullanılan temalar, alt temalar ve bazı örnek kodlar şu biçimde sıralanabilir:

- Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri
 - Eşitlikçi yeterlikler (örnek kodlar: eşitlik, adalet, sosyal eylem, önyargıları yenme, demokrasi, vb.)
 - Çokkültürlü pedagojik yeterlikler (örnek kodlar: yöntem-teknikleri uyarlama, farklılıklara duyarlı materyaller kullanma, öğrenci özelliklerini bilme, farklılıkları tanıma, vb.)
- Evrensellik-farklılık yönelimi

- Farklılıklarla etkileşim (örnek kodlar: farklılıklarla bir arada olmayı isteme, farklı yerleri görmeyi isteme, farklı deneyimlere açık olma, vb.)
- Göreliliğe değer verme (örnek kodlar: kendinden farklı olanı normal karşılama, kendinden farklı olanın fikirlerine değer verme, kendinden farklı olanı anlama, farklılıklara sahip bireylerden bir şeyler öğrenme, vb.)
- Farklılıklarla rahat hissetme (örnek kodlar: farklılıklara sahip bireylerle arkadaşlık, özellikle farklılıklara sahip bireylerle çalışma isteği, vb.)
- Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum (örnek kodlar: mesleği sevmek, mesleğe başlama isteği, kaygı, kararsızlık, vb.)

Veri setinde yer aldığı ve araştırma sorularıyla ilgili olduğu hâlde bu çerçeve ile ilişkilendirilmesi mümkün olmayan veriler (örn.: ÇÖİY ders programının daha nitelikli hâle getirilmesine yönelik öneriler) ise tümevarımsal analize tabi tutulmuştur. Tümevarımsal analiz sürecinde ise araştırmacı, verileri defalarca okuyup anlamlandırmış ve verileri doğru bir şekilde ifade eden kodlar türeterek ikinci aşamada benzer kodları birleştirmiştir. Üçüncü aşamada ise birbiri ile ilişkili kodları belirleyerek onları bir araya getirmiş ve böylelikle ana tema ve alt temaları oluşturmuştur.

Guba ve Lincoln (1981) tarafından nitel araştırmalarda karşılanması gerektiği belirtilen inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve teyit edilebilirlik ölçütlerini yerine getirmek amacıyla öncelikle inandırıcılığı sağlamak için derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme ve uzman incelemesi stratejilerinden yararlanılmıştır. Toplanan verilerde derinlik sağlayabilmek için hazırlanan veri toplama aracında sıklıkla sondaj sorularına (Kvale, 1994) yer verilmiştir. Çeşitleme sağlayabilmek adına ise veri kaynakları çeşitlendirilmiş ve hem görüşme hem de doküman incelemesi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmacı inandırıcılık ölçütü bağlamında ayrıca uzman incelemesinden yararlanmıştır. Bu araştırmada öncelikle tez danışmanı, ardından Tez İzleme Komitesi (TİK) üyeleri tüm aşamalarda uzman incelemesi gerçekleştirmişlerdir. Buna ek olarak, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verilerin analizi süreçlerinde tez danışmanı ve TİK üyeleri dışında doktora derecesine sahip uzmanların görüşleri de alınmıştır.

Aktarılabilirlik ölçütünü sağlamak için Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993) tarafından önerilen ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme stratejileri kullanılmıştır. Ayrıntılı betimleme yapabilmek için veriler olduğu gibi sunulmuş ve sıklıkla doğrudan

alıntılara yer verilmiştir. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların diğer araştırmalara aktarılabilir olması için amaçlı örnekleme yöntemi benimsenmiş ve katılımcıların seçiminde hangi ölçütlerin temel alındığı ile katılımcıları tanıtan bilgilere ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Teyit edilebilirlik ölçütünün sağlanabilmesi için tüm katılımcılara aynı veri toplama aracı uygulanmış ve veri toplama süreçlerinin benzer olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca verilerin analizinde aynı tımdengelimisel analiz çerçevesinin kullanılması, tutarlılığın sağlanmasına katkıda bulunmuştur. Teyit edilebilirlik ölçütü bağlamında ise EPÖ alanında doktora tezini tamamlamak üzere olan, nitel araştırma yöntemleri hakkında dersler almış ve nitel araştırmalar yürütme deneyimi olan başka bir araştırmacının araştırma sorularını ve verilerini gözden geçirmesi ve yeniden kodlaması rica edilmiştir. Süreç sonucunda her iki kod listesi karşılaştırılarak Miles ve Huberman'ın (2015) önerdiği “güvenilirlik=görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)” formülü uygulanarak %98 oranında görüş birliğine varılmıştır.

3.4.10. Pilot uygulama sürecinden elde edilen bulgular ve asıl program tasarısına katkıları

Pilot uygulama sürecinin değerlendirilebilmesi için katılımcıların öğrenme ürünleri ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen görüşleri içerik analizine tabi tutulmuştur. “Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri” bölümünde araştırmacı tarafından oluşturulan yeterlikler çerçevesi, nitel verilerin analizine temel oluşturmuştur. Pilot uygulama sürecinin katılımcılarından (n=15) elde edilen görüşlerin analiz edilmesi sonucunda, ÇÖİY dersinin öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterlikleri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların görüşlerinin analiz edilmesi sonucunda elde edilen tema ve alt temalar Şekil. 3.5.'te sunulmuştur.



Şekil 3.5. Pilot uygulama sürecinin katılımcılarına göre ÇÖİY dersi sonucunda geliştirdikleri çokkültürlü öğretmen yeterlikleri

Şekil 3.5.'te görüldüğü gibi, ÇÖİY programının pilot uygulama sürecine katılan öğretmen adayları, çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin hem eşitlikçi yeterlikler hem de çokkültürlü pedagojik yeterlik boyutlarında gelişim gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Eşitlikçi yeterlikler bağlamında, pilot uygulama sürecinin katılımcılarının en sıklıkla gelişim gösterdiklerini ifade ettikleri alt yeterlikler “*kendi önyargılarını kırma ve öğrencilerinin önyargılarını aşmasına yardımcı olma*” yeterliliği ile “*kültürel farklılıklara yönelik adil olmayan tutum ve uygulamalara yönelik eyleme geçme ve öğrencilerine de bu beceriyi kazandırma*” alt yeterlikleridir. Bu yeterlik açısından gelişim gösterdiğini kaydeden katılımcılardan Şeyda ve Binnur görüşlerini şu biçimde dile getirmiştir.

“Bu dersten önce ben de Suriye’liler gitse olmaz mı diye düşünüyordum ama tabi kimse istemez kendi vatanını terk etmek. ...Ben açıkçası kültürel açıdan farklılık olmasını istemiyordum sınıfımda ama bu dersten sonra düşüncem çok değişti. Aksine siz anlatmıştınız ya heterojen gruplar oluşturmak... Gerçekten farklı kültürler farklı şeyler katıyor öğrencilere. Dar görüşlü olmuyor öğrenci, geniş açıdan bakabiliyor. ...daha çok kültür bir arada olmalı bence.” (Şeyda)

“bir tez bırakmıştınız fotokopiye... ondan bahsederken bununla (farklılıklara yönelik adil olmayan tutum ve davranışlarla) baş edilebileceğini gördüm aslında, edilemez sanıyordum. Ailede nasıl büyüdüysen çocuk o şekilde gelir çocuklar diye korkuyordum ama aslında baş edilebileceğini, başta ırkçı ya da ayrımcı bir tutum gösteren öğrencinin bir süre sonra mülteci

arkadaşını yanına alıp o daha iyi yapar demesinin, birlikte çalışmasının mümkün olduğunu gördüm ve ben de yapabilirim diyorum şimdi” (Binnur)

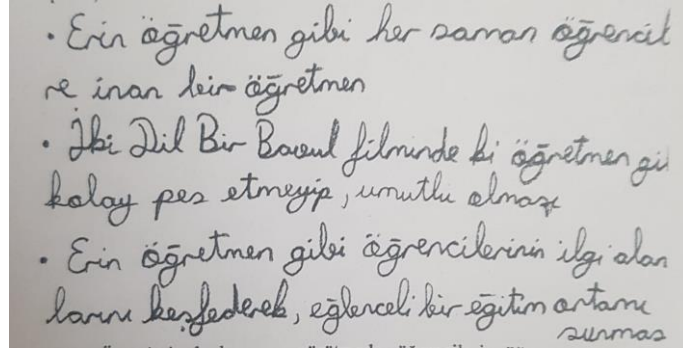
Katılımcılar, bu ders sonunda mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının değiştiğini, kültürel farklılıklara sahip çocukların okul ortamında maruz kaldığı ayrımcılık gibi adil olmayan tutum ve uygulamaları değiştirmenin mümkün olduğunu anladıklarını ve bunları değiştirmek için bir öğretmen olarak eyleme geçebileceklerini ifade etmişlerdir.

Kültürel farklılıklardan doğan zorlukları aşmaya kararlı ve istekli olmak alt yeterliği bağlamında katılımcıların görüşleri incelendiğinde, tüm öğrenciler için daha çok çaba sarf etmeye ve bunun için kendilerini geliştirmeye odaklandıkları görülmektedir. Buna yönelik olarak katılımcılardan Fazıl “kültürel farklılıklardan kaynaklanabilecek zorluklarla nasıl baş edebileceğime dair artık az çok bir fikrim var ama yetmeye de bilir. Pes etmek de istemiyorum. Kendimi geliştireceğim bu konuda” diyerek sınıfında karşılaşılabileceği kültürel farklılıklardan kaynaklı sorunlara yönelik bazı baş etme yolları öğrendiğini ancak bu konuda kendini geliştirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Benzer bir biçimde Binnur:

“(bu ders) yapabilirim algısı getirdi çünkü yapamayacağımı düşünüyordum başta, özellikle ayrımcılıkla ilgili. Yeterince araştırma yaparak ve üzerine düşünülerek yapılabilir... (eski öğretmenlerim) idealist değillerdi. Ben öyle olmamam gerektiğini, sistem içinde eriyip gitmeyeceğimi öğrendim. İzlettiğiniz filmde öğretmenin yaptığı gibi. Hiç vazgeçmedi. Ben de öyle yapmak istiyorum çünkü fark yaratmak zorundayız.”

diyerek farklılıklara sahip öğrencilere daha nitelikli öğrenme yaşantıları ve ortamları sunmada bu ders öncesinde kendini yetkin hissetmediğini ancak bu dersten sonra isteklilik ve kararlılığının arttığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının farklılıklara sahip öğrencilerle çalışma isteği aynı zamanda evrensellik-farklılık yönelimi bağlamında farklılıklarla etkileşim ve farklılıklarla rahat hissetme alt boyutlarında da gelişim gösterdiklerinin bir işareti olarak kabul edilebilir. Öğretmen adaylarının ders kapsamında izletilen Özgürlük Yazarları filminin rolüne değinmeleri ise bu derste yer alan uygulamaların etkililiğini göstermektedir.

Öğrenme ürünlerinde yer alan ifadeler de bu bulguyu desteklemektedir. Pilot uygulama kapsamında yer alan ara sınav sorularından biri “*Size göre etkili öğretmenin 3 özelliği nedir? Örneklendirerek yazınız.*” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları bu soruya yoğun olarak ders kapsamında izletilen ve kültürel farklılıklara duyarlılıkla ilişkili filmlerden örnekler vermişlerdir. Bu soruya verilen yanıtlardan biri Şekil 3.6.’da sunulmuştur.



Şekil 3.6. Pilot uygulamada yer alan öğretmen adaylarının etkili öğretmen algısı

Şekil 3.6.'da görüldüğü gibi, pilot uygulama sürecine katılan öğretmen adaylarından biri, etkili bir öğretmenin her zaman öğrencilerine inanan, pes etmeyen ve umutlu bir öğretmen olması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca verdiği her örneği ders kapsamında izletilen kültürel farklılıklara duyarlılık ile ilgili filmlerden seçmiştir. Bu durum ise seçilen filmlerin öğretmen adaylarını etkilediğini gösterebilir.

Öğretim ile ilgili süreçlerde demokratik ve adil olma alt yeterliği, katılımcılar tarafından geliştirildiği ifade edilen yeterliklerden biridir. Buna yönelik görüş belirten Ali

“Eğitim genellikle çoğunluğa yönelik yapılan bir şey. Bu çok kötü bence. Mesela otizmli bir bireye nasıl eğitim vereceğini bilen kaç öğretmen vardır ülkede? Azınlıkta olan öğrencilere haksızlık oluyor. Ben o yüzden mesela ileride bir dil kursu açıp engelli öğrencilere de iyi eğitim vermek istiyorum. Onlar da iyi eğitimi hak ediyor.”

diyerek bireysel ve kültürel farklılıklarından dolayı bazı öğrencilerin eğitim hakkına adil bir biçimde ulaşamadığını ve kendisinin bu öğrencilere de iyi eğitim sağlamak istediğini belirtmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak ÇÖİY ders programının pilot uygulama sürecinin öğretmen adaylarının eşitlikçi yeterliklerinin gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Şekil 3.5.'te görüldüğü gibi pilot uygulamaya katılan öğretmen adayları eşitlikçi yeterliklerin yanı sıra, çokkültürlü pedagojik yeterlikler bağlamında da gelişim göstermişlerdir. Görüşmelere katılan tüm öğretmen adayları, “öğrencilerinin bireysel ve kültürel farklılıklarını keşfetme” ve “öğretimi bu farklılıklara uygun ve duyarlı bir biçimde düzenleme” konusunda farkındalık, bilgi ve beceri kazandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan Turan bu konuya yönelik “En başında insan yetiştireceğimin farkına vardım. Her bir öğrencinin direkt gözüne bakmam gerektiğini, onları tanımamız gerektiğini öğrendim” demiş ve öğrenci özelliklerini keşfetme konusunda farkındalığının arttığını belirtmiştir. Katılımcılardan Zeynep ise:

“Bence çok etkili bir dersti bu konuda (bireysel ve kültürel farklılıklar). Diğer derslerde bunu göremiyoruz. En önemli kısım bu bence çünkü öğrencilerin hepsi farklı ve bunun farkında olup ona göre bir şeyleri yürütmem lazım. Bu konuda duyarlıyım artık. Öğrencileri tanımam lazım.”

demiş ve çokkültürlü pedagojik yeterlikler kapsamında öğrencilerin farklılıklarına artık daha duyarlı olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir biçimde Nilüfer de:

“Eskiden gireceğim sınıfa, herkes aynı diye düşünüyordum. Bu dersten sonra birinin görerek, birinin duyararak, birinin başka bir şekilde öğrendiğini ve her öğrenciye farklı yaklaşmam gerektiğini anladım. ...Biz ders planımızı hazırlarken kültürel farklılıkları koymaya çalıştık planımıza ve sınıfımızda mesela hiperaktivite bozukluğu olan bir öğrenci var gibi yaptık. Bundan yola çıkarak içinde şarkı ve küçük bir dans etkinliğinin olduğu bir plan yapmaya çalıştık.”

diyerek öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıkları hakkında bilinçlendiğini ve bu farklılıklara duyarlı olarak öğretimi düzenlemeye yönelik etkinlikler hazırlayabildiğini ifade etmiştir. Ali ise:

“bir arkadaşınızın tezini anlatmıştınız. Mülteci bir çocuğun dışlanması ama sonrasında bunun çözülmesi... (benim sınıfımda olsa) onunla ayrı ilgilenirdim, zaman yaratırdım. Bol bol okuma parçası verirdim dili gelişsin diye, diğer öğrencileri de işin içine katarak...”

demiş ve kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin gelişimi için farklı yollar deneyeceğini ifade etmiştir. Öğretimi öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarına duyarlı bir biçimde düzenleme konusunda katılımcılardan Sude “(kültürel farklılıklara sahip öğrenciler) bunu daha önce hiç sorgulamamıştım açıkçası, aklıma bile gelmemişti doğrusu. ...sorgulamak çok faydalıydı. Hiç değilse buna nasıl çözüm bulabileceğimi biliyorum artık” diyerek ÇÖİY dersi kapsamında öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarına duyarlı bir biçimde öğretimi nasıl düzenleyebileceği konusunda bilgi ve becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Benzer bir biçimde Mahir de:

“bence öğretmenlere bu (kültürel farklılıklara ilişkin) bilincin kazandırılması açısından iyi bir ders. Böyle bir eğitim verilecekse bu derste verilmeli. Daha sağlıklı bir eğitim öğretim sağlamanın gereklerinden birisi de bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak farklı yaşantılar düzenlemekse eğer bu derste verilmesi gerekiyor. ... Ben de artık öğrencilerin farklılıklarını daha fazla dikkate alabilirim. Farklı, çeşitli etkinliklerden daha çok yararlanabilirim.”

diyerek ÖİY dersinin bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı öğrenme yaşantılarının nasıl düzenleneceği konusunun öğretilmesi için en uygun ders olduğunu

vurgulamış ve bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı bir biçimde öğretimi düzenleme becerisi kazandığını ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının kazandıkları bu yeterliklerin öğrenme ürünlerine de yansıdığı belirlenmiştir. Ders planı hazırlama ödevinin verilmesinde araştırmacı öğretim elemanı, öğretmen adaylarından gelecekte öğretmeni olacakları bir sınıf ve öğrenciler hayal etmelerini istemiş, öğrenen özelliklerini de kendilerinin kurgulamalarını rica etmiştir. Dolayısıyla, öğretmen adayları öğrenci özelliklerini seçerken özgür iradeleri ile karar almışlardır. Kendilerine verilen özgürlüğe dayalı olarak öğretmen adayları, ders planlarında kültürel farklılıklara yer vermişlerdir. Öğretmen adaylarının herhangi bir yönlendirme olmaksızın bireysel ve kültürel farklılıkları seçmeleri ve ders planlarına yansıtmaları, kendilerinin çokkültürlü pedagojik yeterlikler konusunda farkındalıklarının ve becerilerinin geliştiğini gösterebilir.

Kimi öğretmen adayları hiperaktivite bozukluğu, görme engeli, işitme engeli, öğrenme güçlüğü gibi çeşitli özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda etkili öğretim yapabilmeye dönük planlar hazırlarken kimi öğretmen adayları ise mülteci öğrencilerin ya da Türkçe'yi çok iyi konuşamayan öğrencilerin bulunduğu sınıflara yönelik ders planları oluşturmuşlardır. Bazı öğretmen adayları da düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden gelen öğrencilerin bulunduğu sınıflara yönelik planlar hazırlamışlardır. Ders planlarında yer alan çeşitli bireysel ve kültürel farklılıklar ile çokkültürlü eğitim yaklaşımını doğrudan yansıtan öğeler şu biçimde sıralanabilir:

- Özel gereksinimli öğrenciler (hiperaktivite, görme/işitme engeli, öğrenme güçlüğü)
- Dil sorunu yaşayan öğrenciler (mülteci öğrenciler ve diğer dilsel gruplardan gelen öğrenciler)
- Farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrenciler
- Farklılıklara sahip öğrencileri birbirleriyle kaynaştırma (farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin olduğu sınıflar, cinsiyet bakımından gruplaşmaların olduğu bir sınıf)
- Farklılıkların bulunduğu bir sınıfta demokratik bir sınıf iklimi oluşturma
- Farklı kültürleri tanıma ve saygı duyma amacına yönelik bir ders planı

Çoğu öğretmen adayı yukarıda sıralanan grupları ya da özellikleri ders planlarına dahil etmiş ve farklılıklara sahip hayali öğrencilerinin özelliklerine uygun etkinlikler

düzenlemişlerdir. Bazı öğretmen adayları ise bu özelliklerden hiçbirini ders planlarına dahil etmemiş, hatta “sınıfta kültürel farklılıklar yoktur. Öğrencilerin tümü benzer kültürel özelliklere sahiptir” gibi ifadeler kullanmışlardır. Bunun nedeninin ise bu öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara duyarlı ders planı hazırlama konusunda kendilerini henüz yetkin hissetmemeleri olarak görülebilir.

Öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarından biri EK 15’te yer almaktadır. EK 16’daki ders planında sınıfta mülteci bir öğrencinin olduğu belirtilmiş ve İngilizce’deki milliyet konusu seçilmiştir. Bu planı hazırlayan öğretmen adayları, mülteci öğrencinin kendi ülkesini ve kültürünü anlatmasını istedikleri bir öğrenme etkinliği planlamış ve sınıftaki diğer öğrencilerin mülteci öğrenciyi daha iyi tanımaları ve önyargılarını kırmalarını amaçlamıştır. Hazırlanan ders planlarından bir diğer örnek ise Şekil 3.7. ve Şekil 3.8.’de sunulmuştur.

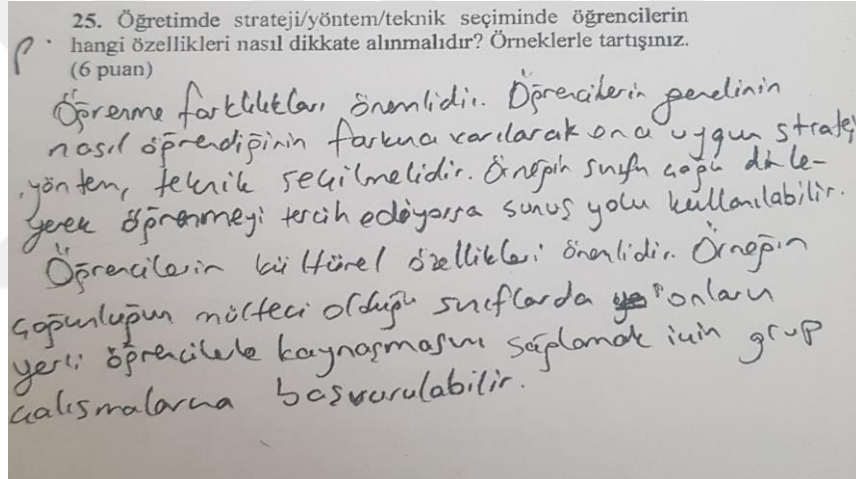
Öğrencilerin özellikleri (<i>kültürel özellikler-tercihler, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmadığı vb.</i>)	Öğrenciler farklı imkanlara sahip ortaokullardan gelmiştir ve farklı sosyoekonomik düzeylere sahiptir. 4 öğrencinin okul dışında teknolojiye erişim imkânı bulunmamaktadır. Konu hakkında önceden bir bilgileri varsa dinlemekten sıkılırlar ve dikkatlerini vermezler. Sınıf ortamında konuşma etkinlikleri yapmaktan çekinirler. Kız ve erkek öğrenciler kendi aralarında gruplaşmıştır.
Kullanılan öğretim stratejileri/ yöntemleri/teknikleri:	Buluş yoluyla öğretim stratejisi, işbirliğine dayalı öğrenme, soru-cevap, rol yapma
Hitap edilen öğrenme stilleri veya zekâ alanları:	▪ Sözel-dilsel zekâ ▪ Görsel zekâ ▪ Sosyal zekâ

Şekil 3.7. Kültürel farklılıklara duyarlı ders planı örneği-1

28'	Öğretmen öğrencileri 3'lü ve 4'lü, kız ve erkek öğrencilerin bir arada bulunduğu heterojen gruplara ayırır ve öğrencilerden kendileri hakkında gerçek veya hayali bir geçmiş zaman etkinliği düşüncelerini ve birbirlerine ne yaptıklarını sordukları anlık diyaloglar oluşturmalarını ister. (Örneğin öğrenci gitmesi bile yabancı bir ülkeye gittiğini, yemek yaptığını vs. söyleyebilir.) Öğretmen bu arada grupları dolaşır, ihtiyaçlarını sorar ve sorularını cevaplar. Gruplar tahtaya çıkar ve ikişer dakika düşündükleri etkinliklerle ilgili konuştukları diyaloglar oluştururlar. Öğretmen çıkan gruplara gereken yerlerde yardımcı olurken dinleyen öğrencilerin not alma süreçlerini kontrol eder.	Öğrenciler grup arkadaşlarıyla birlikte etkinliği düşünürler ve konuşurken kullanacaklarını düşündükleri cümleleri sınıfta canlandırmak üzere not alırlar. Geçmiş zaman hallerini bilmedikleri fiilleri öğretmene sorabilirler. Canlandırma sırasında dinleyen diğer öğrenciler duydukları yeni yapıları ders sonunda öğretmen tarafından toplanmak üzere not alırlar.	Öğrenci ↕ Öğrenci ↕ Öğrenci ↕ Öğretmen	Grup çalışması sayesinde kızlar ve erkekler arasındaki gruplaşmanın önüne geçilir ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi, işbirlikli çalışmalarla akran öğrenmesi sağlanır. Hayal güçlerini kullanarak yaratıcılıkları desteklenmiş olur. Grupların hazırladıklarını sınıfta paylaşması tüm sınıfın etkileşim halinde olmasını, rol yapmayla öğrenmenin eğlenceli ve kalıcı olmasını sağlar. Oyunlar sırasında öğrencilerin duydukları yapıları yazmaları tüm sınıfın dikkatini tahtadaki öğrencilere vermesini sağlar.

Şekil 3.8. Kültürel farklılıklara duyarlı ders planı örneği-2

Şekil 3.7. ve 3.8.'de görüldüğü gibi öğretmen adayları, farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerden oluşan ve cinsiyetler arası gruplaşmaların olduğu bir sınıf kurgulamışlardır. Bu gruplaşma sorununu çözebilmek amacıyla işbirlikli öğrenme yaklaşımından yararlanmış ve dersin amaçlarına da uygun bir biçimde bir konuşma etkinliği düzenlemişlerdir. Böylelikle, farklı cinsiyetlerden öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımalarını ve kaynaşmalarını amaçlamışlardır. Öğretmen adaylarının çokkültürlü pedagojik yeterlikler bağlamındaki gelişimi öğrenme ürünleri bağlamında sınav sorularına verdikleri yanıtlara da yansımıştır. Pilot uygulama kapsamındaki dönem sonu sınavı sorularından biri “*Öğretimde strateji/yöntem/teknik seçiminde öğrencilerin hangi özellikleri nasıl dikkate alınmalıdır? Örneklerle tartışınız.*” sorusudur. Bu soruda öğretmen adaylarının neredeyse tümü bireysel ve kültürel farklılıkları yansıtmıştır. Bu soruya verilen yanıtlardan biri Şekil 3.9.'da görülmektedir.



Şekil 3.9. Öğretmen adaylarının sınav sorularına verdikleri yanıtlardan bir örnek

Şekil 3.9.'da görüldüğü gibi, bu soruyu yanıtlayan öğretmen adayı, öğrencilerin kültürel özelliklerinin yöntem/teknik seçiminde etkili olduğunu belirtmiş ve mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda grup çalışmalarının kullanılabileceğini belirtmiştir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, pilot uygulama sürecinin sonunda, öğretmen adaylarının çokkültürlü pedagojik yeterliklerini geliştirdikleri sonucuna varılabilir.

Çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin yanısıra, öğretmen adaylarının görüşlerine ve öğrenme ürünlerine dayalı olarak, katılımcıların evrensellik-farklılık yöneliminde de gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Çokkültürlü öğretmen yeterliklerine ilişkin bulgular kapsamında yer alan “önyargılarını kırma” ve “farklılıklara sahip bireylerle çalışmaya yönelik kararlılık ve isteklilik” alt yeterlikleri bağlamında sunulan bulgular, aynı zamanda

katılımcıların evrensellik-farklılık yöneliminin *farklılıklarla etkileşim* ve *farklılıklarla rahat hissetme* alt boyutlarında gelişim gösterdiklerini işaret etmektedir. Örneğin Şeyda rumuzlu katılımcının “Bu dersten önce ben Suriye’liler gitse olmaz mı diye düşünüyordum ...Açıkçası kültürel farklılık olmasını istemiyordum sınıfımda ama bu dersten sonra düşüncem çok değişti. ...Gerçekten farklı kültürler farklı şeyler katıyor öğrencilere.” biçimindeki söylemi, bu bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca, katılımcıların farklılıklara sahip öğrencilerin bulunduğu bir sınıfa yönelik ders planı hazırlamaları da farklılıklarla etkileşim ve farklılıklarla rahat hissetme alt boyutlarında gelişim gösterdiklerine yönelik bir kanıt olarak görülebilir.

Öte yandan katılımcılar, ÇÖİY dersi sonunda öğretmenliğe yönelik tutum ve bakış açılarının değiştiğini ifade etmişlerdir. Buna yönelik görüşlerin incelenmesi sonucunda ÇÖİY dersinin öğretmenliğe yönelik tutumların değişiminde rol oynadığı ortaya çıkmıştır.



Öğretmenliğe Yönelik
Olumlu Tutumda Artış

Şekil 3.10. Pilot uygulama sürecinin katılımcılarının mesleğe yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri

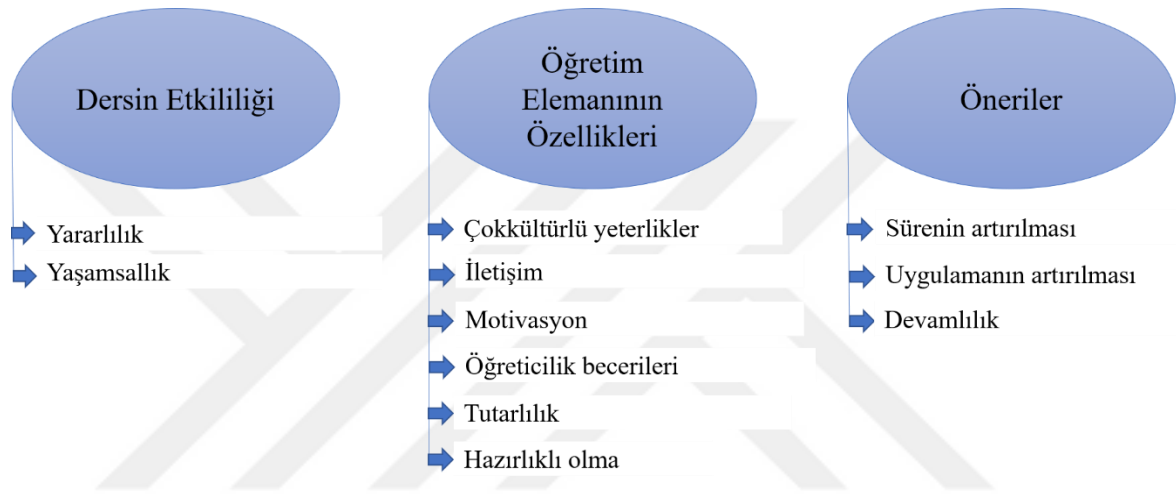
Pilot uygulama sürecine katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi sonucunda uygulanan ÇÖİY programının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Şekil 3.10.’da görüldüğü gibi, katılımcılardan 9’u mesleğe yönelik tutumlarının olumlu bir yönde değiştiğini ifade etmiştir. Örneğin katılımcılardan Nasiim:

“(bu derste) mesleğimi severek yapmanın ne kadar önemli olduğunu öğrendim” demiş; Aydan ise “ben aslında öğretmen olmamayı seçmiştim ama ne zaman sizin dersinize gelsem bi kayıyor ‘acaba devam etsem mi? Burada da iyi öğretmenlere ihtiyaç var’ diye. ...ileride ben de böyle (araştırmacı ve gözlemci öğretim elemanı gibi) olmak istiyorum.”

diyerek öğretmenlik mesleğini yapmayı dönem başında hiç istemez iken dönem sonunda bu kararını sorguladığını belirtmiştir. Melisa ise “Öğretmen olunca neyi nasıl öğreteceğiz buna hazırladı. Bu dersle ilk defa plan hazırladık. Gerçekten öğretmen gibi hissettik, heveslendik.” diyerek ders kapsamında elde ettiği öğretim becerilerinin kendisini daha hazır hissetmesine ve mesleğe yönelik isteğinin artmasına neden olduğunu

ifade etmiştir. Bu görüşler doğrultusunda ÇÖİY programının pilot uygulama sürecinin öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarında olumlu bir değişime yol açtığı söylenebilir.

Öte yandan, pilot uygulamanın katılımcıları, dersin etkililiğine ve öğretim elemanına yönelik görüşler de sunmuşlardır. Ayrıca, dersin iyileştirilmesi amacıyla bazı öneriler getirmişlerdir. Bu görüşlerin içerik analizi yoluyla çözümlenmesi sonucunda *dersin etkililiği, öğretim elemanının özellikleri ve öneriler* olmak üzere 3 ana tema elde edilmiştir. Elde edilen ana temalar ve alt temalar Şekil 3.11.'de sunulmuştur.



Şekil 3.11. Pilot uygulama sürecinin katılımcılarının dersin etkililiği ve öğretim elemanına yönelik görüşleri ile önerileri

Katılımcıların görüşlerinin içerik analizi yoluyla çözümlenmesi sonucunda, ÇÖİY dersinin pilot uygulamanın katılımcıları tarafından yararlı, yaşamla ilişkili ve eğlenceli olarak görüldüğü belirlenmiştir. Katılımcılardan Hande “öğretim ilke ve yöntemleri tüm eğitimde olması gereken şeyler. Bu yüzden çok yararlı buldum.” diyerek dersin yararlılığına dikkat çekmiştir. Yağmur da benzer bir biçimde “bence dersin içeriği çok faydalı. Biz mesela öğretmen olacağız ileride bu teknikleri kullanabiliriz. En azından gerçek hayatla ilgili” diyerek dersin yararlılığın gerçek hayatla ilişkili olmasından kaynaklandığına dikkat çekmiştir. Zeynep “uygulamaya dökme kısmı çok yararlı olan bir şeydi. Ders planını öğrenip uygulamaya dökmek gibi...” diyerek dersin uygulama boyutunun dersin yararlılığına katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Turan ise “ben genel olarak eğitim derslerinde sıkılan bir insanım ama genel olarak güzel geçti, yararlıydı, eğlenceliydi dersler.” diyerek ÇÖİY dersini yararlı bulduğunu ve bu dersten keyif aldığını ifade etmiştir. Bu görüşler doğrultusunda ÇÖİY dersinin katılımcılar tarafından yararlı ve

gerçek hayatla ilişkili, buna bağlı olarak da keyifli bir ders olarak algılandığı sonucuna varılabilir.

Katılımcıların ÇÖİY dersini yürüten araştırmacı öğretim elemanına yönelik görüşlerinin incelenmesi sonucunda, araştırmacı öğretim elemanının çokkültürlü öğretmenlik yeterliklerine sahip olduğu, iletişim ve öğreticilik becerilerinin yüksek olduğu, yüksek düzeyde motivasyona sahip olduğu, söylemleri ile eylemlerinin tutarlılık gösterdiği ve derslere hazırlıklı bir biçimde geldiği belirlenmiştir. Öğretim elemanının çokkültürlü öğretmen yeterlikleri bağlamında en sıklıkla vurgulanan yeterlikleri *öğrencileri tanıma ve öğretimi öğrenci özelliklerine göre düzenleme* ile *demokratik ve adil bir sınıf ortamı oluşturma* yeterlikleri olduğu ortaya çıkmıştır. Buna yönelik olarak katılımcılardan Zeynep “bizim düşüncelerimize çok önem verdiniz. Konuşmamızı, aktif olmamızı istediniz. Herkes söz sahibi olabiliyordu. Sınıf 50 kişi de olsa herkesin fikri önemli oluyordu” diyerek öğretim elemanının demokratik bir sınıf ortamı oluşturabildiğini, sınıftaki her görüşe değer ve önem verdiğini belirtmiştir. Öğretim elemanının demokratik bir sınıf ortamı oluşturma yeterliğine yönelik Sude görüşlerini şu biçimde ifade etmiştir.

“mesela bizim görüşlerimize çok değer veriyordunuz. Hepimizin ismini biliyordunuz. Ara verme konusunda filan hep bizimle görüş alışverişi yapıyordunuz. Bunlar dersi samimileştirdiği için daha iyi bir öğrenme ortamı oluştuğunu düşünüyorum. Hem demokratiksiniz, hem de herkesin görüşüne değer veriyorsunuz. Bu aynı zamanda değerli hissettirdiği için sizinle öğrenci arasında bir bağ oluşturuyor ve bu bence gerçekten önemliydi”

Şule’nin görüşlerine göre öğretim elemanının sınıfla ilgili kararlarda öğrencilerin fikrini almasının ve onlara isimleriyle seslenmesinin daha demokratik bir sınıf oluşturduğu, öğrencileri tanımak için çaba sarf ettiği ve bu durumun öğrenci-öğretmen arasında daha olumlu ve yakın bir bağ kurmaya neden olduğu söylenebilir. Öğretim elemanının öğrencileri tanıma ve öğretimi buna göre düzenleme yeterliğine yönelik katılımcılardan Şeyda “öğrencileri tanımanın da çok önemli olduğunu düşünüyorsunuz. Öğrencilerin öğrenme stilleri, hareketleri, davranışları, öğrencilerin ilgi ve isteklerine çok odaklı bir öğretmensiniz. Bu gerçekten çok güzel bir şey.” diyerek öğretim elemanının çokkültürlü mesleki yeterliklerinden öğrencileri tanıma ve öğretimi bu bilgilere düzenleme yeterliğine sahip olduğu ifade etmiştir.

Katılımcıların görüşlerine dayalı olarak öğretim elemanının iletişim becerilerinin güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar öğretim elemanın iletişim becerileri

kapsamında en çok diksiyon, ulaşılabilirlik, ilgililik, anlayışlılık, yakınlık ve gülyüzlülük özelliklerini ön plana çıkarmışlardır. Buna yönelik olarak katılımcılardan Damla “bir de sürekli Edmodo’dan bizimle iletişim halindeydiniz. ...samimiydiniz öğrencilerinize karşı. Bir şey soracak olsam sizin yanınıza gelmeye çekinmezdim” diyerek öğretim elemanının ulaşılabilirlik ve yakınlık özelliklerine dikkat çekerken Sude ise “bizimle (Edmodo’dan) bir şeyler paylaşarak bizimle ilgilendiğinizi göstermeniz de önemliydi. Kimi hocalardan günler haftalar sonra cevap alıyoruz ama sizin yaptığınız daha çok heveslendiriyor aslında” diyerek öğretim elemanın ilgililiğine dikkat çekmiş ve bu durumun öğrenci motivasyonunu artırdığını belirtmiştir. Bu görüşlere dayalı olarak öğretim elemanının iletişim becerilerinin güçlü olduğu söylenebilir.

Katılımcıların öğretim elemanına yönelik görüşlerinin incelenmesi sonucunda öğretim elemanının öğreticilik becerilerinin yüksek olduğu, mesleğe yönelik motivasyonunun yüksek olduğu, tutarlılık sergilediği ve derslere hazırlıklı geldiği bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan Nasim “işinizi çok seviyorsunuz ve çok da iyi öğretiyorsunuz. O yüzden iyi bir rol modelsiniz. Yaptığınızla söylediğiniz hep paralel gidiyordu çünkü derse hep bir planla geliyordunuz. O çok belliydi. Her şey organizeydi.” diyerek öğretim elemanının motivasyonuna, öğreticilik becerilerine, tutarlılığına ve derse hazırlıklı gelmesine dikkat çekmiş ve bu nedenle öğretim elemanını rol model aldığını belirtmiştir. Katılımcılardan Binnur ise öğreticilik becerilerine yönelik “ulaşmak istediğim Nirvana gibi düşünüyorum sizin öğretmenliğinizi” diyerek öğretim elemanının öğretmenliğini kendisine rol model aldığını ifade etmiştir. Bu görüşlere dayalı olarak ÇÖİY dersini veren öğretim elemanının çokkültürlü mesleki yeterliklere sahip olduğu, iletişim ve öğreticilik becerileri ile motivasyonun yüksek olduğu, söylemleri ile eylemlerinin tutarlılık gösterdiği ve derslere hazırlıklı geldiği sonucuna ulaşılabilir. Öğretim elemanının bu özelliklerinin ise öğrencilere iyi bir rol model olduğu ve derse yönelik motivasyonlarını artırdığı söylenebilir.

Katılımcılar, ÇÖİY dersinin geliştirilmesine yönelik birtakım öneriler sunmuşlardır. Bu önerilerin içerik analiziyle çözümlenmesi sonucunda ÇÖİY dersinin süresinin uzatılması, hem ÖİY ile ilgili konularda hem de çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun öğrenme ortamlarının düzenlenmesi konusunda daha fazla uygulamaya dönük etkinlikler oluşturulması ve çokkültürlü eğitim ile ilgili verilen bilgilerin devamlılığının sağlanarak başka derslere de yaygınlaştırılması önerilerinin getirildiği belirlenmiştir. Katılımcılardan Ali’nin görüşleri bu temalara iyi bir örnek oluşturmaktadır. Ali:

“Ders saatlerinin artması lazım. Daha çok örnek olaylarla veya tartışmalarla yürütülmesi, uygulamaların olması daha iyi diye düşünüyorum. Kültürel farklılıklar konusunda uzun uzun detaylı bir şekilde konuşmalı tartışmalıyız.”

diyerek ders saatlerinin artırılmasını, derslerde uygulamalı etkinliklere daha fazla yer verilmesi ve kültürel farklılıklara daha fazla değinilmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer bir biçimde Nilüfer de “Böyle bir dersin iki saatte verilmeye çalışılması gerçekten çok zor. En az 4 saat olmalıydı. ...Uygulamalar artırılabilir derste tabi ki zaman elverişli olursa...” demiş ve dersin süresinin artması, böylelikle uygulamalara daha fazla zaman ayrılmasını önermiştir.

“kültürel farklılıklar aslında çok temel bir şey. Bu konulara değinmeyeceksek neye değineceğiz? Buna değinmemek öğrencileri de birer robot, fabrika ürünüymüşüz hepimiz aynıymışız gibi düşünmek olur. Keşke ilkokullardan liselerden itibaren bunlara değinilse, burada daha fazla dersler olsa” (Nilüfer)

Nilüfer çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun öğrenme ortamları oluşturma konusunda daha fazla derse gereksinim duyduğunu, hatta kültürel farklılıklar konusunda yalnızca öğretmen adaylarına değil her yaş grubuna bilgi ve farkındalık kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Tüm bu bulgulara dayalı olarak ÇÖİY ders programının pilot uygulama sürecinin öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine ve mesleğe yönelik tutumlarına olumlu yönde katkıda bulunduğu, bunun temelinde ise ders programı tasarısının gerçek hayatla ilişkili ve yararlı olması ile öğretim elemanının özelliklerinin etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, katılımcıların görüşleri doğrultusunda ÇÖİY dersinin niteliğinin artırılması için ders saatlerinin artırılması ve uygulamalı etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Bu bulgulara ve araştırmacı günlükleri ile gözlemci günlüklerine dayalı olarak pilot uygulama sonucunda asıl uygulama sürecinde bazı değişiklikler yapılmasına karar verilmiştir. Bu değişiklikler şu biçimde sıralanabilir.

- Pilot uygulamanın ilk haftasında yer alan tanışma etkinliğine katılımın düşük olması nedeniyle, asıl uygulama sürecinden önce etkinliğin daha etkileşimli ve eğlenceli hale getirilmesi için tanışma etkinliğine kâğıt top unsuru eklenmiştir. Pilot uygulamada öğrencilerin kendilerini tanıtmaları kendi isteklerine bağlıyken kâğıt top etkinliğinde öğretmen adayları önce kendilerini tanıtip ardından kendini tanıtmalarını istediği arkadaşına kâğıt top atacaktır. Böylelikle etkinlik eğitsel oyuna dönüştürülerek katılımın artırılması amaçlanmıştır.

- İlk ünite de yer alan temel kavramların daha iyi anlaşılması için tez danışmanı kavram haritası tekniğinin kullanılmasını, böylelikle daha etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin sağlanmasını önermiştir (*Gözlemci günlüğü, 2 Ekim 2019*). Buna dayalı olarak pilot uygulama sürecinde kavram haritası etkinliği öğretmen adaylarına ev ödevi olarak verilmiş, asıl uygulama sürecinde ise sınıf içi etkinliği olarak yer almıştır.

- Tez danışmanı, pilot uygulama sürecinde öğretimde planlama konusunun içine kültürel farklılıklara duyarlılık ile ilgili daha fazla içeriğin bütünleştirilmesini önermiştir (*Gözlemci günlüğü, 16 Ekim 2019*). Buna dayalı olarak, ilgili konu kapsamında kültürel farklılıklara duyarlı bir ders planının özellikleri içeriği dahil edilmiştir.

- Tez danışmanı, öğretim hizmetini niteliğini etkileyen faktörler bağlamında kültürel farklılıklara duyarlılık ile ilgili içeriklerin dahil edilmesini önermiştir (*Gözlemci günlüğü, 11 Aralık 2019*). Buna dayalı olarak, farklı bireysel ve kültürel özelliklere sahip öğrencilere nasıl çeşitli biçimlerde ipuçları verilebileceği, farklı özelliklere sahip öğrencilerin nasıl farklı biçimlerde katılım gösterebileceği ve öğrencilerin farklılıklarına duyarlı olarak katılımı artırmak için kullanılabilecek yöntemler ve pekiştiriciler konularına ağırlık verilmiştir.

- Pilot uygulama sürecinin başında son iki haftanın öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına ayrılması planlanmıştır ancak ders içeriğinin yoğun olması ve dersin haftada 2 saat olmasının yarattığı sınırlılık nedeniyle yöntem ve tekniklerin planlandığı gibi uygulanmasında güçlük çekilmiştir. Bu nedenle araştırmacı tez danışmanının önerisiyle asıl uygulama sürecinde her hafta etkili öğretim yöntem ve tekniklerinden en az birini ders kapsamında uygulama kararı almıştır (*Gözlemci günlüğü, 25 Aralık 2019*). Böylelikle, dersin öğrenme-öğretme sürecinde etkili öğretim yöntem ve tekniklerine daha fazla yer verilmesi ve pilot uygulama sonucunda öğretmen adaylarından alınan uygulamanın artırılması önerisinin yerine getirilmesi amaçlanmıştır.

- Pilot uygulama sürecinde, ÇÖİY programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutunu etkilemese de programın uygulanma ilkelerini etkileyebilecek bir olay yaşanmıştır. Pilot uygulama sürecinin başında öğretmen adaylarından demografik bilgilerini paylaşımları istenmiştir. Paylaşılan bilgiler incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretim elemanı dersle ilgili kaynakları kantinde bulunan fotokopiye bırakarak düşük maliyetli olmasına özen göstermiştir. Ancak süreç içinde gelişen bir olay, bunun yeterli olmadığını göstermiştir. Pilot uygulamanın 7.haftasında bir

öğretmen adayı ders arasında öğretim elemanına giderek kantine bırakılan kitabın fotoğrafını çekmek istediğini söylemiştir (*Araştırmacı günlüğü, 13.11.2019*). Öğretim elemanı bu olaydan sonra fotokopi maliyetinin bile öğretmen adayları için zorlayıcı olabileceğini düşünerek ve öğrencilerin online materyallere her yerden ulaşabilmesinin yararlarını göz önünde bulundurarak pilot uygulamanın geri kalanında ve asıl uygulama sürecinde bir daha kaynakları fotokopiye bırakmamış; onun yerine, Edmodo ve Canvas sistemi üzerinden, hatta COVID-19 salgını sürecinde ayrıca WhatsApp üzerinden öğretmen adaylarına PDF formatında göndermiştir. Böylelikle ÇÖİY uygulama sürecinin öğrencilerin sosyo-kültürel özelliklerine daha uygun olmasına katkıda bulunulmuştur. Zeichner ve diğerlerinin (1998) belirttiği gibi, çokkültürlü öğretmen eğitimi programları yalnızca öğretmen adaylarına çokkültürlü beceriler kazandırmaya odaklanmamalı; aynı zamanda öğretmen eğitimi veriş biçimiyle de çokkültürlü eğitimin ilkelerine uygun davranmalıdır. Bu nedenle, öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının bireysel ve kültürel farklılıklarına duyarlı uygulamalar yürütülmelidir.

3.5. Uygulama ve Değerlendirme Aşaması

Araştırmanın üçüncü ve son aşaması olan uygulama ve değerlendirme aşamasında tasarlanan ÇÖİY programının etkililiğinin sınanabilmesi için deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel işe koşulmuştur. Birçok deneysel araştırmada kendiliğinden oluşmuş gruplar kullanıldığı ve rastgele atama yapılamadığı için bu işlem yarı-deneysel desen olarak adlandırılır (Creswell, 2014b). Bu araştırmada, öğretmen eğitimi programlarında açılan derslere kimlerin katılabileceği konusunda araştırmacı veya öğretim elemanlarının herhangi bir kontrolü olmadığından dolayı yarı-deneysel desen işe koşulmuştur. Bu bölümde yarı-deneysel uygulama sürecine katılan katılımcılar, kullanılan veri toplama araçları, verilerin analizi ve deneysel işlem süreci ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

3.5.1. Uygulama ve değerlendirme aşamasının katılımcıları

Uygulama ve değerlendirme aşaması 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar döneminde deney grubunda 39 kişi, kontrol grubunda 43 kişi olmak üzere toplam 82 katılımcıyla başlamıştır. Ancak uygulama sürecinin 5.haftasının sonunda COVID-19 salgını dolayısıyla uzaktan eğitime geçilmesi nedeniyle katılımcı kaybı oluşmuştur. 82 katılımcının 23'ü son testleri doldurmamıştır. Dolayısıyla 82 katılımcıyla başlayan süreç

sonunda, katılımcı sayısı 59'a düşmüştür. Bu nedenle, sontestleri doldurmayan katılımcıların öntestleri ve diğer verileri veri setinden çıkarılmış, yalnızca tüm nicel veri toplama araçlarını dolduran 59 öğretmen adayının verileri araştırmada kullanılmıştır.

Buna dayalı olarak, aşamanın katılımcılarını 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde 2.sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 46'sı kadın, 13'ü erkek 59 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcılardan 28'i deney grubunda yer alırken 31'i ise kontrol grubunda yer almıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin daha ayrıntılı bilgiler "grupların denkliliğinin sağlanması" bölümünde yer almaktadır.

Katılımcıların belirlenmesinde öğretmen eğitimi programlarının yapısı seçkisiz atama yapılmasında önemli bir sınırlılık oluşturmuştur. Türkiye'de öğretmen eğitimi programlarında açılan derslere kimlerin kayıt yaptırabileceği öğretim elemanlarının ya da araştırmacıların kontrolünde değildir. Bu nedenle gruplarda hangi katılımcıların yer alacağı konusunda araştırmacının herhangi bir yaptırımı olmamıştır. Ancak hangi grubun deney grubu olarak belirleneceği konusunda tamamen rastgele bir seçim yapılmıştır. Bir diğer deyişle, hangi grubun deney grubu olacağı konusunda *seçkisiz atama* yapılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri ve grupların denkliliğine ilişkin bilgiler "deneysel işlem süreci" başlığı altında yer almaktadır.

Deneysel işlem süreci sonunda deney grubunda yer alan ve görüşmelere gönüllü olarak katılmayı kabul eden 10 öğretmen adayıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu katılımcılara ilişkin bilgilere Tablo 3.10.'da yer verilmiştir.

Tablo 3.10. *Uygulama sonrasında görüşmeye katılan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler*

No	Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Bölüm	Sınıf
1	Ebru	Kadın	21	Sınıf Öğretmenliği	2. sınıf
2	Berfu	Kadın	21	Sınıf Öğretmenliği	2. sınıf
3	Derya	Kadın	20	Sınıf Öğretmenliği	2. sınıf
4	Sümeysra	Kadın	21	Sınıf Öğretmenliği	2. sınıf
5	İdil	Kadın	20	Sınıf Öğretmenliği	2. sınıf
6	İclal	Kadın	21	Sınıf Öğretmenliği	2. sınıf
7	Semra	Kadın	20	Sınıf Öğretmenliği	2. sınıf
8	Melda	Kadın	20	Sınıf Öğretmenliği	2. sınıf
9	Selnur	Kadın	21	Sınıf Öğretmenliği	2. sınıf
10	İsmail	Erkek	20	Sınıf Öğretmenliği	2. sınıf

Tablo 3.10.'da görüldüğü gibi deneysel uygulama sonrasında görüşülen öğretmen adaylarından 9'u kadın 1'i erkektir. Katılımcıların tümü Sınıf Öğretmenliği bölümünde 2.sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir. Bununla birlikte, Sümeyra ve Semra rumuzlu katılımcılar çift anadal öğrencisi olup Sınıf Öğretmenliği programının yanı sıra Özel Eğitim bölümünde de eğitim görmektedirler. Katılımcıların gizliliğinin sağlanması için gerçek isimleri yerine rastgele belirlenen rumuzlar kullanılmıştır. Katılımcıların öğrenme ürünlerinden alıntılar yapıldığı durumlarda ise kontrol grubundaki katılımcılara K1, K2, K3 vb. kodlarla, deney grubundaki katılımcılara ise D1, D2, D3 gibi kodlarla atıfta bulunulmuştur.

3.5.2. Uygulama ve değerlendirme aşamasında kullanılan veri toplama araçları

Tasarlanan ÇÖİY programının öğretmen adaylarının çokkültürlü mesleki yeterlikleri, evrensellik-farklılık yönelimi ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Bu bölümde bu veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

- *Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği*: Araştırmacı tarafından geliştirilen bu ölçek 23 maddeden oluşmakta olup 2 faktörlü bir yapı sergilemektedir. Bu ölçek ile ilgili daha ayrıntılı bilgilere “*Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi*” başlığı altında yer verilmiştir.

- *Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği Kısa Formu*: İlgili ölçek Miville ve arkadaşları (1999) tarafından geliştirilmiş olup Türkçe'ye Çivitçi (2014) tarafından uyarlanmıştır. 15 maddeden oluşan ölçek 3 faktörlü bir yapı sergilemektedir. Bu ölçek ile ilgili daha ayrıntılı bilgilere “*MG-EFY ölçeğinin uyarlanması*” başlığı altında yer verilmiştir.

- *Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği*: Bu ölçek Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven (2000) tarafından geliştirilmiştir. 20 maddeden oluşan ölçek tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu ölçek ile ilgili daha ayrıntılı bilgilere “*ÖMYT ölçeğinin uyarlanması*” başlığı altında yer verilmiştir.

- *Demografik Bilgi Formu*: Bu form (EK 11), katılımcıların yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey gibi çeşitli demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. 10 sorudan oluşan form, EPÖ alanında

doktora derecesine sahip 4 uzmanın görüşleri doğrultusunda gözden geçirilerek son hâlini almıştır.

• *Öğrenme Ürünleri:* Araştırmanın uygulama ve değerlendirme aşamasında temel veri kaynaklarından biri de öğrenme ürünleri olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların hazırladıkları ders planları, sınav sorularına verdikleri yanıtlar, “*nasıl bir öğretmen olmak istiyorum*” konulu kompozisyon ödevi, Özgürlük Yazarları filmine yönelik yansıtma ödevi, WhatsApp grubunda ve Canvas öğrenme yönetim sistemi üzerindeki tartışmalarda belirttikleri görüşler araştırmanın bu aşamasında ele alınan öğrenme ürünlerini oluşturmuştur. Öğrenme ürünlerinden örnekler EK 16’da verilmiştir. Ara sınav bağlamında deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarına yöneltilen sorular şu biçimdedir:

- Öğretimin planlanmasında ve yürütülmesinde öğrencilerin hangi farklılıkları nasıl dikkate alınmalıdır? En az beş özellik belirterek bu özelliklerin nasıl dikkate alınacağını örneklerle açıklayınız.
- Öğretimde amaçların yeri ve önemi nedir? Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanın her birinin beş farklı basamağına yönelik birer kazanım ifadesi yazınız.
- Çevrenizde gördüğünüz bir kültürel önyargıyı yazınız. Bu önyargıyı çürüttünüz ve öğrencilerinize bu önyargının doğru olmadığını öğretmek için nasıl bir etkinlik tasarlayacağınızı yazınız. (Bu soru yalnızca deney grubuna yöneltilmiştir.)

Final sınavında deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarına yöneltilen sorular ise şunlardır:

- Öğretim stratejileri/yöntemleri/teknikleri seçilirken hangi faktörler göz önüne alınmalıdır? Nasıl? Açıklayınız.
- Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı, İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı ve Tam Öğrenme Modeli’nden hangisini sınıfta kullanmayı düşünürsünüz? Öncelikle seçtiğiniz yaklaşım ya da modeli kısaca özetleyiniz; ardından nasıl kullanacağınızı gerekçelendirerek açıklayınız.
- Öğretim yöntem ve tekniklerinden iki tanesini seçiniz. Seçtiğiniz yöntem ve/veya tekniği sınıfta nasıl kullanırdınız? Açıklayınız.

• *Uygulama Sonrası Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu:* Araştırmacı ve tez danışmanı tarafından hazırlanan 6 soruluk formun amacı uygulamaya katılan öğretmen adaylarının sürece yönelik görüşlerini almaktır. Formda “*Bu derste ne gibi kazanımlar elde ettiniz? ve Bu dersin ileride daha etkili bir şekilde yürütülebilmesi için neler önerirsiniz?*” gibi uygulamanın etkililiğine ilişkin görüşleri ortaya çıkarmaya dönük sorular yer almaktadır. Araştırmacı ve tez danışmanı tarafından hazırlanan form, Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahip 4 uzman tarafından incelenmiş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda son biçimini almıştır. İlgili form, EK 17’de yer almaktadır.

• *Araştırmacı Günlüğü:* Araştırmacı uygulama ve değerlendirme aşaması boyunca araştırmacı deneyimlerini, katılımcılarla ders içi ve dışı etkileşimlerini ve araştırmanın bulgularını etkileyebileceğini düşündüğü anekdot ve görüşlerini günlüğüne yansıtmıştır. Araştırmacı günlüğünden bir örneğe EK 18’de yer verilmiştir.

3.5.3. Uygulama ve değerlendirme aşamasında elde edilen verilerin analizi

Bu aşamada hem nitel hem de nicel verilerden yararlanılmıştır. Nicel veriler, katılımcıların uygulama öncesinde ve sonrasında ÇÖY ölçeği, MG-EFY ölçeği ve ÖMYT ölçeğinden elde ettikleri puanlardan oluşmaktadır. Nicel verilerin parametrik testler kullanılarak çözümlenebilmesi için öncelikle normal dağılım koşulu sağlanmalıdır (Çokluk vd., 2012; Field, 2011). Bu nedenle ölçeklerden alınan puanların analizinde öncelikle verilerin normal dağılım koşulunu sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.00 ve -1.00 aralığında (Çokluk vd., 2012) olması şartı aranmış, buna ek olarak histogram eğrileri incelenmiştir. ÇÖY, EFY ve ÖMYT ölçekleri ve alt ölçeklerinden alınan puanlara yönelik çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3.11’de sunulmuştur.

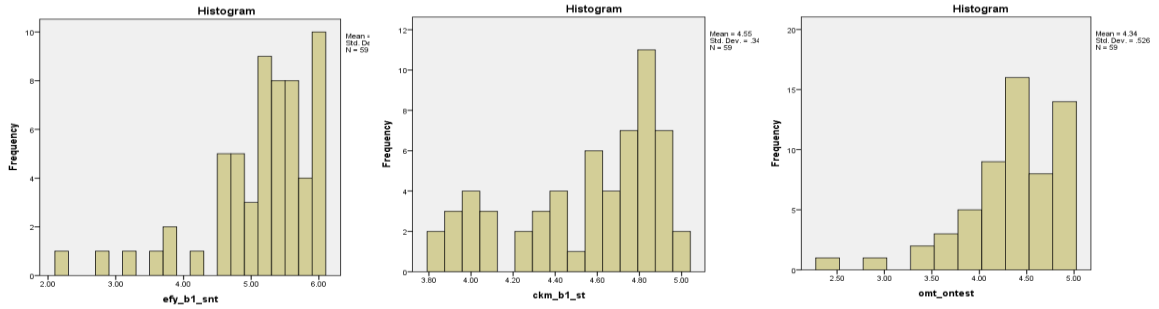
Tablo 3.11. ÇÖY, MG-EFY ve ÖMYT ölçeklerinden alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerleri

Ölçekler	Alt ölçekler	Öntest/Sontest	Çarpıklık	Basıklık
ÇÖY	Eşitlikçi yeterlikler	Öntest	-.590	-.810
		Sontest	-.707	-.811
	Pedagojik yeterlikler	Öntest	-.027	-.905
		Sontest	-1.077	1.330
	Genel ortalama	Öntest	-.216	-1.012
		Sontest	-.885	-.118

Tablo 3.11. (Devam) *ÇÖY, MG-EFY ve ÖMYT ölçeklerinden alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerleri*

MG-EFY	Farklılıklarla etkileşim	Öntest	-.431	-.527
		Sontest	-1.602	2.998
	Göreliliğe değer verme	Öntest	-.226	-.439
		Sontest	-.651	.629
	Farklılıklarla rahat hissetme	Öntest	-.766	.336
		Sontest	-1.090	1.343
ÖMYT	Genel ortalama	Öntest	-.340	-.713
		Sontest	-.771	.508
	Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum genel ortalaması	Öntest	-1.278	2.377
		Sontest	-3.330	5.870

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi 9 alt değişkenden 5’inin çarpıklık değerinin, 6’sının ise basıklık değerinin $+1/-1$ aralığının dışında olduğu belirlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine karar verebilmek için ayrıca histogram eğrilerinde çan eğrisinin oluşup oluşmadığı da incelenebilir (Çokluk vd., 2012). Histogram eğrileri incelendiğinde, normal dağılımın gerektirdiği çan eğrisinin yeterince oluşmadığı gözlemlenmiştir. Değişkenlere yönelik histogramlardan bazıları şu biçimdedir:



Şekil 3.12. *Eşitlikçi yeterlikler sontest puanlarının, farklılıklarla etkileşim öntest puanlarının ve öğretmenliğe yönelik tutum öntest puanlarının histogramları*

Şekil 3.12.’de görüldüğü gibi, çarpıklık ve basıklık değerleri $+1/-1$ aralığında olan değişkenlerden bile bazılarının histogramlarında çan eğrisi gözlemlenememiştir. Bu nedenle, veri setinin parametrik testlere uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Normal dağılım koşulunun sağlanamaması nedeniyle ölçeklerin tümünden ve alt faktörlerinden alınan puanların aritmetik ortalaması, frekans ve standart sapma değerlerine ek olarak grup içi karşılaştırmaların yapılabilmesi için parametrik olmayan

testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi, gruplar arası puanların karşılaştırılması için ise Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Etki büyüklüğünün hesaplanmasında ise Pallant'ın (2007) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kapsamında etki büyüklüğünü hesaplamak için önerdiği " $z/\sqrt{g}$ gözlem sayısı" formülü uygulanarak, ortaya çıkan anlamlı farklılıkların etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Etki büyüklüklerinin yorumlanmasında ise Cohen'in (1988) ölçütlerinden (.1-.29 küçük, .30-.49 orta, .50 ve üstü büyük) yararlanılmıştır.

Bu aşamada elde edilen nitel verilerin analizinde ise tümdengelimsel ve tümevarımsal veri analizi yaklaşımları işe koşulmuştur. Deney grubunda yer alan katılımcılardan elde edilen öğrenme ürünlerinin analizinde tümüyle tümdengelimsel analizden yararlanılırken, katılımcılarla yapılan görüşmelerin analizinde ise hem tümdengelimsel hem tümevarımsal analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Tümdengelimsel analiz yönteminin seçilmesindeki temel gerekçe ise araştırmada ele alınan bağımlı değişkenler (çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, evrensellik-farklılık yönelimi ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar) ile ilgili kuramsal çerçevenin alanyazında halihazırda var olması ve bu çerçevelerin ilgili bağımlı değişkenlere yönelik nitel verileri de kapsayan bir yapıya sahip olmasıdır. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturan bu üç kavrama yönelik kullanılan temalar, alt temalar ve bazı örnek kodlar şu biçimde sıralanabilir:

- Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri
 - Eşitlikçi yeterlikler (örnek kodlar: eşitlik, adalet, sosyal eylem, önyargıları yenme, demokrasi, vb.)
 - Çokkültürlü pedagojik yeterlikler (örnek kodlar: yöntem-teknikleri uyarlama, farklılıklara duyarlı materyaller kullanma, öğrenci özelliklerini bilme, farklılıkları tanıma, vb.)
- Evrensellik-farklılık yönelimi
 - Farklılıklarla etkileşim (örnek kodlar: farklılıklarla bir arada olmayı isteme, farklı yerleri görmeyi isteme, farklı deneyimlere açık olma, vb.)
 - Göreliliğe değer verme (örnek kodlar: kendinden farklı olanı normal karşılama, kendinden farklı olanın fikirlerine değer verme, farklılıklara sahip bireylerden bir şeyler öğrenme, kendinden farklı olanı anlama, vb.)
 - Farklılıklarla rahat hissetme (örnek kodlar: farklılıklara sahip bireylerle arkadaşlık, özellikle farklılıklara sahip bireylerle çalışma isteği, vb.)

- Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum (örnek kodlar: mesleği sevmek, mesleğe başlama isteği, kaygı, kararsızlık, vb.)

Veri setinde yer aldığı ve araştırma sorularıyla ilgili olduğu hâlde bu çerçeveye ile ilişkilendirilmesi mümkün olmayan veriler (örn.: ÇÖİY ders programının geliştirilmesine yönelik öneriler) ise tümevarımsal analize tabi tutulmuştur. Tümevarımsal analiz sürecinde ise araştırmacı, verileri defalarca kez okuyup anlamlandırmış ve verileri doğru bir şekilde ifade eden kodlar türeterek ikinci aşamada benzer kodları birleştirmiştir. Üçüncü aşamada ise birbiri ile ilişkili kodları belirleyerek onları bir araya getirmiş ve böylelikle ana tema ve alt temaları oluşturmuştur.

Guba ve Lincoln (1981) tarafından nitel araştırmalarda karşılanması gerektiği belirtilen inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve teyit edilebilirlik ölçütlerini yerine getirmek amacıyla öncelikle inandırıcılığı sağlamak için derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme ve uzman incelemesi stratejilerinden yararlanılmıştır. Toplanan verilerde derinlik sağlayabilmek için hazırlanan veri toplama aracında sıklıkla sondaj sorularına (Kvale, 1994) yer verilmiştir. Çeşitleme sağlayabilmek adına ise hem veri kaynakları çeşitlendirilmiş ve hem görüşme hem de doküman incelemesi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmacı inandırıcılık ölçütü bağlamında ayrıca uzman incelemesinden yararlanmıştır. Bu araştırmada öncelikle tez danışmanı, ardından Tez İzleme Komitesi (TİK) üyeleri tüm aşamalarda uzman incelemesi gerçekleştirmişlerdir. Buna ek olarak, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verilerin analizi süreçlerinde tez danışmanı ve TİK üyeleri dışında doktora derecesine sahip uzmanların görüşleri de alınmıştır.

Aktarılabilirlik ölçütünü sağlamak için Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993) tarafından önerilen ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme stratejileri kullanılmıştır. Ayrıntılı betimleme yapabilmek için veriler olduğu gibi sunulmuş ve sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların diğer araştırmalara aktarılabilir olması için amaçlı örnekleme yöntemi benimsenmiş ve katılımcıların seçiminde hangi ölçütlerin temel alındığı ile katılımcıları tanıtan bilgilere ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Teyit edilebilirlik ölçütünün sağlanabilmesi için tüm katılımcılara aynı veri toplama aracı uygulanmış ve veri toplama süreçlerinin benzer olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca verilerin analizinde aynı tımdengelsel analiz çerçevesinin kullanılması, teyit edilebilirlik ve tutarlılığın sağlanmasına katkıda bulunmuştur. Teyit edilebilirlik ölçütü

bağlamında ise başka bir araştırmacının araştırma sorularını ve verilerini gözden geçirmesi ve yeniden kodlaması rica edilmiştir. Süreç sonucunda her iki kod listesi karşılaştırılarak Miles ve Huberman'ın (2015) önerdiği “güvenilirlik=görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)” formülü uygulanarak %99 oranında görüş birliğine varılmıştır.

3.5.4. Deneysel işlem süreci

Bu araştırmada öncelikle çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin nasıl geliştirilebileceği üzerinde durularak bir gereksinim belirleme çalışması yürütülmüştür. Gereksinimlere dayalı olarak öğretmen eğitimi programlarında yer alan zorunlu derslerden biri olan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun olarak yeniden tasarlanmış ve pilot uygulama sürecinden geçirilmiştir. Pilot uygulamanın ardından son hâlini alan Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programı uygulama sürecine konularak bu yarı deneysel uygulamanın öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine, evrensellik-farklılık yönelimlerine ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Bu bölümde ÇÖİY ders programının yarı deneysel uygulama sürecine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

3.5.5. Grupların denkliğinin belirlenmesi

Araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarının denkliğinin belirlenebilmesi için öncelikle gruplarda yer alan katılımcıların demografik özellikleri karşılaştırılmıştır. Ardından, katılımcıların öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sınanmıştır. Tablo 3.12.'de katılımcıların cinsiyet ve yaş dağılımına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.12. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların cinsiyetleri ve yaşları

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		<i>f</i>	Yüzde	<i>f</i>	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	23	%82.1	23	%74.2
	Erkek	5	%17.9	8	%25.8
	Toplam:	28	%100	31	%100
Yaş	19-20	20	%71.4	22	%71
	21-22	8	%28.6	8	%25.8
	22 üstü	-	-	1	%3.2
	Toplam:	28	%100	31	%100

Tablo 3.12’de görüldüğü gibi, deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan kadın katılımcıların sayısı birbirine eşittir (n=23). Bununla birlikte, deney grubunda 5 erkek bulunurken, kontrol grubunda ise 8 erkek yer almıştır. Yaş açısından incelendiğinde ise her iki grubun da %71’inin 19-20 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Buna dayalı olarak, cinsiyet ve yaş dağılımı açısından iki grubun birbirine benzer olduğu söylenebilir. Katılımcıların hayatlarının büyük bölümünü nerede geçirdiklerine ilişkin bilgiler ise Tablo 3.13.’te sunulmuştur.

Tablo 3.13. Katılımcıların en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimleri

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		<i>f</i>	Yüzde	<i>f</i>	Yüzde
Yerleşim Birimi	Köy	6	%21.4	7	%22.6
	İlçe	9	%32.1	9	%29
	İl merkezi	10	%35.7	13	%41.9
	Metropol	3	%10.7	2	%6.5
	Toplam:	28	%100	31	%100

Deney grubundaki katılımcıların %21.4’ü köyde yaşarken %32.1’i ilçede yaşamaktadır. Benzer bir biçimde kontrol grubundaki katılımcıların %22.6’sı köyde, %29’u ise ilçede yaşamaktadır. Deney grubunda il merkezi ve metropollerde yaşayan katılımcıların oranı toplam %46.3 iken kontrol grubunda ise bu oran %48.4’tür. Tablo 3.13.’e dayalı olarak, en uzun süre yaşanan yerleşim birimi açısından deney ve kontrol grubundaki katılımcıların birbirlerine çok benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 3.14. Katılımcıların bireysel gelirleri ve ailelerinin gelirleri

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		<i>f</i>	Yüzde	<i>f</i>	Yüzde
Bireysel gelir	0-500 TL	12	%42.9	16	%51.6
	501-1000 TL	14	%50	11	%35.5
	1001-1500 TL	2	%7.1	3	%9.7
	1501 TL ve üstü	-	-	1	%3.2
	Toplam:	28	%100	31	%100
Ailenin geliri	0-2499 TL	6	%21.4	7	%22.6
	2500-4999 TL	15	%53.6	14	%45.2
	5000-7499 TL	7	%25	7	%22.6
	7500 TL ve üstü	-	-	3	%9.7
	Toplam:	28	%100	31	%100

Tablo 3.14.’teki deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların bireysel gelirleri ve ailelerinin gelirleri incelendiğinde benzer özellik gösterdikleri belirlenmiştir. 0-1000 tl arasında bireysel gelire sahip katılımcıların oranı deney grubunda %92.9 iken, kontrol grubunda %87.1’dir. Ailelerinin geliri 0-4999 tl arasında olan katılımcıların oranı deney grubunda %75 iken kontrol grubunda ise %67.8’dir. Bu bağlamda, katılımcıların ekonomik şartlarının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 3.15. Katılımcıların anne ve babalarının eğitim durumu

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		<i>f</i>	Yüzde	<i>f</i>	Yüzde
Anne eğitim durumu	Okula gitmemiş	3	%10.7	4	%12.9
	İlkokul	13	%46.4	16	%51.6
	Ortaokul	5	%17.9	2	%6.5
	Lise	4	%14.3	6	%19.4
	Üniversite	3	%10.7	3	%9.7
	Toplam:	28	%100	31	%100
Baba eğitim durumu	Okula gitmemiş	1	%3.6	-	-
	İlkokul	12	%42.9	12	%38.7
	Ortaokul	3	%10.7	6	%19.4
	Lise	6	%21.4	7	%22.6
	Üniversite	6	%21.4	6	%19.4
	Toplam:	28	%100	31	%100

Tablo 3.15. incelendiğinde, hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcıların anne-baba eğitim düzeylerinin birbirleriyle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Deney grubundaki katılımcıların %75’inin annelerinin lise düzeyi altında eğitim seviyesine sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise bu oran %71’dir. Anneleri lise ya da üniversiteden mezun olan katılımcıların oranı deney grubunda %25 iken kontrol grubunda ise %29.1’dir. Baba eğitim durum incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların %57.2’sinin babalarının lise düzeyi altında eğitim seviyesine sahip olduğu, kontrol grubunda ise bu oranın %58.1 olduğu görülmektedir. Deney grubundaki katılımcıların %42.8’inin babaları lise veya üniversite mezunu iken kontrol grubunda bu oran %42’dir. Gelir düzeyleri ve anne-baba eğitim durumu birlikte ele alındığında, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların sosyo-ekonomik düzeylerinin birbirlerine oldukça benzer olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Grupların denkliliğinin sınanmasında demografik değişkenlere ek olarak ÇÖY ölçeği, MG-EFY ölçeği ve ÖMYT ölçeğinden elde edilen öntest puanlarının karşılaştırılmasına gerek duyulmuştur. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların bu üç ölçekten ve ölçeklerin alt boyutlarından elde ettikleri puanlar, normal dağılım koşulunu sağlamadığı için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Testten elde edilen bulgular Tablo 3.16.'da sunulmuştur.

Tablo 3.16. Deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarının karşılaştırılması

Ölçekler	Alt boyutlar	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p
ÇÖY Ölçeği	Eşitlikçi	Deney	28	26.32	737.00	331.00	-1.569	.11
	yeterlikler	Kontrol	31	33.32	1033.00			
	Pedagojik	Deney	28	25.59	716.50	310.50	-1.883	.06
	yeterlikler	Kontrol	31	33.98	1053.50			
	Genel ortalama	Deney	28	25.95	726.50	320.50	-1.725	.08
		Kontrol	31	33.66	1043.50			
MG-EFY Ölçeği	Farklılıklarla	Deney	28	29.23	818.50	412.500	-.328	.74
	etkileşim	Kontrol	31	30.69	951.50			
	Göreliliğe	Deney	28	29.18	817.00	411.000	-.352	.72
	değer verme	Kontrol	31	30.74	953.00			
	Farklılıklarla	Deney	28	28.11	787.00	381.000	-.809	.41
	rahat hissetme	Kontrol	31	31.71	983.00			
ÖMYT Ölçeği	Genel ortalama	Deney	28	28.57	800.00	394.000	-.608	.54
		Kontrol	31	31.29	970.00			
ÖMYT Ölçeği	Öğretmenliğe	Deney	28	28.75	805.00	399.00	-.532	.59
	yönelik tutum	Kontrol	31	31.13	965.00			

Tablo 3.16.'da görüldüğü gibi, kontrol grubunun öntestten elde ettiği puanlar her ölçekte ve alt boyutlarda deney grubunun puanlarından daha yüksektir. Bununla birlikte, deney grubu ile kontrol grubunun öntest puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$). Buna dayalı olarak, grupların hem demografik değişkenler hem de öntest puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.5.6. Deneysel işlem basamakları

Deneysel işlem süreci 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında 2.sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 59 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Uygulama sürecinin katılımcılarının deney ve kontrol grubu olmak üzere 2 gruptan oluşmasına karar verilmiştir. Deneysel araştırmalarda her iki grubun benzer özelliklere sahip olması gerekliliğinden ve ilkokulun örgün eğitimdeki yeri ve öneminden hareketle uygulama yapılacak grupların Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nda öğrenim görmekte olan ikinci sınıf öğrencilerinden seçilmesine karar verilmiştir. Bu bağlamda ÖMB203 kodlu Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini F ve G gruplarından alan Sınıf Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencileri uygulama ve değerlendirme aşamasının katılımcıları olarak seçilmişlerdir.

Bahar dönemi akademik takviminde derslerin başlangıcı 3 Şubat 2020 olarak belirtilmesine rağmen ilk derse katılım gerçekleşmemiştir. Ekle-sil haftası olan 10-14 Şubat haftasında her iki gruba da öntestler (Gönüllü Katılım Formu, Kişisel Bilgi Formu, Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği, Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği Kısa Formu ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği) uygulanarak grupların denkliği ölçülmüştür. Dersin başında her iki gruba da araştırma ile bilgi verilmiş ve Bilgilendirilmiş Onam Formu (EK 19) imzalatılarak dersin çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun bir şekilde işlenmesine ve derste ortaya koyacakları öğrenme ürünlerinin araştırma kapsamında anonim olarak incelenmesine yönelik izinleri alınmıştır. Öğrencilere aynı zamanda derste konuşulan konuları, sınıfta kullanılan materyalleri ve dersle ilgili herhangi bir bilgi ya da belgeyi sınıf dışından herhangi bir arkadaşlarıyla paylaşmamaları istenerek deney ve kontrol grubunun birbirlerini etkilemelerine karşı önlem alınmaya çalışılmıştır. Deney grubuna bu araştırma kapsamında tasarlanan “*Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri*” ders programı uygulanırken, kontrol grubuna ise içeriği YÖK tarafından belirlenen “*Öğretim İlke ve Yöntemleri*” ders programı uygulanmıştır.

Grupların denkliğinin belirlenmesi üzerine G grubu (n=28) seçkisiz olarak deney grubu, F grubu (n=31) ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. F grubunun yüz yüze dersleri Salı günleri 09.00-11.00 arasında, deney grubu olan G grubunun dersleri ise Çarşamba günleri 13.00-15.00 arasında yürütülmüştür. COVID-19 pandemisi dolayısıyla uzaktan eğitime geçildiğinde ise dersler yine aynı günler 13.00-15.00 arasında yürütülmeye başlanmıştır. 23 Nisan 2020 tarihinde Ramazan ayının başlamasıyla canlı

derslere katılım sayısı düşmüş, bu nedenle katılımı artırmak için canlı dersler yine aynı günlerde her iki grupta da saat 15.00-17.00 arasında yapılmaya başlanmıştır.

10 Şubat 2020 tarihinde başlayan uygulama süreci 5 hafta boyunca yüz yüze bir biçimde sürdürülmüştür. 11 Mart 2020 tarihinde Türkiye’de ilk COVID-19 vakasının belirlenmesi üzerine YÖK tarafından 12 Mart 2020 tarihinde üniversitelerin 3 hafta tatil edilmesi kararı alınmış, 23 Mart tarihinden itibaren ise uzaktan eğitime geçilmesi yoluna gidilmiştir. Bu aşamada araştırmacı ve tez danışmanı tarafından deneysel uygulama sürecinin devam ettirilmesi veya sürecin sonlandırılarak ilerideki bir döneme ertelenmesi seçenekleri enine boyuna tartışılmıştır. Tez danışmanı, pandemi ve uzaktan eğitim sürecinin ne kadar devam edeceği bilinmediği için uygulamanın devam ettirilmesi yönünde görüş bildirmiştir. Bu görüş TİK üyeleri tarafından da onaylanmıştır. Buna dayalı olarak, uygulamanın uzaktan eğitim yoluyla devam ettirilmesine karar verilmiştir.

Yüz yüze uygulanmak üzere tasarlanan süreçlerin uzaktan eğitim ortamlarına aktarılabilmesi için 23-29 Mart haftası bu düzenlemelere ayrılmış, yani 16 Mart’tan 30 Mart’a kadar 2 haftalık süre boyunca uygulamaya ara verilmiştir. 30 Mart 2020 tarihinden itibaren uygulama süreci online ortamlarda yürütülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinde Canvas öğrenme yönetim sisteminden yararlanılmıştır. Zoom uygulaması üzerinden eşzamanlı etkileşimli dersler yapılmış ve kayıt altına alınmış; video biçiminde Youtube ortamına aktarılarak öğrencilerin istedikleri zaman istedikleri yerden izlemeleri sağlanmıştır. Youtube’a aktarılan videolar sadece videonun linkine sahip öğrenciler tarafından izlenebilir olarak ayarlanmış, böylelikle izlenme sayılarının ve deneysel işlem sürecini olumsuz etkileyebilecek durum ya da olayların kontrol altına alınması sağlanmıştır. Derslerin yüz yüze ortamlarda olduğu gibi haftada 2 ders saati biçiminde işlenmesine özen gösterilmiştir.

Yüz yüze eğitim 5 hafta boyunca gerçekleşmiş, ders için ayrılan 13 haftanın 8’i ise uzaktan eğitim süreci ile gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle daha etkili bir biçimde iletişime geçebilmek için her iki grupta da WhatsApp grupları kurularak dersle ilgili duyurular buradan yapılmış ve kaynak materyaller ile ders videolarının linkleri bu gruplardan paylaşılmıştır. 10 Şubat 2020 tarihinde başlayan uygulama süreci, 20 Mayıs 2020 tarihinde sona ermiştir. Süreç boyunca hem yüz yüze hem de online ortamlarda araştırmacı, öğretici olarak görev almış; dersin sorumlu öğretim elemanı (aynı zamanda tez danışmanı) ise gözlemci olarak sürece katılmıştır.

20 Mayıs tarihinde uygulama süreci sonlandırılmış ve son test formu Google Forms üzerinden öğrencilere gönderilerek doldurmaları istenmiştir. Süreci değerlendirmek üzere 20 Mayıs-15 Haziran tarihleri arasında deney grubundaki 10 gönüllü öğretmen adayıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda haftalık olarak gerçekleştirilen uygulamalar dersin üniteleri kapsamında şu biçimde özetlenebilir:

- *Hafta 1:* Programın ve dersin ilk haftasında yeterli katılım olmadığı için ders işlenememiş, derslerin başlangıcının ikinci haftasında uygulamaya başlanabilmektedir. Bu haftada araştırmacı öğretim elemanı öncelikle öğrencilerden veri toplama araçlarını (demografik bilgi formu, ÇÖY, EFY ve ÖMYT ölçekleri) doldurmalarını rica etmiştir. Sonrasında, öğretmen adaylarını gerçekleştirdiği araştırma hakkında kısaca bilgilendirmiş ve onaylarını almıştır. Öğrencilerle tanışılmış ve onların birbirlerini daha iyi tanınması amacıyla kâğıt top etkinliği yapılmıştır. Böylelikle öğrencilerin ve öğretim elemanının birbirlerinin kültürel ve bireysel özellikleri hakkında bilgi sahibi olması sağlanmıştır. Bu haftanın konusu olan öğretim ilke ve yöntemlerine yönelik temel kavramlar sunuş yoluyla açıklanmış ve insan hakları kapsamında eğitim hakkı ve bu hakkın sunulmasında öğretmenlerin görev ve sorumlulukları konusu ele alınmıştır. Ardından eğitimin çeşitli paydaşlar açısından amaçları tartışılarak balık kılçığı tekniği ile gösterimi yapılmış ve balık kılçığı tekniğinin temel özellikleri ve kullanılabileceği durumlar kısaca açıklanmıştır. Eğitim-kültür ilişkisi ve kültürel özelliklerin eğitim süreçlerini nasıl etkileyebileceği kısaca açıklandıktan kavram haritası etkinliği yapılmıştır. Temel kavramların daha iyi anlaşılmasına yönelik eğitsel oyundan yararlanılarak küçük bir bilgi yarışması uygulanmıştır.

- *Hafta 2:* İkinci ünitenin konusu öğrenmeyi etkileyen faktörlerdir. Bu kapsamda öğrenmeyi etkileyen bireysel faktörlerden olgunlaşma, hazırbulunuşluk, tutum, güdülenme, kaygı, öğrenme stili gibi faktörler sunuş yoluyla açıklanmıştır. Tutum konusunda örnek olay yönteminden yararlanılarak bir etkinlik yaptırılmıştır. Öğrenme stilleri konusu etrafında akvaryum tekniğinden yararlanılarak tartışma yürütülmüştür. Öğrenmeyi etkileyen kültürel faktörler açıklanarak öğrencilerin kültürel özelliklerinin davranış biçimlerini, iletişim tercihlerini, akademik başarılarını, derse katılım ve ödev yapma yapmama gibi öğrenme ile ilgili çeşitli süreçleri nasıl etkilediğine yönelik açıklamalar yapılmış ve örnekler verilmiştir. Ardından, bir öğretmen olarak kültürel farklılıklara duyarlı olmanın neden önemli olduğu açıklanmış ve kültürel farklılıklardan kaynaklanabilecek bazı zorlayıcı durumlar örneklendirilmiştir. Öğretmen adaylarının en

sık karşılaşılabileceği durumlardan biri olan mülteci öğrencilerin araştırmalar sonucunda ortaya konan bazı ortak özellikleri açıklanmıştır. Sonrasında, mülteci öğrencilerin öğretmenlerinin karşılaştıkları bazı sorunlar öğrencilere sunulmuş ve düşün-eşleş-paylaş tekniği ile öğrencilerin bu sorunlara çözüm üretmeleri istenmiştir.

- *Hafta 3:* Dersin üçüncü ünitesi öğretim etkinliklerinin planlanması konusuna ayrılmıştır. Bu bağlamda öğretim elemanı öncelikle eğitim programı, program türleri ve eğitim programlarının 4 temel boyutunu sunuş yoluyla açıklamıştır. Öğretim etkinliklerinin planlanmasının önem ve işlevleri açıklanmış, öğretim planlarının türleri hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Nitelikli bir ders planının öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarını kapsayıcı olması gerektiği vurgulanmıştır. Bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı ders planlarının ne gibi özelliklere sahip olduğu örneklerle açıklanmıştır. Ardından, bir ders planının temel bölümleri ve özellikleri açıklanmıştır. Son olarak, öğrencilerden planlama yapan ve yapmayan öğretmenlerin karşılaştırılması teması üzerinden istasyon tekniği ile afiş, slogan, şiir, hikâye gibi çeşitli ürünler oluşturmaları istenmiştir.

- *Hafta 4:* Deneysel uygulama sürecinin dördüncü ünitesi öğretimde amaçlar, Bloom'un amaçlar taksonomisi ve amaçların yazımında dikkat edilecek noktalar konularına ayrılmıştır. Yukarıda belirtilen 3 haftalık içerik, yüzyüze süren 5 haftalık süreçte uygulanmış; ardından COVID-19 dolayısıyla uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu süreçte öğretim elemanı kitle iletişim araçlarında ve sosyal medyada sıklıkla Çinlilere yönelik ötekileştirici söylemlerin yer aldığını fark etmiş ve öğretimde amaçlar konusuyla ötekileştirme konularını bütünleştirmiştir. Dersin başında medyada sıkça yer alan ötekileştirici söylemlere örnekler vermiş ve bu örneklerde yer alan fikirleri teker teker çürütmüştür. Ardından önyargıların nasıl ötekileştirmeye neden olduğu ve önyargıların bilimsel ve eleştirel düşünme ile nasıl aşılabileceği açıklanmıştır. Önyargıların giderilmesinin ve eleştirel düşünmenin her eğitim kademesinde öğretimin temel amaçlarından biri olması gerektiği, bunun dünya barışının sağlanmasında en önemli araçlardan biri olacağı vurgulanmıştır. Burada yola çıkarak öğretimin diğer amaçlarının neler olabileceği tartışılmış ve öğretimsel amaçların sınıflandırılmasında Bloom'un taksonomisinin özellikleri açıklanmıştır. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanın basamakları sunulmuş ve her bir basamağa yönelik örnekler verilmiştir. Dersin uzaktan öğretim yoluyla yapılıyor olması nedeniyle örnek sorular sunulmuş ve öğrencilerden

bunları çözerek alıştıırma yapmaları istenmiştir. Son olarak amaçların yazımında dikkat edilmesi gereken noktalar açıklanmıştır.

- *Hafta 5:* Dersin beşinci ünitesi öğrenme ve öğretme ilkeleri konusuna ayrılmıştır. Bu bağlamda, öncelikle öğrenme ve öğretim kavramları kısaca hatırlatılmış ve ardından öğrenme öğretme ilkelerine geçiş yapılmıştır. Bu ilkelere öğrenciye görelilik ve öğrenciye görelilik kapsamında bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlılık, yaparak-yaşayarak öğrenme, yaşamsallık, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa, basitten karmaşığa, açıklık ve ekonomiklik ilkeleri teker teker açıklanmıştır. Her bir ilkenin öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarına hitap etmede nasıl işlevsel olabileceğine yönelik açıklamalar yapılmış ve örnekler verilmiştir.

- *Hafta 6:* Altıncı hafta, öğretimde içerik ve materyallerin seçilmesi ve düzenlenmesi konusuna ayrılmıştır. İçeriğin oluşturulması veya seçilmesinde amaçlarla tutarlılık, öğrenme-öğretim ilkelerine uygunluk, hazırlanışına uygunluk, ilgi çekicilik, bilimsellik, güncellik, yararlılık, anlamlılık ve bireysel/kültürel farklılıklara duyarlılık ölçütlerinin karşılanması gerektiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda kültürel farklılıklara duyarlılık kapsamında, seçilen veya oluşturulan içeriklerin öğrencilerin kültürel özelliklerinden yansımalar barındırması, ülkedeki ve dünyadaki insan çeşitliliğini yansıtmaması, kültürel basmakalıp ve tektipleştirmelerden arınmış olması ve herhangi bir grubu incitebilecek veya ötekileştirebilecek ifadeler, semboller, görseller ve mesajlar içermemesi gerektiği açıklanmıştır. Ardından, içerik düzenleme yaklaşımları açıklanmıştır. Ayrıca materyallerin seçilmesi ve tasarlanması sürecinde seçilen veya tasarlanan materyallerin kültürel basmakalıp ve tektipleştirmeler içermemesi gerektiği, bireysel ya da kültürel özelliklerinden dolayı herhangi bir bireyi ya da grubu incitebilecek ya da ötekileştirebilecek özelliklerden arınmış olması gerektiği, öğrencilerin kültürel özelliklerinden ve yakın çevrelerinden yansımalar barındırması gerektiği açıklanmış ve buna yönelik örnekler verilmiştir.

- *Hafta 7:* Yedinci hafta, tam öğrenme modeline ayrılmıştır. Öncelikle tam öğrenme modelinin kuramsal çerçevesi ve adımları açıklanmıştır. Ardından tam öğrenme modelinin oluşturulduğu 1960'lı yıllarda öğrenmede kültürel farklılıkların dikkate alınmadığı belirtilmiştir. Bugünkü bilgiler ışığında öğrencilerin sınıfa yalnızca bilişsel ve duyuşsal giriş davranışları değil, aynı zamanda bireysel ve kültürel farklılıklarını da getirdiğinin bilindiği belirtilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin yalnızca öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hazırlanışına odaklanmasının yetersiz olduğu, çocuğun bir bütün

olarak ele alınması ve öğretimin de bu bilgiler doğrultusunda düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Aynı zamanda öğretimin niteliğini etkileyen etmenlerin ipucu, pekiştirme, katılım ve dönüt dışında, sınıf iklimi, kullanılan öğretim yöntem/teknikleri ve materyalleri, öğretmenin öğretim stili, öğrencilerle kurduğu bağın niteliği gibi çok çeşitli birçok etmenden de etkilendiği vurgulanmıştır. Giriş davranışlarının eşitlenmesi konusunda ise hazırbulunuşluğu diğerlerinden farklı olabilecek göç etmiş ya da dil sorunu yaşayan öğrenciler için telafi ya da hızlandırma eğitimlerinin verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencileri giriş davranışları ya da kültürel özellikleri bakımından eşitlemenin pratikte yeterince mümkün olmadığı ancak sınıftaki çeşitli farklılıklara hitap eden ve onların gereksinimlerini karşılayan öğrenme etkinlikleri hazırlanabileceği vurgulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin akran öğrenmesi yapabilecekleri işbirlikli öğrenme yaklaşımından yararlanılarak hazırbulunuşlukları ya da öğrenme hızları eşit olmayan öğrencilerin birbirlerinin öğrenmesine destek olmasının sağlanabileceği dile getirilmiştir.

- *Hafta 8:* Bu derste, öğrencilerin bireysel farklılıkları açısından oldukça önem taşıyan çoklu zekâ kuramının özellikleri açıklanmıştır. Çoklu zekâ kuramının çeşitli duyu organlarına ve birbirinden farklı öğrenme özellikleri olan öğrencilere hitap eden bir yöne sahip olduğu, bu nedenle de bu kuram temel alınarak düzenlenecek etkinliklerin farklılıkları her ne olursa olsun tüm öğrencilerin yüksek düzeyde başarıya ulaşmasında işlevsel olabileceği vurgulanmıştır. Ayrıca, çoklu zekâ kuramı, ölçme-değerlendirmede geleneksel yöntemler yerine süreç temelli ve öğrencilere ne ile ölçülecekleri konusunda seçenek tanıyan bir yapıya sahiptir. Bu da farklılıklara sahip öğrencilerin güçlü yanlarının eğitim sürecinde daha fazla temel alınmasına olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda farklı özelliklere sahip öğrencilerin olduğu sınıflarda ne gibi öğrenme etkinlikleri düzenlenebilir sorusu üzerinden grup tartışması yapılmış ve ders sonlandırılmıştır.

- *Hafta 9:* Uygulamanın dokuzuncu haftası yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ayrılmıştır. Bu bağlamda öncelikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kökenleri, ortaya çıkışı ve temel özellikleri açıklanmıştır. Bu yaklaşımın öğrenmeyi açıklamada kültürel etkilere yer veren ilk ve en önemli öğrenme yaklaşımı olduğuna dikkat çekilmiştir. Yapılandırmacılığa göre her bireyin bilgiyi anlamlandırma ve yapılandırma biçimi, bireyin önceki öğrenmeleri ve sosyal çevresiyle etkileşimlerinden edindiği deneyimlerinden etkilenir; bu nedenle de bilginin farklı yapılandırılma biçimlerinin kabul edilmesi ve bunlara hitap edilebilmesi gerekmektedir. Ardından yapılandırmacılığın temel ilkeleri ve uygulamalara yansıma biçimleri açıklanmış, yapılandırmacı sınıflar ile

geleneksel sınıfların özellikleri karşılaştırılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenmesinin bireysel ve kültürel farklılıklara hitap etmede ne gibi bir önemi olduğu açıklanmış ve örnekler sınıfça tartışılmıştır.

• *Hafta 10:* Onuncu haftanın konusu işbirlikli öğrenme yaklaşımıdır. Bu bağlamda, öğretim elemanı öncelikle işbirlikli öğrenmenin tanımını, temel özelliklerini, ilkelerini ve işbirlikli öğrenmenin oluşması için gerekli koşulları açıklamıştır. İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının aşamaları ve yararları ile sınırlılıkları açıklanmıştır. İşbirlikli öğrenmenin yararları kapsamında, farklı kültürel veya bireysel özelliklere sahip öğrencilerin bir araya gelerek ortak amaçlar doğrultusunda çalışabileceği, bu süreçte birbirlerini daha iyi tanıyıp önyargılarını giderebileceği, böylelikle farklı kültürlere, kimliklere ve bakış açılarına saygı duymayı öğrenebilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenme yoluyla dil sorunu yaşayan öğrencilerin grup içi tartışma ve etkileşimlerle dil becerilerini ilerletebileceği, bunun da farklı kültürel özelliklere sahip çocukların akademik başarısının artışına katkıda bulunulabileceği açıklanmıştır. Çokkültürlü eğitimin farklı kültürel/kimliksel özelliği olan çocukların birlikte çalışarak birbirlerini tanımalarını, anlamalarını ve böylelikle farklılıklara saygıyı öğrenmelerini amaçladığı, bu nedenle de işbirlikli öğrenme yaklaşımını çok önemseydiği ve benimsediği belirtilmiştir.

• *Hafta 11:* On birinci hafta öğretim stratejileri konusuna ayrılmıştır. Bu kapsamda öncelikle kuram, model, yaklaşım, strateji, yöntem ve teknik kavramları ve aralarındaki ilişkiler açıklanmıştır. Ardından üç temel öğretim stratejisi olan sunuş yoluyla, buluş yoluyla ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejilerinin özellikleri, uygulanma biçimleri ve yararları ile sınırlılıkları açıklanmıştır. Sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanırken sınıfta işitme engelli veya dil sorunu yaşayan öğrenciler varsa oldukça dikkatli olunması gerektiği açıklanmıştır. Öğrencilere kulakları kapattırılarak dinleme etkinliği yaptırılmış ve işitme engelli bireylerle empati kurmaları sağlanmıştır. Ayrıca öğretim elemanı birkaç İtalyanca cümle söyleyerek öğretmen adaylarının dil sorunu yaşayan öğrencilerle empati kurabilmelerini amaçlamıştır. Buluş yoluyla öğretim stratejisi ile araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin özellikleri ve farklılıklara duyarlı bir biçimde nasıl kullanılabileceği açıklanmıştır. Stratejilerinin seçilip kullanılmasında dersin amaçlarının, ders süresinin ve hazırbulunuşluk, yaş, öğrenme stilleri ve kültürel/bireysel farklılıklar gibi çeşitli öğrenen özelliklerinin temel alınması gerektiği vurgulanarak ders bitirilmiştir.

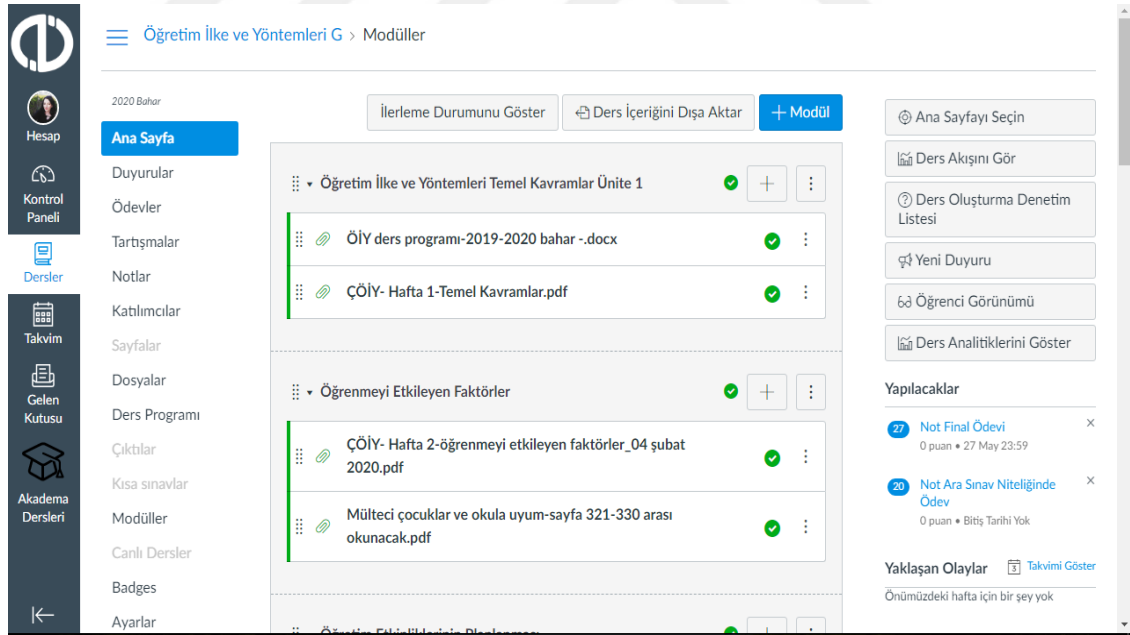
• *Hafta 12:* Dersin son iki haftasının 3 ders saati, öğretim yöntem ve tekniklerine ayrılmıştır. Dönem boyunca öğretim elemanı çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini sınıfta uygulamış ve bunların özelliklerini kısaca açıklamıştır. Bu nedenle öğretmen adayları birçok öğretim yöntem ve tekniklerine aşinadır. Bununla birlikte, bu modül kapsamında yöntem ve teknikler ayrıntılı olarak ele alınmıştır. İlk olarak öğretim yöntemlerinden düz anlatım, soru-yanıt, tartışma, örnek olay, problem çözme, gösterip yaptırma, gezi-gözlem, rol oynama, benzetim ve drama yöntemlerinin temel özellikleri, uygulanış biçimleri, yararları ve sınırlı yanları açıklanmıştır. Her bir yöntemin bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı bir biçimde nasıl kullanılabileceğine yönelik öneriler ve açıklamalarda bulunulmuştur. Yöntemlerin altındaki çeşitli teknikler açıklanmış ve örnekendirilmiştir. Altı şapkalı düşünme tekniği, canlı ders kapsamında COVID-19 salgınının eğitimdeki etkileri konusu üzerinde öğretmen adaylarıyla uygulanmıştır. Bu teknikler dışında, kavram haritası, balık kılıcı, istasyon, akvaryum ve eğitsel oyun teknikleri açıklanmış ve ders boyunca bu tekniklerin nasıl uygulandığı öğrencilere hatırlatılmıştır.

• *Hafta 13:* Çokkültürlü eğitim, öğretimle ilgili tüm konularda öğrencilere seçim hakkı sunulmasını önemseyen bir eğitim yaklaşımıdır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarına ders kapsamına alınmasını istedikleri bir konunun olup olmadığı sorulmuş ve onlardan gelen görüşler doğrultusunda kadın ve çocuklara yönelik şiddet ile okulun şiddetin önlenmesindeki yeri ve bir öğretmen olarak şiddet karşısında neler yapılabileceği konusu ele alınmıştır. Öncelikle şiddetin fiziksel, sözlü/duygusal/psikolojik, ekonomik ve cinsel olmak üzere 4 temel türü olduğu ve bunların özellikleri kısaca açıklanmıştır. Şiddetin altında yatan psikolojik nedenler ve şiddete uğrayanın psikolojik durumu betimlenmiştir. Şiddete uğrayanın kendileri veya bir yakını olması durumunda izleyebilecekleri yollar ve başvurabilecekleri kurumlar ve dernekler sıralanmıştır. Bir başkasının şiddete uğradığına şahit olmaları durumunda soğukkanlı kalmaları ve kahraman ya da kurtarıcı rollerine bürünmeden şiddete uğrayanın yardım isteyip istememe durumuna göre harekete geçmeleri vurgulanmış ve şiddet uygulayan kişiden kendilerini korumaları gerektiği belirtilmiştir. Şiddete uğrayanın okulda bir öğrenci olması durumunda 3 muhtemel senaryoya yönelik çözüm yolları açıklanmıştır. Dersin sonunda öğrencilerle vedalaşılmış ve o günün tarihi olan 20 Mayıs 2020 tarihinden başlayarak 30 Mayıs 2020 tarihine kadar kendilerine WhatsApp grubundan gönderilen linkteki son testi doldurmaları ve dersi değerlendirmek üzere gönüllü olan öğrencilerin görüşme yapmak üzere öğretim elemanına ulaşmaları rica edilerek ders sonlandırılmıştır.

3.5.7. Deneyisel uygulamanın uzaktan eğitime dönüşüm süreci, alınan önlemler ve derse katılım durumu

Deneyisel uygulama 10 Şubat 2020 tarihinde başlayıp 11 Mart 2020 tarihine kadar 5 hafta boyunca yüz yüze bir biçimde sürdürülmüştür. COVID-19 salgını dolayısıyla YÖK tarafından önce üniversiteler 3 haftalığına tatil edilmiş, 1 hafta ara verildikten sonra ise uzaktan eğitime geçilmesi kararı alınmıştır. YÖK'ün uzaktan eğitim kararı vermesiyle birlikte yüz yüze yapılması planlanan etkinlikler uzaktan eğitim ortamlarına uygun hâle getirilmiştir. 30 Mart-20 Mayıs 2020 tarihleri arasındaki 8 haftalık süreçte derse uzaktan eğitim yoluyla devam edilmiştir. Bu süreçte uygulamanın sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi için birtakım önlemler alınmıştır. Bu önlemler şu biçimde sıralanabilir:

- Uzaktan eğitimin sağlanabilmesi için Anadolu Üniversitesi'nin sağlamış olduğu Canvas öğrenme yönetim sisteminden yararlanılmıştır. Dersin haftalık Powerpoint sunuları, ek kaynak ve materyalleri, tartışma forumları ve canlı ders kayıtları bu öğrenme yönetim sistemi üzerinden öğrencilere sunulmuştur. Dersin Canvas üzerindeki görünümünden bir örnek Şekil 3.13.'te sunulmuştur.



Şekil 3.13. ÖİY dersinin Canvas üzerindeki görünümü-deney grubu

- Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle etkileşimin etkili bir biçimde devam ettirilebilmesi için öğrencilerden telefon numaraları istenmiş ve öğrencilerin tümü gönüllü bir biçimde numaralarını araştırmacıya iletmışlerdir. Araştırmacı hem deney hem de kontrol grubuyla haberleşebilmek için 2 ayrı WhatsApp grubu kurmuştur. Haberleşme

aracı olarak mobil bir uygulamanın seçilmesindeki temel gerekçe ise ulaşılabilirlik olmuştur. Katılımcıların önemli bir bölümünün evinde sabit wifi altyapısı ve bilgisayarlarının olmayabileceği hesaba katılmıştır. Ancak tüm öğrencilerin akıllı telefonları ve sınırlı bile olsa mobil internet paketleri bulunmaktadır. İnternet tabanlı en önemli iletişim araçlarından biri WhatsApp uygulaması olduğu için öğrencilerle iletişimin en kolay yolu olarak WhatsApp uygulaması seçilmiştir. Dersle, ödevlerle ve canlı derslerin linkleriyle ilgili bilgilendirilmeler hem Canvas hem de WhatsApp üzerinden her iki grupta da paylaşılmıştır. Deney grubuyla oluşturulan WhatsApp grubundaki iletişim sürecinden iki bölüm Şekil 3.14.'te örnek olarak sunulmuştur.



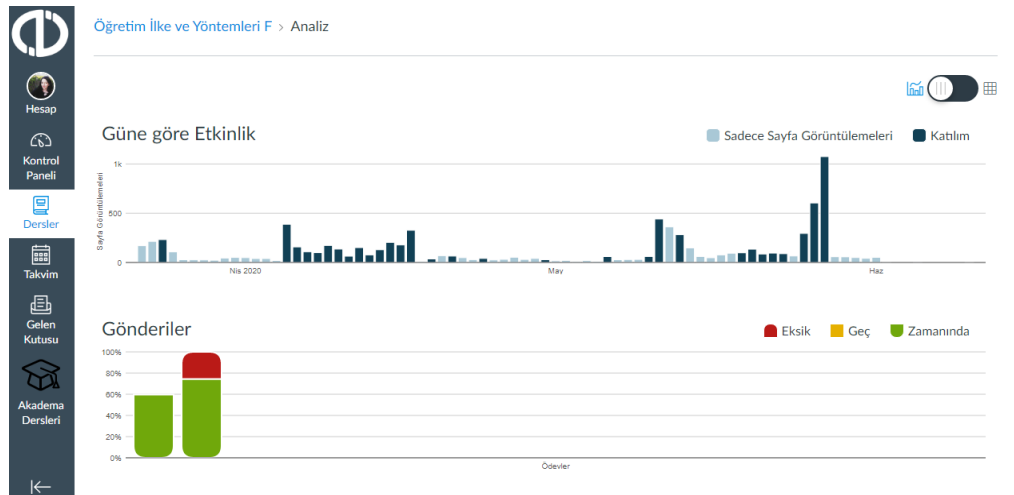
Şekil 3.14. Deney grubu WhatsApp iletişim grubundaki etkileşim örnekleri

Şekil 3.14.'te görüldüğü gibi, WhatsApp grubu öğretici tarafından dersle ilgili bilgilendirmeleri yapmak, ders materyallerini paylaşmak ve canlı derse giriş bilgilerini paylaşmak için kullanılmıştır. Öğrenciler de zaman zaman bu grubu dersle ilgili soru ve görüşlerini paylaşmak için bir araç olarak kullanmışlardır. Bununla birlikte, Canvas üzerinde yürütülen iki tartışmaya yeterli katılım olmaması nedeniyle tartışma WhatsApp uygulaması üzerinden devam ettirilmiş ve verilen bu karar başarıya ulaşmıştır.

• Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ne denli katılım gösterip göstermediklerinin belirlenmesi için Canvas sistemi üzerinden öğrenme analitikleri ve Youtube’a yüklenen canlı ders videolarının izlenme sayıları incelenmiştir. Canvas üzerinden erişim sayıları incelendiğinde deney grubundaki katılımcıların kişi başına düşen ortalama erişim sayısının 144,61; kontrol grubundaki katılımcıların kişi başına düşen ortalama erişim sayısının ise 135,89 olduğu belirlenmiştir. Gruplara göre erişim sayılarını gösteren Canvas erişim analizi Şekil 3.15. ve Şekil 3.16.’da verilmiştir.



Şekil 3.15. Deney grubunun Canvas öğrenme yönetim sistemine erişim sayılarına ilişkin grafik



Şekil 3.16. Kontrol grubunun Canvas öğrenme yönetim sistemine erişim sayılarına ilişkin grafik

Şekil 3.15. ve Şekil 3.16.'da görüldüğü gibi, deney grubunun Canvas öğrenme yönetim sistemine erişim sayıları kontrol grubundaki katılımcıların erişim sayısından daha yüksektir. Dersin dönem sonu sınav yanıtlarının 27 Mayıs 2020 tarihinde 23.59'a kadar gönderilmesi istenmiştir. Canvas öğrenme analitikleri incelendiğinde katılımcıların dersin tamamen sona erdiği 28 Mayıs tarihinden sonra da Canvas sistemine eriştikleri gözlemlenmiştir. Bu durum Şekil 3.17. ve Şekil 3.18.'de görülebilir.



Tarih	Sayfa Görüntülemeleri
2020-06-10	12
2020-06-09	4
2020-06-05	6
2020-06-04	6
2020-06-02	1
2020-06-01	74
2020-05-31	11
2020-05-30	52
2020-05-29	168
2020-05-28	24
2020-05-27	668
2020-05-26	200

Şekil 3.17. Deney grubunun ders bitiminden sonra Canvas'a erişimleri

Şekil 3.17.'de görüldüğü gibi, deney grubundaki katılımcılar, dersin tamamen sona erdiği 28 Mayıs tarihinden sonra da Canvas sistemine erişim sağlamışlardır. 28 Mayıs-10 Haziran 2020 tarihleri arasında deney grubundaki katılımcılar 358 kez sisteme erişim sağlamış olup kişi başına düşen erişim sayısı ise 12,78'dir.



Şekil 3.18. Kontrol grubunun ders bitiminden sonra Canvas'a erişimleri

Şekil 3.18.'de görüldüğü gibi kontrol grubundaki katılımcılar da ders bitiminden sonra Canvas sistemine erişmeye devam etmişlerdir. 28 Mayıs-10 Haziran 2020 tarihleri arasında kontrol grubundaki katılımcılar Canvas'a 266 kez erişim sağlamış olup kişi başına düşen erişim sayısı ise 8,58'dir. Buradan anlaşıldığı üzere deney grubundaki katılımcılar hem ders süresince hem de dersten sonra Canvas sistemine kontrol grubundakilere kıyasla daha sık giriş yapmışlardır. Ders kapsamında gerçekleştirilen canlı derslerin eşzamanlı ve farklı zamanlı erişim sayılarına ilişkin veriler Tablo 3.17.'de sunulmuştur.

Tablo 3.17. Katılımcıların canlı ders videolarına eşzamanlı ve farklı zamanlı erişim sayıları

Canlı Ders No	Deney grubu Eşzamanlı	Deney grubu Farklı zamanlı	Kontrol grubu Eşzamanlı	Kontrol grubu Farklı zamanlı
1	21	58	25	64
2	10	81	11	69
3	5	58	4	43
4	8	46	5	39
5	4	50	2	44
6	9	62	4	91
7	5	42	8	64
8	9	46	3	64
Ortalama erişim sayısı:	8,87	55,37	7,75	59,75

Tablo 3.17.'de görüldüğü gibi, deney grubundaki katılımcıların canlı ders başına eşzamanlı erişim sayısı 8,87 iken kontrol grubunda bu sayı 7,75'tir. Deney grubundaki katılımcıların canlı derslere farklı zamanlı erişim sayıları 55,37 iken kontrol grubundaki katılımcılarda bu sayı 59,75'tir. Dolayısıyla canlı derslere eşzamanlı ve farklı zamanlı erişim sayıları iki grup arasında benzerlik göstermektedir. Ayrıca farklı zamanlı erişim sayılarının sınıf mevcudundan daha yüksek olması, bazı öğrencilerin videoları birden fazla tekrar ettiğini göstermektedir. Tüm bunlara dayalı olarak hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcıların COVID-19 salgını dolayısıyla zorunlu olarak geçiş yapılan uzaktan öğretim sürecinde derse devam sağlayabildikleri söylenebilir.

3.5.8. Deneysel uygulamanın çokkültürlü eğitim yaklaşımını yansıtması için alınan önlemler

ÖİY dersini çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun ve çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirebilecek bir biçimde yeniden tasarlayarak bu programın öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine, evrensellik-farklılık yönelimlerine ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisini araştıran bu çalışmada ÇÖİY programının çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygunluğunu sağlamak için bazı önlemler alınmıştır. Bu önlemler şu biçimdedir:

- Çokkültürlü eğitim, her öğrenciye kaliteli eğitim vermeyi amaçlar. Bu nedenle, eğitimin niteliğini artırmak amacıyla dersi veren araştırmacı öğretim elemanı her derse hazırlıklı olarak girmiş, öğrencilerin tüm sorularını ders içinde veya dışında yanıtlamış ve ulaşılabilir olmaya özen göstermiştir. Ayrıca derste sunulan içeriklere yönelik ek kaynak ve materyaller hazırlayarak öğrencilere ulaştırmıştır. Böylelikle her öğrenciye nitelikli bir eğitim hizmeti sunmayı amaçlamıştır.
- Çokkültürlü eğitim ile ilgili öğretmen eğitimi uygulamalarında çokkültürlü eğitimin ilkelerine uymak temel bir önkoşul olarak görülebilir (Zeicher vd., 1998). Bu nedenle, öğrencilerin sosyo-kültürel özelliklerine hitap edebilmek için çaba harcanmıştır. Öğrencilerin ekonomik şartlarının yeterince elverişli olmamasından hareketle, ek kaynak ve materyaller fotokopi yerine online ortamlar aracılığı ile öğrencilere ulaştırılarak maliyet azaltılmıştır.
- Araştırmacı öğretim elemanı, uzaktan eğitime geçiş sürecinde öğrencilerin internete ulaşmada sorun yaşayıp yaşamadığına ilişkin öğrencilerden görüş istemiştir. Hem deney hem de kontrol grubunda köyde ikamet eden öğrencilerin olduğu ve internet

altyapısının yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Öğretim elemanı bu öğrencilerle teker teker telefonla iletişime geçerek derse devam edebilmeleri için onlara nasıl yardımcı olabileceğini sormuş ve ders materyalleri ile kaynaklarını onlara kargo yoluyla ulaştırmayı teklif etmiştir. Öğrenciler bu teklifi kabul etmemiş ancak WhatsApp üzerinden gönderilmesini rica etmiştir. Öğretim elemanı da bu öneriyi kabul etmiştir.

- Bazı öğrencilerin internet bağlantısının yeterli olmadığından dolayı canlı derslere devam edememesinden hareketle, hazırlanan slaytlar ve PDF dosyaları detaylandırılmış, içeriği genişletilerek öğrencilere gönderilmiştir. Böylelikle, canlı derse katılabilen ve katılamayan tüm öğrencilerin aynı içeriğe farklı formatlarda ulaşabilmesi sağlanmıştır. Ayrıca, canlı ders videoları kaydedilip linkleri öğrencilere gönderilmiştir. Böylelikle, canlı derse katılamayan öğrencilerin uygun oldukları başka bir vakitte ders kayıtlarını izleyebilmeleri sağlanmıştır.

- Her öğrencinin bilgisayarı olmadığından hareketle sınav sorularının yanıtlanmasında Word belgesine yazma, boş bir kâğıda ya da defter yaprağına yazıp fotoğrafını çekerek gönderme veya elde yazıp posta yoluyla ulaştırma gibi çeşitli formatların tümü kabul edilmiş ve bu durum öğrencilere duyurulmuştur. Köyde yaşayan ve internet bağlantısından sorun yaşayan öğrenciler için son teslim tarihleri esnek tutulmuştur.

- 23 Nisan 2020 tarihinde Ramazan ayının başlamasıyla birlikte saat 13.00’te başlayan canlı derslere katılımın düştüğü gözlemlenmiş ve öğrencilerin kültürel özelliklerine daha fazla hitap edebilmek için dersin saati 15.00’e çekilerek katılımın artması sağlanmıştır.

- Çokkültürlü eğitim yaklaşımına göre farklılıkları her ne olursa olsun tüm öğrencilerin fikirleri, insan haklarına ve yasalara aykırı olmadığı sürece önemli ve değerlidir. Öğretimle ilgili tüm süreçlerde demokratik ve adil bir yaklaşım sergilenmelidir. Bunu sağlayabilmek için araştırmacı öğretim elemanı, ilk derste öğrencilere üzerinde isimleri yazan yaka kartı dağıtmış ve onlara her zaman isimleri ile seslenmiştir. Öğrencileri sık sık görüş belirtmeye ve soru sormaya teşvik etmiştir. Her fikre karşı saygılı ve kabullenici bir tutum takınmıştır. Öğrencilere eşit söz hakkı vermeye ve herkese eşit yakınlık göstermeye özen göstermiştir.

- Deney grubunda yer alan öğrencilerin kültürel farklılıklarına duyarlı davranılmaya özen gösterilmiştir. Bu bağlamda, sınıfta öğrenenlerin kültürel özelliklerinden bahsedilerek diğer öğrencilere tanıtılmasının önemi ve işlevinin

konusulduğu 4. haftada tamamen tesadüfi bir olay gerçekleşmiştir (*Araştırmacı Günlüğü*, 04.03.2020). Öğretim elemanı, öğrencilerden birinin kolunda Bulgaristan göçmenlerinin kültüründen “*martenika*” isimli bilekliği görmüş ve öğrenciden bunu sınıfa tanıtmasını istemiştir. Öğrencinin paylaştığı biçimiyle; kırmızı-beyaz iplerden örülen martenika, Mart ayında bir dilek tutulup kola bağlanır ve havada leylek görünce çiçek açan ilk ağacın dalına bağlanır. Sınıfta bu kültürel ögenin paylaşılmasının ardından öğrencilerden baharın gelişyle ilgili kendi kültür ve inançlarından örnekler paylaşmaları istenmiş ve kendiliğinden gelişen bu etkinlikte birlikte kültürel özelliklerinin sınıf içine taşınmasının farklı kültürleri tanıma, saygı duyma ve etkileşimi nasıl artırdığı vurgulanmıştır.

- Öğrencilerin z kuşağından olması dolayısıyla onların ilgi alanlarına daha fazla hitâp edilebilmesi için güncel haber ve olaylardan, dersin konusu ile ilgili sosyal medya içeriklerinden ve filmlerden yararlanılmıştır. Böylelikle hem öğrenen özelliklerine daha fazla hitap edilmiş hem de öğrenme-öğretme ilkelerinden yaşamsallık ve güncellik ilkelerine uyulması sağlanmıştır.

3.6. Araştırmacı Rolü

Bu araştırmanın tüm süreçleri boyunca tüm veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Gereksinim belirleme sürecinde görüşülen katılımcılarla araştırmacının daha önceden herhangi bir tanışıklığı olmamıştır. Pilot uygulama ve asıl uygulama süreçlerinde ise araştırmacı dönem boyunca tüm uygulamaları kendisi gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda, araştırmacının pilot ve asıl uygulama süreçlerinde araştırmacı rolüne ek olarak uygulayıcı ve katılımcı rolleri de bulunmaktadır.

Bununla birlikte, pilot ve asıl uygulama süreçlerinde tez danışmanı katılımcı gözlemci olarak görev almıştır. Tez danışmanı gözlemci olarak uygulamaların nasıl işlediğine yönelik dönütler vermiş ve düzenlemeler önermiştir. Tasarım sürecinde ise araştırmacı ile birlikte ÇÖİY ders programının tasarımını gerçekleştirmiştir.

3.7. Araştırmada Etik

Araştırma süresince araştırmacı birtakım etik ilkelere titizlikle uymuştur. Bunlardan ilki olarak Şubat 2019 tarihinde Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğı Kurulu’na başvurmuştur. 15 Mart 2019 tarihinde Anadolu Üniversitesi’nden etik kurul izni alınmıştır (EK 20). Ayrıca, gereksinim belirleme

sürecine katılması planlanan çokkültürlü eğitim uzmanlarının çalıştığı yükseköğretim kurumlarından da araştırma izni alınmıştır. Bu izinlerin bir örneği EK 21’de görülebilir.

Verilerin toplanması sürecinde, tüm katılımcıların araştırmaya dahil edilmesinde gönüllülük şartı aranmış ve kendilerine istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri iletilmiştir. Ayrıca her bir katılımcıya Gönüllü Katılım Formu okutulmuş ve yazılı olarak onayları alınmıştır. Katılımcıların gizliliğinin sağlanması da uyulan etik ilkeler arasındadır. Buna yönelik, araştırmacı tüm katılımcılara rastgele rumuzlar veya numaralar vermiş ve kimliklerini açığa çıkarabilecek hiçbir veriyi kullanmamıştır.

Deneyssel uygulama sürecinin başında deney ve kontrol gruplarına araştırmacının amacı ve izlenecek yollar hakkında kısaca bilgi verilmiş ve Bilgilendirilmiş Onam Formu okutularak imzalatılmıştır. Deney grubundaki öğretmen adaylarına araştırmaya katılmak istememeleri durumunda veri toplama araçlarını doldurmayabilecekleri ya da ekle-sil haftasında kontrol grubuna veya Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin verildiği başka bir gruba geçebilecekleri açıklanmıştır ancak hiçbir öğretmen adayı böyle bir talepte bulunmamıştır. Tüm bunlara dayalı olarak, araştırma sürecinde araştırmacının etik kurallara uygun davrandığı söylenebilir.

4. BULGULAR

Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÖİY) ders programının çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun olarak yeniden tasarlanmasını ve bu programın uygulama sürecinin öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine, evrensellik-farklılık yönelimlerine ve öğretmenliğe yönelik tutumlarına etkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma kapsamında öncelikle ÖİY dersinin yeniden tasarlanabilmesi için gereksinimler belirlenmiş; ardından program tasarımı ve pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın ardından deneysel uygulama sürecine koyulan Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÇÖİY) programının öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine, evrensellik-farklılık yönelimlerine ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Bu bölümde öncelikle gereksinim belirleme sürecine, ardından program tasarımına, son olarak ise uygulama sürecine yönelik bulgulara yer verilecektir.

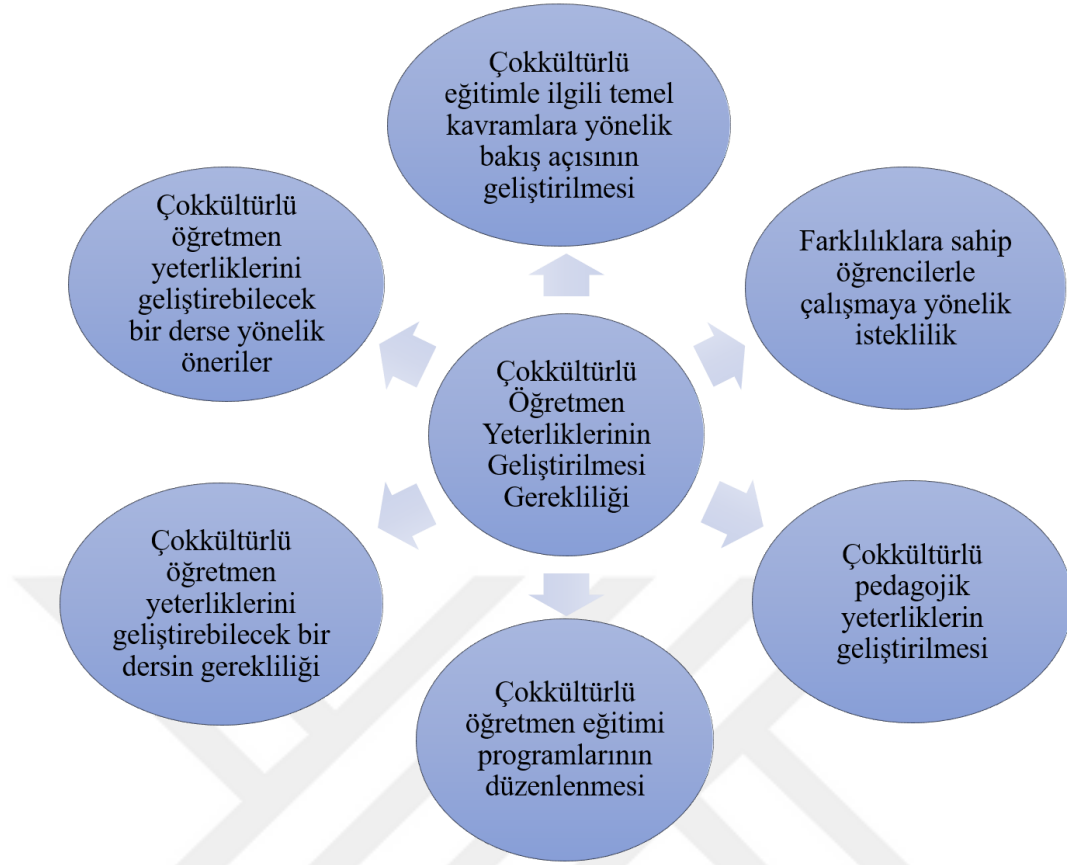
4.1. Gereksinimlerin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Bu araştırma kapsamında ele alınan ilk araştırma sorusu “öğretmen adaylarının eğitim-öğretim sürecini çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun bir biçimde yürütebilmeye yönelik gereksinimleri nelerdir?” sorusudur. Bu soruyu yanıtlayabilmek amacıyla öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Bu bölümde, öğretmen adaylarının ve çokkültürlü eğitim alanında uzman olan öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda ulaşılan bulgular ayrı başlıklar halinde sunulacaktır.

4.1.1. Gereksinim belirleme sürecinde öğretmen adaylarının görüşleri

doğrultusunda ortaya çıkan bulgular

Öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine yönelik ne gibi gereksinimlerinin olduğunun belirlenebilmesi için 17 öğretmen adayıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin tümevarımsal içerik analizi ile çözümlenmesi sonucunda *çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi gerekliliği* teması altında altı alt temaya ulaşılmıştır. Analiz süreci sonunda ortaya çıkan tema ve alt temalar Şekil 4.1.’de görülmektedir.



Şekil 4.1. Öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik temalar

Yürütülen tümevarımsal içerik analizi sonucunda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının (n=17) görüşlerine dayalı olarak çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi gereksinimi altında altı alt temaya ulaşılmıştır. İlk olarak öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimle ilgili temel kavramlara yönelik bakış açısının geliştirilmesine yönelik bir gereksinim belirlenmiştir. Bu gereksinimin ortaya çıkmasına neden olan faktör ise katılımcıların büyük çoğunluğunun çokkültürlü eğitim ve çokkültürlülükle ilgili temel kavramlar hakkındaki kuramsal bilgilerinin çok sınırlı olduğunun belirlenmesidir. Bununla birlikte bazı katılımcıların ilgili kavramlara yönelik daha geniş bir bakış açısı olduğu ancak konu ile ilgili derin bir bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Bir diğer bulgu, *çoğu katılımcının temel kavramlar hakkında aynı anda hem doğru bilgiler paylaştığı hem de yanlış bilgi veya sınırlı bir bakış açısını yansıttığıdır*. Buna ilişkin bir örnek katılımcılardan Okan'ın ifadesinden görülmektedir:

“(çokkültürlülük) Birden fazla kültüre aşina olma ve onlarla hani şey diyebilirim o ortamları bilebilme ya da o ortamlara uyum sağlayabilme diyebilirim. ...kültürel duyarlılık çok duymadım ama hani, duymuşumdur da hani çok dikkatimi çekmemiştir. Kulak aşinalığı var şu an. Bir toplumun geçmişten beri gelen o kültürel geçmişine aşırı şekilde hassas olması,

duyarlı olması diyebilirim belki de. Bir kültüre aşırı bağlı olma...” (Onur, Sınıf öğretmenliği, 4.sınıf)

Katılımcılara konuyla ilgili temel kavramlardan çokkültürlülük, kültürel farklılık, kültürel çeşitlilik ve kültüre duyarlılık kavramları sorulmuştur. Ancak katılımcıların büyük çoğunluğu bu kavramlara yönelik olarak hem yeterince ilişkili olan hem de yeterince ilişkili olmayan anlamlar ve tanımlardan söz etmişlerdir. Katılımcıların temel kavramlara yükledikleri anlamlar Tablo 4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Temel kavramlara yüklenen anlamlar*

İlişkili anlamlar	Yeterince ilişkili olmayan anlamlar
Mutfak kültürünün farklılığı	Farklı ortamlara uyum sağlama
Farklı kültürlerin bir arada yaşaması	Kendi kültürüne duyarlı olma
Davranış biçimlerindeki farklılıklar	Bir kültüre aşırı bağlı olma
Gelenek, görenek ve adetler	Kültürel bilgi birikimi yüksek olma
Halk oyunlarının farklılığı	Her konuda bilgi sahibi olma
Şive farklılığı	Sosyal bireyler
Giyim tarzı farklılığı	
Farklı kültürlerin kaynaşması	
Açık fikirlilik	
Farklılık	
Bayramların farklılaşması	

Tablo 4.1’den görülebileceği üzere, çokkültürlülük, kültürel çeşitlilik, kültürel farklılık gibi temel kavramlara yüklenen anlamlardan 11’i temel kavramların tanımlarıyla uyumludur. Bu bağlamda katılımcılar farklı kültürlerin bir arada yaşaması, farklı kültürlerin kaynaşması, mutfak, müzik, halk oyunu ve geleneklerin çeşitliliği gibi kültürle ilgili daha bilinen çeşitli yönleri vurgulamışlardır. Örneğin Murat kültürel farklılık kavramıyla ilişkili bir örnek olarak “her toplumun aslında kendine göre müzikleri, yemekleri var o tarz şeyler söyleyebilirim” demiştir. Çokkültürlülük kavramıyla ilişkili bir örnek olarak ise Orkun “Mesela bir sınıfta Türkiye’de bulunan her kültürden birkaç öğrenci olsa bu sınıfın çokkültürlü bir yapısı olduğunu gösterir” demiştir.

Bununla birlikte, temel kavramlara yüklenen anlamlardan altısı ise temel kavramın ifade ettiği anlamla ilişkisizdir. Bu durum, katılımcıların temel kavramlara ilgili doğru açıklamalar yapabilmelerine rağmen bilgilerinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Katılımcılardan bazıları bu kavramlara ilişkin görüşlerini dile getirirken konuya ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığını kendileri de ifade etmişlerdir.

“Çokkültürlülük, tamamen tahmin edeceğim. ...Onun haricinde farklı yerlerde, farklı kültürlerde... tamamen bir kişinin kendini farklı kültürlerle geliştirmesi ile ilgili bir durum sanırım.” (Umut, İngilizce Öğretmenliği, 4.sınıf)

“(Bir yer kültürel açıdan çeşitliyse orada) sosyalliği yüksek insanlar vardır. Arkadaş çevresi geniştir ve kültürlenmeye müsait insandır. ...olaylara karşı tepkileri değişiktir. O yaşadığı yere göre değişir. Örneğin burada bir olay olsa Allah göstermesin silah olur, bıçaklama olur burada daha çok tehlikeli yerlerden gelenler Adana Kiremithane, Yavuzlar ne bileyim Şırnak Silopi, buradan gelen insanlar biraz daha normal karşılayabilir bunu. ...Örneğin bir kusuru olan mimli yerlerden gelen öğrencilere genelde o bölgenin yerlileri tarafından kötü gözle bakılır.” (Olca, Sınıf Öğretmenliği, 4. sınıf)

Olca, ifadesinden de görülebileceği gibi kültürel çeşitliliği sosyal insanlarla bağdaştırmış ve “kültürlenmeye müsait insan” ifadesini kullanmıştır. Kültürel çeşitlilik kavramıyla yakından ilişkili olmayan bu ifadelere ek olarak, farklı kültürlerden gelen bireylerin aynı olaya nasıl tepkiler verebileceğini füze örneğiyle açıklamıştır. Ancak katılımcının kullandığı “mimli yerler”, “kusuru olan yerler” ve “çok tehlikeli yerler” ifadeleri, katılımcının belli bölgelerde yaşayan insanlara karşı önyargılı ve genelleyici bir tutum içinde olduğunu düşündürmektedir. Benzer ifadeler ise yalnızca Olca’nın değil, diğer katılımcıların görüşlerinde de yer almaktadır. Bu durum ise katılımcıların yalnızca çokkültürlülük gibi kavramlara ilişkin bilgilerinin değil, kültürel ve kimlikel farklılıklara sahip bireylerin özelliklerine yönelik de sınırlı bir bakış açısına sahip oldukları anlamına gelebilir. Örneğin katılımcılardan Meryem’in LGBT bireyler hakkında yeterince duyarlı olmadığı görülmüştür.

“Olumsuz olarak cinsel yönelimde şöyle düşünüyorum. Bazen yaşantı dolayısıyla da değişebiliyor bazen hastalık sebebiyle de cinsel yönelim farklılık gösterebiliyor. Bence bunda hiçbir sorun yok, kendisi istediği gibi yaşayabilir. Tabi çevresine zarar vermedikçe, çevresini rahatsız etmedikçe.” (Meryem, Sınıf Öğretmenliği, 3.sınıf)

Bu alıntıdan görülebileceği gibi Meryem cinsel yönelimin “öyle doğmuş olmaktan” çok “hastalık” ya da “yaşantı” sonucu olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, heteroseksüel olmayan bireylere saygı duyduğunu ifade ederken “çevresini rahatsız etmemesi” koşuluyla bunu yapabileceğini belirtmiştir. Öte yandan, diğer katılımcıların büyük bir bölümünün araştırmacının üstüne basarak sormasına rağmen LGBTİ bireyler hakkında konuşmadıkları, konuştuklarında da “ben herkese saygılıyım” diyerek konuyu kısa bir cevapla kapattıkları ya da cinsel yönelim kavramını duyunca yüzlerindeki ifadenin olumsuz anlamda (tedirginlik, mahcup bir gülümseme, rahatsızlık, gözlerini kaçırma ya

da yere bakma) değiştiği gözlemlenmiştir (*Görüşme notları, Mart-Nisan-Mayıs, 2019*). Buna dayalı olarak öğretmen adaylarının temel kavramlar hakkında hem doğru hem de yeterince doğru olmayan kavramsallaştırmalar yaptıkları ve benzer bir biçimde çeşitli kültürel ya da kimliksel farklılıklar hakkında da bu tür yanlış kavramsallaştırmalar yapabildikleri söylenebilir.

Bu bulgular göz önüne alındığında, çokkültürlülüğün ve kültürel çeşitliliğin katılımcılar tarafından yeterince derinlemesine ele alınmadığı; bir diğer deyişle, öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve kültürel çeşitlilik gibi temel kavramlar hakkındaki bilgilerinin sınırlı olduğu söylenebilir. Buna dayalı olarak ise öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile ilgili temel kavramlar hakkında ve çeşitli kültürel ve kimliksel farklılıkların özellikleri hakkında derinlemesine bilgi ve farkındalık kazanmaya gereksim duydukları söylenebilir.

Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında elde edilen bulgulardan bir diğeri, öğretmen adaylarının farklılıklara sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda çalışmaya yönelik isteklilikleridir. Öğretmen adaylarının bireysel ve kültürel farklılıklara sahip öğrencilerle çalışmak konusunda istekliliklerinin yanı sıra, bazı öğretmen adaylarının sınıflarındaki kültürel çeşitliliğe yeterince hazır hissetmedikleri için kaygı duydukları belirlenmiştir. Katılımcılardan Ezgi çokkültürlü sınıflarda çalışmaya yönelik isteklilik ve kaygılarıyla ilgili görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“Aslında çok istekli hissediyorum ...Öğretmenlik güzel bir şey ve yapmak istiyorum ama doğuya gittiğimde oradaki insanlarla, öğrenciler ve aileleriyle düzgün bir şekilde etkileşime gecebilecek miyim? Oradaki yaşantı, geldiğim kültür aile yaşantısı orayla çok farklı. Bu beni çok korkutuyor. İşte bu kültür farkını biz görmediğimiz için belki de ben kaygılanıyorum.”
(Ezgi, İngilizce Öğretmenliği, 4.sınıf)

Alıntıdan görülebileceği gibi, Ezgi kültürel çeşitliliği olan sınıflarda çalışmanın zorlukları olabileceğini, bu zorluklara rağmen böyle bir sınıfta çalışma konusunda istekli olduğunu, ancak bazı kaygılar da taşıdığını belirtmiştir. Benzer bir biçimde Murat da “İsterdim ama zorunlu görev için doğuya gidecem ama tek kelime Kürtçe mesela bilmiyorum. Napacağım? Mesela Rusça dersi alıyorum ama işte ona karşı bir şey yapmıyorum.” diyerek özellikle doğuya atandığında karşılaşacağı kültürel çeşitliliğe hazırlıklı olmadığını kaygılı bir biçimde dile getirmiştir. Katılımcıların bireysel ve kültürel farklılıkların olduğu sınıflarda çalışmaya yönelik istekli olduklarını ifade etmelerine rağmen, her farklılığa yönelik olarak bu istekliliği taşıyıp taşımadıkları da önemli bir soru işaretidir. Çünkü yukarıda açıklandığı üzere, tüm katılımcıların

toplumdaki her bireysel, kültürel veya kimliksel farklılığa yönelik üst düzeyde bilgi ve duyarlılığa sahip olmadığı görülmüştür. Buna dayalı olarak, öğretmen adaylarının toplumda yer alan çeşitli bireysel, kültürel veya kimliksel farklılıklara sahip bireyler hakkında derinlemesine bilgi edinerek bu farklılıklara yönelik duyarlılık kazanmaya gereksinim duydukları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan biri de katılımcıların çokkültürlü pedagojik yeterliklerini geliştirmeye gereksinim duyduklarıdır. Katılımcıların önemli bir bölümü kültürel farklılıklara sahip öğrencilerle etkili bir şekilde çalışabilme konusunda kendilerini ya kısmen yeterli ya da yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılardan Melike (Sınıf Öğretmenliği, 4.sınıf) “Ya yeterlilik bilgi düzeyinde şu an az görüyorum birazcık. Ama hazırlık açısından hani duygusal motivasyon açısından iyi görüyorum.” diyerek bilgi ve becerileri konusunda kendini yeterli hissetmese de kültürel çeşitliliği olan sınıflar çalışmaya yönelik olarak kendisini güdülenmiş hissetmektedir. Nadiren de olsa bazı katılımcılar ise kendilerini tamamen yeterli gördüklerini dile getirmişlerdir. Ancak kendilerini yeterli gören katılımcılara “kültürel farklılıklara sahip öğrenciler için ne gibi uygulamalar yürütebilirsiniz?” sorusu sorulduğunda yeterince ayrıntılı ve kültürel farklılıklara duyarlı öğretimin ilkeleriyle örtüşen yanıtlar alınamamıştır. Örneğin katılımcılardan Olcay bu soruya şöyle yanıt vermiştir:

“Ayrı bir özel ilgi gösterirsek o bizim biraz şeye ters geliyor milli eğitim kanununa ters geliyor. Fırsat ve imkân eşitliğine ters geliyor. Geneline anlatmak zorundayız biz. Zaten bireysel farklılıkları azaltmamız lazım bizim orda. Azaltmamız, hissettirmememiz lazım. 30 kişilik bir sınıf düşünelim. Bir tanesi farklı. Yani engelli olsun, özel gereksinimli. İşte ben özel gereksinimlilere ilgi gösterirken diğer 29 kişi ne yapacak ya da 29 kişiye bakınca o özel gereksinimli ne yapacak?” (Olcay, Sınıf Öğretmenliği, 4.sınıf)

Bu ifadeden görüldüğü gibi katılımcılardan bazıları kültürel ya da bireysel farklılıklara sahip öğrencilere duyarlı bir biçimde öğretimi gerçekleştirmenin mümkün olmadığını düşünmektedirler. Yine bazı katılımcılar kendilerini yeterli hissettiklerini söylemelerine rağmen çokkültürlü eğitime ve kültürel farklılıklara duyarlı öğretime yönelik herhangi bir beceri ya da uygulamadan söz edememektedirler. Bu durum ise öğretmen adaylarının çokkültürlü pedagojik yeterliklerinin geliştirilmesi gereksinimini işaret etmektedir.

Öte yandan bazı katılımcılar çokkültürlü pedagojik yeterlikler bağlamında kendilerini yeterli görmemelerine ek olarak, bu yeterliklerin eksikliğini hissettiklerini de vurgulamışlardır.

“(Eğitimde dezavantajlı gruplar) Öncelikle engelli bireyler olarak düşünüyorum. Çünkü kaynaştırmaların öğretmen bakımından ya da onların eğitimi bakımından yeterli olmadığını düşünüyorum. O çocuklara çok ulaşabildiğimizi düşünmüyorum açıkçası.” (Beyza, 4. Sınıf Matematik Öğretmenliği)

Beyza’nın görüşlerinden görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusunda kendilerini yetkin hissetmemektedirler. Benzer bir biçimde sıkça vurgulanan bir diğer nokta ise kültürel ve dilsel çeşitliliğe sahip öğrencilerle çalışma konusundaki yetersizlikler olmuştur. Buna yönelik katılımcılardan Nida “hangi bilgi ve becerilere sahip olsaydın kendini yeterli hissederdin?” sorusunu “Daha çok kültür tanıyabilseydim, yani dil olarak da biz doğuya atandığımızda anadili çok farklı çocuklar olacak dil öğretimi ve ilkökul öğretimi konusunda daha yetkin daha uygulama alanım olsaydı benim için daha iyi olurdu.” biçiminde yanıtlayarak çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin eksikliğini ve gereksinimini işaret etmiştir.

Öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerini kazanması konusunda en büyük rol şüphesiz öğretmen eğitimi programlarına düşmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarına, devam ettikleri öğretmen eğitimi programını bu yeterlikleri kazandırması açısından nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, katılımcıların bazılarının öğretmen eğitimi programlarını çokkültürlü öğretmen yeterlikleri geliştirmede *kısmen yeterli* bulduğu, bazılarının ise *yetersiz* bulduğu belirlenmiştir. Kısmen yeterli görüşüne yönelik olarak katılımcılardan Meryem konuya ilişkin olarak şunları ifade etmiştir:

“Açıkçası şu ana kadar kültürel çeşitlilik net bu derste gösterildi diyemem. Beni şu ana kadar etkileyen iki tane ders oldu: birisi drama öteki de sanat eğitimi dersi. Bu iki ders beni çok etkiledi. Bende düşünebilmeyi daha çok ön plana çıkardı. Geri kalan dersleri de değerlendirecek olsam orta derdim.” (Meryem, Sınıf Öğretmenliği, 3.sınıf)

Öğretmen eğitimi programlarının farklılıklara duyarlı öğretim becerileri kazandırması açısından kısmen yeterli olduğunu belirten katılımcılardan Simay ise “Sanırım ben özel eğitim dersi alana kadar bu konuda bu kadar farkındalık sahibi değildim. ...ama şu öğrenciye şu şekilde, bu öğrenciye bu şekilde öğretebilirsiniz diye bir şey görmedik.” diyerek farklılıklara duyarlı öğretim konusunda öğretmen eğitimi programlarında Özel Eğitim dersi dışında herhangi bir bilgi ya da beceri kazandırılmadığını, farklılıklara duyarlı bir biçimde öğretim becerisinin ise hiçbir derste vurgulanmadığını ifade etmiştir. Benzer bir görüşe sahip olan Zehra ise “Biz birçok zekâ türü olduğunu, bu yüzden birden farklı yöntem ve teknik kullanmamız gerektiğini

biliyoruz ama çok farklı kültürler var ona ne yapacağız bilmiyoruz.” diyerek çokkültürlü pedagojik yeterliklerini geliştirmeye gereksinim duyduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen eğitimi programlarını çokkültürlü eğitim açısından yetersiz olarak değerlendiren katılımcılardan Melike konuya ilişkin şu görüşü dile getirmiştir:

“(Öğretmen eğitimi programları) Çok yeterli değil hatta hiç yeterli değil diye düşünüyorum. Sadece çokkültürlü eğitim değil, birçok şey açısından. Yani bence mesela felsefe diye bir dersimiz yok şu an. Etik kavramı gibi bir dersimiz yok. İşte, cinsel gelişim diye bir ders var mesela. Mesela bizim bu dersi almamamız, zorunlu olması, yani bu tarz şeylere yönelik dersimiz yok bence.”

Melike’yle benzer bir bakış açısını paylaşan Umut ise öğretmen eğitimi programları hakkında şu görüşleri belirtmiştir:

“Genel itibariyle hani dedik ya sürekli bunların tamamı tabu neredeyse ve çok zor bir ihtimalle hani kültürel farklılıklarla alakalı ekstra bir eğitim alınabilir bir şekilde. Ne kadar hazırlıyor sorusu güzel bir soru ve gördüğünüz kadarıyla neredeyse hiç hazırlamıyor gibi bir sonuca varıyoruz aslında. Biraz daha akademik, biraz daha profesyonel yaklaşım bu konuda çok gerekli görünüyor.” (Umut, İngilizce Öğretmenliği)

Öğretmen eğitimi programlarını bireysel ve kültürel farklılıklara sahip öğrencilere nitelikli eğitim verebilmeye dönük yeterlikleri kazandırması açısından yetersiz bulan Ezgi ise:

“(öğretmen eğitimi programı bizi) Hazırlamadı. Biz stajda kendimizi bunun içinde bulduk. Pek de hazırlandığımız söylenemez. Sınıf yönetiminde bile sizin böyle böyle öğrencileriniz olabilir, bunlarla böyle başa çıkabilirsiniz denmedi. Ve yetmedi. Ben bununla (stajda) ilk karşılaştığımda kendimi aslında kötü de hissettim”

diyerek kendini kültürel farklılıkların olduğu sınıflarda çalışmaya hazır hissetmediğini ve yaşadığı staj deneyiminde bu becerilerin eksikliğini hissettiğini belirtmiştir. Bu görüşlere dayalı olarak, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarını çokkültürlü eğitim açısından yeterli bulmadığını ve kendilerini çokkültürlü eğitim ortamlarında çalışmaya hazırlayacak yeterlikleri kazandırabilecek bir öğretmen eğitimi programına gereksinim duydukları söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarını kültürel çeşitliliğe hazırlayabilecek bir ders programının tasarlanmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, tüm katılımcıların böyle bir dersi alma konusunda oldukça istekli oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların neredeyse tümü böyle bir dersin Türkiye bağlamında oldukça gerekli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar dersin neden gerekli olduğuna ilişkin ise farklı noktaları vurgulamışlardır. Bazı katılımcılar

mülteci çocukları ve engelli çocukları gerekçe olarak gösterirken, bazı katılımcılar kadın-erkek ayrımcılığını ve LGBT bireylere yönelik nefret suçlarını vurgulamıştır. Katılımcılardan bazıları Türkiye’deki etnik çeşitliliğin ne kadar çok olduğunu ön plana çıkarırken kimileri ise toplumdaki tabuları ve önyargıları kırmak ve daha barışçıl bir toplumda yaşamak için böyle bir dersin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların istekliliğine ve dersin neden gerekli olduğuna ilişkin görüşlerine yönelik örnekler şu biçimde verilebilir:

“(Bu dersi) Ya alırdım hocam hani. Direkt istekle alırdım açıkçası. ...Türkiye bağlamında gerekli. ..daha önemli bir ders açıkçası. Engelliden işte etnik kökene, dine, cinsiyet ayrımına bayağı bir sıkıntımız var. O yüzden olması gerekiyor.” (Murat, İngilizce Öğretmenliği, 4. sınıf)

“Ya ben kesinlikle bu dersi alırım. (Bu ders) Çok gerekli. Çok kozmopolit bir ülkedeyiz bir kere. ..Hani Anadolu’nun kendi ayrı, Akdeniz insanı, hani Marmara, Ege çok farklı. Ya da işte LGBTİ bireylerimizin olması, hala kadın erkek olarak çok ayrımlaştırılmamız hani... Hepsinden dolayı gerekli.” (Melike, Sınıf Öğretmenliği, 4.sınıf)

“Böyle bir ders olsaydı çok güzel olurdu, harika olurdu, mutlu olurduk. Severdik birbirimizi. Bir örnek vereyim ...Dindar arkadaşı kalkıp cinsel tercihleri farklı olan arkadaşını öldürebiliyor, yapmamalı. Eğer bu bahsettiğimiz yöntem (çokkültürlü eğitim) olursa aklından öldürmek geçmeyecek. O öyle mutlu, öyle yaşamak istiyor, ben saygı göstermeliyim diyecek ve hayatına devam edecek. Onun adına mutlu olacak, çünkü o mutlu.” (Ayça, Sınıf Öğretmenliği, 4.sınıf)

“(Bu dersi) Kesinlikle alırdım. Hani akademik alanda bile bazı insanların konuşmak istemediği ve konuşmaktan kaçındığı şeyler bunlar. ...böyle bir şeyin özellikle de eğitim programlarında yer alması gerekiyor diye düşünüyorum. Türkiye’de mutlaka olması lazım.” (Umut, İngilizce Öğretmenliği, 4.sınıf)

Çokkültürlü eğitim ortamlarında etkili bir şekilde çalışabilmek için gerekli bilgi ve becerileri kazandırabilecek bir dersi alma konusunda katılımcıların tümü istekli olduklarını belirtmiş ve farklı nedenlerle de olsa neredeyse hepsi böyle bir dersin Türkiye bağlamında gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu istekliliği ifade ederken neredeyse hepsinin yüz ifadesinin olumlu yönde değiştiği gözlemlenmiştir (*Görüşme notları, Mart-Nisan-Mayıs, 2019*). Ayrıca, katılımcılardan biriyle yapılan görüşme sonrasında araştırmacı binanın dışına çıkmış ve az önce görüştüğü katılımcının yapılan görüşmeyi hevesle arkadaşlarına anlattığına kulak misafiri olmuştur. Araştırmacıyı gören öğretmen adaylarından biri “Aaa hocam, bu çalışmaya ben de katılabilir miyim?” diyerek gönüllü olmuştur (*Araştırmacı Günlüğü, 6 Mayıs 2019*). Bir başka katılımcı ise görüşmeden 2

hafta sonra araştırmacıyla iletişime geçmiş ve öğretmenlik uygulamasında birçok seçenek arasından “farklılıklara saygı” konusunu seçtiğini söylemiştir (*Araştırmacı Günlüğü*, 16 Nisan 2019). Bu konuda yapacağı uygulamada hangi kaynak ve etkinliklerden yararlanabileceği konusunda araştırmacıdan yardım istemiştir. Bir diğer katılımcı ise farklı katılımcılara ulaşılması konusunda gönüllü olmuş ve arkadaşlarını araştırmacıya yönlendirmiştir (*Araştırmacı Günlüğü*, 21 Mayıs 2019). Bu üç örnek de çokkültürlü eğitim konusunun öğretmen adaylarını heyecanlandığına ve onların ilgilerini çektiğine yönelik bir işaret olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile ilgili bilgilerinin sınırlı olduğu, kültürel ve bireysel farklılıklara sahip öğrencilerle çalışma konusunda istekli olsalar da kendilerini yeterli hissetmedikleri ve buna dayalı olarak çokkültürlü eğitim ile ilgili bir dersi gerekli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada aynı zamanda öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerini kazandırmaya yönelik olarak tasarlanacak derse ilişkin önerileri de alınmıştır. Bu bağlamda ortaya çıkan öneriler Tablo 4.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. *Öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmeye yönelik tasarlanacak derse ilişkin önerileri*

Öneriler
Deneyimsel öğrenme yaşantılarının sağlanması
Önyargıları kırmaya yönelik etkinlikler düzenlenmesi
Materyal ve kaynak çeşitliliği sağlanması
Çokkültürlü pedagojik yeterliklerin geliştirilmesi
Eğiticinin rol model olması
Dersin adının açıklayıcı olması
Aile eğitimine ilişkin bilgiler verilmesi

Tablo 4.2.’de görüldüğü üzere, katılımcıların neredeyse tümü, tasarlanacak dersin deneyimsel öğrenme yaşantıları içermesini önermişlerdir. Buna yönelik olarak kimi katılımcılar farklı kültürlerden bireylerin sınıfa gelmeleri ve sohbet etmelerini, kimileri tartışma ortamı yaratılmasını, kimi alan gezilerini, kimileri ise drama ve oyun gibi öğretim yöntem ve tekniklerini önermişlerdir. Örneğin katılımcılardan Okan’ın önerisi şu biçimdedir:

“Öğrencilerin çalışma stilleri birbirinden farklı, birisi kitaptan okuyarak öğrenirken birisi slayttan görseller yardımıyla öğreniyor. Bu derste bir materyal, bir kaynak olması gerekiyor. Görsel, hikâye ya da röportaj tarzında bir video kaynak olabilir. Derste münazaralar yapılabilir. Derse kaynak olarak sadece kitap yeterli olmaz. Kitap okuduktan sonra rafa

kalkar ama drama olabilir. Deneyimsel olmalı. O rolün içine girip bakmak gerekiyor. Empati kurmak için mükemmel bir şey.” (Okan, 4. Sınıf, Sınıf Öğretmenliği)

Okan’ın görüşlerinden görülebildiği gibi, katılımcılar deneyimsel öğrenme yaşantılarının sağlanmasını, bu bağlamda ise etkileşimli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını önermektedirler. Bununla birlikte tasarlanacak dersin, o dersi alan öğrencilerin farklılıklara yönelik önyargılarını kırabilecek nitelikte tasarlanması önerilmiştir. Olcay bununla ilgili olarak “Şunda bir sıkıntı var hocam bizim ülkemizde bazı farklılıklara sıcak bakılmıyor. Bu konuda sağlam bir ön yargıyı kıracak bir şeyler yapmamız lazım” demiştir. Kullanılacak materyallerin ve kaynakların çeşitli olması da katılımcılar tarafından öne sürülen önerilerden biridir. Katılımcılardan Mine, dersin materyallerinin çok çeşitli olmasını ve gerçek hayattan seçilmesini önermiştir:

“Havada kalmaması için daha gündelik hayattan örnekler mesela bizim yaşımızda neler dikkatimizi çekiyor filmler, roman... Daha çok güncel filmler, belgeseller, dergilerden kısa makaleler, kısa hikayeler belki okul ortamlarında yapılan röportajlar.” (Mine, 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmenliği)

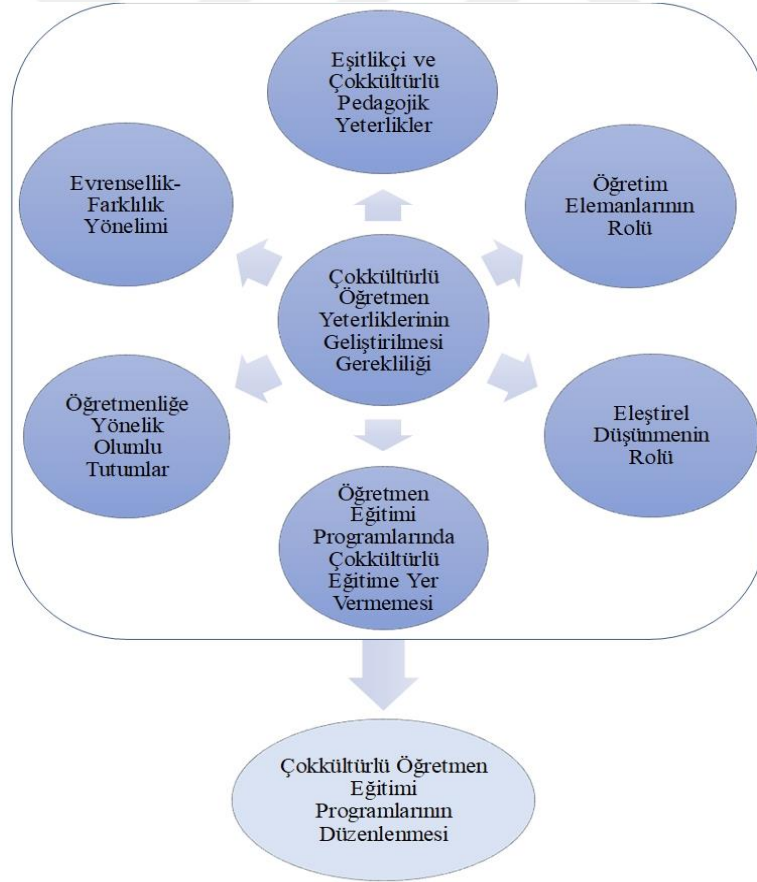
Katılımcılar tarafından tasarlanacak derse yönelik önerilerden biri de farklılıklara sahip öğrencilere yönelik kullanılabilecek öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretilmesi, bir diğer deyişle, çokkültürlü pedagojik yeterlikler olmuştur. Bununla birlikte dersi yürütecek eğiticinin farklılıklara duyarlı olma konusunda rol model olması ve dersin aile eğitimini de içermesi önerilmiştir. Örneğin katılımcılardan Melike “hocam ben sizi çok gezmiş çok görmüş biri olarak görmek isterdim o derste. Hani kendiniz yaşamış olun ki bize de örnek olabilsin” demiştir. Ferhat da benzer bir şekilde “Bizim öğretmen olarak ne yapmamız gerektiğini bekliyorsanız o şekilde davranırsanız daha tutarlı olur.” diyerek öğretim elemanının tutarlı davranışlar sergileyerek rol model olmasına dikkat çekmiştir. Ceyda ise “ailelerle ilgili de üstünde durmalıyız bence çünkü aile de eğitimin bir parçası ve onları da eğitebilmemiz gerekebiliyor bazen” biçiminde bir öneri getirmiştir.

Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bulgular ele alındığında, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile ilgili temel kavramlar hakkında bilgilerini artırmaya ve çokkültürlü pedagojik yeterliklerini geliştirmeye gereksinim duydukları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ve kültürel farklılıklara duyarlı öğretim konusunda öğretmen eğitimi programlarını yetersiz buldukları ve bu konuların programlara dahil edilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Gereksinim belirleme sürecine katılan öğretmen adaylarının tümü çokkültürlü eğitim ile ilgili bir ders açılmasını

desteklediklerini ve böyle bir dersi almak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bu dersin nitelikli bir şekilde verilmesi için çeşitli öneriler getirmişlerdir.

4.1.2. Gereksinim belirleme sürecinde öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan bulgular

Araştırma kapsamında çokkültürlü eğitim alanında uzman olan sekiz öğretim elemanının görüşleri alınmış ve bu görüşler tümevarımsal analize tabi tutulmuştur. Uzmanların “*öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitim yaklaşımına göre hangi yeterliklerin kazandırılması gerektiğine*” yönelik görüşleri, bu araştırma kapsamında oluşturulan çokkültürlü öğretmen yeterlikleri (ÇÖY) çerçevesine ve evrensellik-farklılık EFY ve ÖMYT değişkenlerine dayalı olarak tümdengelimsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz süreci sonucunda çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi gerekliliği ana teması altında ortaya çıkan altı tema ve bunun sonucunda elde edilen ana gereksinim Şekil 4.2.’de gösterilmiştir.



Şekil 4.2. Çokkültürlü eğitim uzmanlarının görüşlerine yönelik ana temalar

Şekil 4.2.'de görüldüğü gibi uzman görüşleri doğrultusunda “çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi” teması altında altı alt temaya ulaşılmıştır. Bu ana tema altında ise *öğretmen adaylarına eşitlikçi ve çokkültürlü pedagojik yeterlikler kazandırılması* gereksinimi, *öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının artırılması* gereksinimi, *evrensellik-farklılık yönelimlerinin geliştirilmesi* gereksinimi, mevcut *öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlü eğitime yer verilmemesinden* dolayı bu eksikliği gidermek üzere *çokkültürlü öğretmen eğitimi programlarının düzenlenmesi* gereksinimi ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak *eleştirel düşünmenin rolü* ve *öğretim elemanlarının rolü* temalarına da ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan ana tema ve gereksinim “*çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinin gerekliliği*”dir. Araştırmaya katılan sekiz çokkültürlü eğitim uzmanının tümü öğretmen adaylarına çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin kazandırılmasına gereksinim duyulduğunu düşünmektedirler. Bu aşamaya katılan uzmanlardan Türkiye’de görev yapmakta olan altı öğretim elemanının tümünün de Türkiye’de henüz çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin yeterince kazandırılmadığına yönelik görüşleri bulunmaktadır. Uzmanlar, çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin kazandırılması için öğretmen eğitimi programlarının bu yeterliklerin gelişimini destekleyecek biçimde yeniden ele alınmasına gereksinim duyulduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmen eğitimi programlarının uygulayıcıları olan öğretim elemanlarının bu süreçte önemli bir role sahip olduğunu vurgulamış; öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitim ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini ve öğretmen adaylarına rol model olabilecek düzeyde çokkültürlü eğitimi uygulayabilmelerinin beklendiğini belirtmişlerdir. Buna yönelik olarak Uzman Gülden’in görüşleri şu biçimdedir:

“(Çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin) maalesef kazandırıldığını söyleyemem. Öğretmen yetiştirme programlarında bu eğitimin yer almaması, böyle bir eğitime göre programların düzenlenmemiş olması ve hatta bu eğitim ile ilgili bir dersin olmayışı bu beceri, tutum ve bilgilerin kazandırılmasını engellemektedir. Öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü eğitime göre düzenlenmesi ile bahsettiğim bilgi, beceri ve tutumlar öğretmen adaylarına kazandırılabilir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim elemanlarının da çokkültürlü eğitim konusunda eğitilmeleri son derece önemlidir.” (Uzman Gülden)

Öğretmen eğitimi programlarının ÇÖY’ni kazandırabilecek biçimde yeniden düzenlenmesi temasına yönelik uzmanlar farklı görüşler belirtmişlerdir. Bu bağlamda uzmanlar, ÇÖY’ne hem kuramsal hem de uygulamalı dersler bağlamında yer verilmesini,

tek bir dersin değil tüm programın çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun olarak yeniden tasarlanmasını önermişlerdir. Ayrıca böyle bir programda eleştirel düşünme becerilerine ağırlık verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Uzman Hasan, Serpil ve Gökhan bu konudaki görüşlerini şu biçimde ifade etmişlerdir:

“Teorik derslerde ağırlık verilerek ayrıca uygulama alınma ilişkin deneyimler yaşatılarak (kazandırılabilir)” (Uzman Hasan)

“Tek bir ders programa koyarak olmaz. İlk yıldan itibaren bir anlayış olarak oluşması için sadece dersler aracılığı ile değil farklı etkinlikler aracılığı ile öğrencilerde hem farkındalık ve bilinç hem de yeterli bilgi oluşturulabilir.” (Uzman Serpil)

“Öğretmen eğitiminde eleştirel düşünme sağlanarak (kazandırılabilir)” (Uzman Gökhan)

Uzmanlar, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun bir şekilde öğretim sürecini yürütebilmeleri için birçok özelliğe gereksinim duyulduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu konudaki görüşleri, tümdengelimsel bir analiz yoluyla ÇÖY çerçevesine yerleştirilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan alt temalar Tablo 4.3.’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. *Çokkültürlü eğitim uzmanlarının görüşlerine göre öğretmen adaylarına kazandırılmasına gereksinim duyulan çokkültürlü öğretmen yeterlikleri*

Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri	
Eşitlikçi Yeterlikler	Çokkültürlü Pedagojik Yeterlikler
Sınıfla ve öğretimle ilgili kararlarda ve süreçlerde demokratik ve adil olma.	Öğrencilerin kültürel ve bireysel özelliklerini keşfetme.
Kendi önyargılarından arınarak öğrencilerin de bu önyargıları aşmasını ve kültürel çeşitliliği kabul etmesini sağlama.	Her öğrencinin başarılı olması için öğretim amaçlarını, içeriklerini, öğrenme-öğretme süreçleri ve materyalleri ile ölçme-değerlendirme yöntemleri ve uygulamalarını öğrencilerin kültürel farklılıklarına ve öğrenme tercihlerine hitap edecek biçimde düzenleme.
Kültürel farklılıklara yönelik adil olmayan tutum ve uygulamaları değiştirmeye yönelik eyleme geçmek ve öğrencilere de bu beceriyi kazandırma.	
Kültürel farklılıkların getirebileceği zorlukları aşmaya yönelik kararlı ve istekli davranma.	

Tablo 4.3. incelendiğinde, uzmanların ÇÖY çerçevesinin tüm alt yeterliklerine vurgu yaptığı görülmektedir. Bununla birlikte, uzmanların en çok vurguladığı yeterliklerin sırasıyla *öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarını keşfetme, öğretimi bu farklılıklara duyarlı bir biçimde düzenleme, önyargılarını aşma ve öğrencilerinin*

önyargılarını giderme ile farklılıklara yönelik adil olmayan uygulamalara karşı eyleme geçme ve öğrencilerine bu beceriyi kazandırma alt yeterlikleri olduğu görülmektedir.

“Kültüre duyarlı öğretmenin bir öğrencinin kültürü, yeterlilikleri, yetersizlikleri hakkında bilgi sahibi olması lazım. İkincisi de kendi kültürü, yeterlilikleri ve yetersizlikleri konusunda bilgi sahibi olmalı. Her öğretmen kendi sınıfına göre kendi planını oluşturmak zorunda. Sınıfındaki öğrencileri tanıdıktan sonra örneğin sosyo ekonomik düzeyi düşük bir öğrenci olabilir sınıfında. Sınıfında zengin, sosyo ekonomik düzeyi yüksek bir öğrenci de olabilir, Suriyeli bir öğrenci de olabilir, Afgan bir öğrenci de olabilir. Bütün bu öğrencilerin kültürlerini bilmek zorunda, yeterliklerini, yetersizliklerini bilmek zorunda, kendi ders içeriğini bilmek zorunda ve bu içerikleri bu öğrencilere uyarlamak zorunda... İçeriğini uyarlayacak, öğrenme-öğretme yöntemini uyarlayacak, değerlendirmeyi uyarlayacak... Çünkü bizim derdimiz, eşitsiz durumlarla karşı karşıya kalan bu çocukların okuldan mezun olduklarında bütün öğrencilerle eşit şansa sahip olmasını sağlamak. Çokkültürlü eğitim sonuçta toplumu değişmeyi hedeflediği için çocuklara sosyal eylem becerisinin de kazandırılması gerekiyor.” (Uzman Yaprak)

“Okullardaki sınıflarda eşitsizlik ve adaletsizliğin işleyişinin tüm yollarını tanıma yeteneği, bu eşitsizlikleri kısa vadede giderebilme ve uzun vadede bu eşitsizlikleri ortadan kaldırma becerisi. Kimliğinin bir veya iki boyutuna dayanarak ‘bu öğrenci hakkında her şeyi biliyorum’ fikrini reddederek tüm öğrencilerin akademik beklentilerinin yüksek olması için uğraşmak; öğrenciler için ilgi çekici ve etkileşimli yollarla öğretebilmek; öğrencileri cinsiyetçilik, homofobi ve yoksulluk gibi eşitlik ve adalet konuları hakkında konuşmalara dahil edebilmek.” (Uzman John)

Yaprak rumuzlu uzmanın görüşü incelendiğinde, çokkültürlü öğretmen yeterlikleri kapsamında birçok alt yeterliği ön plana aldığı, öğrenci özelliklerini keşfetmek ve bu özelliklere uygun öğretim etkinlikleri düzenlemek, eğitim süreçlerinde adil olmak ve farklılıklara yönelik adil olmayan uygulamaları değiştirebilmek için öğrencilere eyleme geçme becerisi kazandırmak gibi ÇÖY çerçevesinde yer alan eşitlikçi ve çokkültürlü pedagojik yeterlikleri bir arada ele aldığı görülmektedir. John rumuzlu uzmanın görüşleri de bununla benzerlik göstermektedir.

Uzmanlar ayrıca, çokkültürlü öğretmen yeterliklerini destekleyecek bir biçimde öğretmen adaylarının evrensellik-farklılık yönelimine ve mesleğe yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Evrensellik-farklılık yönelimi bağlamında öğretmen adaylarının sahip olması gereken nitelikler arasında en sık dile getirilen özellik farklılıkları anlama ve saygı göstermedir. Uzman Hasan “okul dışı sosyokültürel çevreden kaynaklanan farklılıkların okula yansıma biçimleri ve varoluşsal durumları anlayabilme” becerisinin öğretmen adayları için gerekli bir özellik olduğunu

dile getirmiştir. Mesleğe yönelik tutumlar bağlamında Uzman Gülden ise “tabii hepsinden önce öğretmenlik mesleğini ve çocukları seviyor olması gerekmektedir” diyerek çokkültürlü eğitim yaklaşımını uygulayacak öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip olması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Tüm bu bulgular ele alındığında, uzmanların Türkiye’de ÇÖY’nin öğretmen adaylarına yeterince kazandırılmadığını ve aslında bu yeterliklerin öğretmen adayları için oldukça gerekli olduğunu düşündükleri; ÇÖY’nin geliştirilebilmesi için öğretmen eğitimi programlarının hem kuramsal hem de uygulamalı boyutlarında bu yeterlikleri geliştirecek etkinliklere yer verilmesi gerektiğini ifade ettikleri, ayrıca bu süreçte öğretim elemanlarının rolünü önemsedikleri söylenebilir.

Öte yandan, uzmanlar ÇÖY bağlamında hem eşitlikçi hem de çokkültürlü pedagojik yeterliklere eşit düzeyde önem vermekte ve ÇÖY çerçevesinde yer alan alt yeterlikleri bir bütün olarak ele almaktadırlar. Ayrıca, ÇÖY’nin desteklenebilmesi için evrensellik-farklılık yönelimini ve mesleğe yönelik tutumları da önemli birer gereksinim olarak görmektedirler. Tüm bunlara dayalı olarak, uzmanların öğretmen eğitimi programlarının ÇÖY’ni geliştirebilecek biçimde yeniden tasarlanmasını destekledikleri söylenebilir.

Öğretmen adayları ve çokkültürlü eğitim uzmanlarının görüşlerinden elde edilen bulgular birlikte ele alındığında, öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerini hem eşitlikçi hem de pedagojik boyutta geliştirebilecek, evrensellik-farklılık yönelimini artıracak ve öğretmenliğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilecek bir ders programı tasarısı oluşturulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, öğretmen adayları ve öğretim elemanları çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi ve bunun için bir ders tasarlanması konularında hemfikir oldukları belirlenmiştir. Ancak öğretim elemanları bu gereksinim etrafında daha mikro düzey gereksinimlerden bahsederken öğretmen adayları ise ayrıntılı açıklamalar verememişlerdir. Bunun temel nedeni ise öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile ilgili ön bilgilerinin olmaması olabilir. Öte yandan, öğretmen adayları tasarlanacak ders programının öğrenme-öğretme sürecinin nasıl olması gerektiğine ilişkin ayrıntılı öneriler getirilen öğretim elemanları ise bu boyutu hiç vurgulamamışlardır.

Bu araştırma kapsamında çokkültürlü öğretmen yeterlikleri bağlamında ortaya çıkan gereksinimler mikro düzeyde de incelenmelidir. Böylelikle, bu mikro gereksinimler hazırlanacak program tasarımının amaçlar boyutunda daha işlevsel bir şekilde ele alınabilecektir. Öğretmen adayları ve uzmanların görüşleri alanyazınla

bütünleştirildiğinde geliştirilmesine gereksinim duyulan çokkültürlü öğretmen yeterlikleri mikro düzeyde Tablo 4.4.'te sıralanmıştır:

Tablo 4.4. *Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine yönelik gereksinimler*

Eşitlikçi Yeterlikler	1. Sınıfla ve öğretimle ilgili kararlarda ve süreçlerde demokratik ve adil olma
	• Demokratik bir sınıf ortamı ve okul kültürü oluşturma
	• Kültürel ve bireysel farklılıklara duyarlı bir sınıf dili oluşturma
	• Farklılıkları her ne olursa olsun tüm öğrencilere demokratik ve adil davranma
	2. Kendi önyargılarından arınarak öğrencilerin de bu önyargıları aşmasını ve kültürel çeşitliliği kabul etmesini sağlama
	• Kendi önyargılarını fark etme ve kırma
	• Öğrencilerinin önyargılardan arınmasına yardımcı olma
	• Kendinden farklı olanla empati kurma ve öğrencilerine bu beceriyi kazandırma
	• Kendinden farklı olana saygı duyma ve öğrencilerine bu beceriyi kazandırma
	3. Kültürel farklılıklara yönelik adil olmayan tutum ve uygulamaları değiştirmeye yönelik eyleme geçme ve öğrencilere de bu beceriyi kazandırma
Çokkültürlü Pedagojik Yeterlikler	• Toplumsal eşitsizliklerin farkına varma
	• Her türlü ayrımcılığa karşı olma ve eşitliği savunma
	• Öğrencilerini toplumsal eşitsizlik ile ilgili bilgilendirme ve eyleme geçmelerini sağlama
	• Eşitsizlikleri adalete dönüştürmek için eyleme geçme ve öğrencilerini teşvik etme
	4. Kültürel farklılıkların getirebileceği zorlukları aşmaya yönelik kararlı ve istekli davranmak.
	• Kültürel ve bireysel farklılıkları olanlarla çalışma ve yaşamaya istekli olma
	• Kültürel ve bireysel farklılıkları olanlarla çalışmaya yönelik öz yeterlik algısını geliştirme
	• Kültürel ve bireysel farklılıkların getirebileceği zorluklarla baş etmeye istekli olma
	5. Öğrencilerin kültürel ve bireysel özelliklerini keşfetme
	• Öğrencilerin kültürel ve bireysel farklılıklarını tanıma
Çokkültürlü Pedagojik Yeterlikler	• Kültürel ve bireysel farklılıklardan doğan gereksinimleri belirleme
	• Öğrencilerin kültürel ve bireysel farklılıklarını keşfetmede aileyle işbirliği sağlama
	6. Her öğrencinin başarılı olması için öğretim sürecini öğrencilerin kültürel farklılıklarına ve öğrenme tercihlerine hitap edecek biçimde düzenleme
	• Farklılıkları her ne olursa olsun tüm öğrencilerin üstün başarı gösterebileceğine inanma ve bu yönde çaba harcama
	• Kültürel ve bireysel farklılıkları öğretimi planlamada göz önüne alma
	• Kültürel ve bireysel farklılıklara duyarlı ders planları hazırlama
	• Kültürel ve bireysel farklılıklara duyarlı materyal ve içerik seçme/geliştirme
	• Kültürel ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim yöntem ve tekniklerini seçme/uygulama
	• Kültürel ve bireysel farklılıklara duyarlı ölçme araçları seçme/geliştirme

Tablo 4.4.'te görüldüğü gibi alanyazına dayalı olarak araştırmacı tarafından sentezlenen (bkz. s. 48) ÇÖY yeterlikler çerçevesinde yer alan altı alt yeterlik bağlamında toplamda 23 yeterliğin geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Bu tabloda yer alan gereksinimlerin oluşturulmasında başlıca kaynak, araştırma kapsamında başvurulmuş öğretim elemanlarının görüşleri olmuştur. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda çokkültürlü eğitimle ilgili gereksinimlerinin olduğunu belirtmelerine rağmen bu gereksinimlere yönelik spesifik açıklamalar verememişlerdir. Bu nedenle, Tablo 4.4.'teki gereksinimler oluşturulurken öğretim elemanlarının görüşleri birincil veri kaynağı olarak ele alınmıştır. Ayrıca, bu gereksinimlerin “*giriş*” bölümünde yer alan “*çokkültürlü öğretmen yeterlikleri*” başlığı altındaki alanyazın taramasıyla da örtüştüğü görülebilir.

Bu yeterliklerin geliştirilmesine yönelik yapılacak olan tasarım, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında yapılacağı ve bu dersin YÖK tarafından belirlenen yapısının bir sınırlılık oluşturmamasından dolayı ÇÖİY dersinin tasarımında burada belirtilen 23 alt yeterliğin tümü derinlemesine bir biçimde temel alınamamıştır. ÖİY dersinin yapısı ve içeriği göz önünde bulundurularak bu gereksinimler süzgeçten geçirilmiştir. Buna dayalı olarak ÇÖİY programının tasarımında daha derinlemesine ele alınan gereksinimler, Tablo 4.4.'te yer alan “Çokkültürlü Pedagojik Yeterlikler” altındaki dokuz gereksinim alanı olarak seçilmiştir. Eşitlikçi yeterliklere ise resmi program bağlamında çokkültürlü pedagojik yeterlikler ile karşılaştırıldığında daha az yer verilmiş; bu eksikliği telafi etmek için örtük program bağlamında eşitlikçi yeterlikleri geliştirebilecek öğelere daha fazla vurgu yapılmıştır. Alanyazına ve bu araştırmada ortaya çıkarılan gereksinimlere dayalı olarak Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programı tasarısına bir sonraki başlık altında yer verilmiştir.

4.2. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri Ders Programı

Tasarısı

Bu araştırma kapsamında Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirebilecek biçimde yeniden tasarlanması ve bu programın uygulama sürecinin etkililiğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, gereksinim belirleme çalışmaları sonucunda ortaya konan gereksinimlere dayalı olarak bir program tasarım süreci gerçekleştirilmiştir. Ancak dersin asıl odak noktası öğretim ilke ve yöntemleri olduğu ve ders süresinin göreceli olarak kısıtlı olmasından dolayı ders

programının tüm boyutlarında, çokkültürlü pedagojik yeterlikler altındaki gereksinimlere daha fazla yer verilmiştir. Eşitlikçi yeterlikler altındaki gereksinimler resmi ders programının amaçlar boyutunda ve buna bağlı olarak diğer boyutlarında sıklıkla yer almasa da örtük program kapsamında göz önünde bulundurulmuş ve programın uygulanma sürecinde eşitlikçi yeterlikleri geliştirmede etkili olabilecek örnek ve açıklamalar verilmiştir. Özetle, bu araştırma kapsamında tasarlanan ÇÖİY resmî ders programının çokkültürlü pedagojik yeterlikleri geliştirmeye dönük olduğu, eşitlikçi yeterliklerin ise örtük program kapsamında geliştirilmesinin amaçlandığı söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında tasarlanan ÇÖİY ders programının oluşturulmasındaki temel amaç, öğretmen adaylarını gelecekteki sınıflarında yer alabilecek bireysel ve kültürel farklılıklara hazırlamaktır. ÇÖİY ders programının işlevi, öğretmen adaylarına bireysel ve kültürel farklılıklara sahip öğrencilerle etkili bir biçimde çalışma becerisi kazandırarak gelecek kuşaklara nitelikli eğitim hizmeti sunulmasına katkıda bulunmak ve farklılıklara duyarlılığı geliştirerek barışçıl ve huzurlu bir toplum idealine yönelik çabaları desteklemektir. Bu bölümde tasarlanan ÇÖİY programının felsefi ve pedagoji temelleri, temel özellikleri, amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme süreçleri ve programın uygulanmasında temel alınması gereken noktalara yer verilmiştir.

4.2.1. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının felsefi temelleri

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun (METK) dördüncü maddesinde belirtildiği üzere eğitimde bireyler arasında dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetilemez ve hiçbir bireye imtiyaz tanınamaz. Yine aynı kanunun sekizinci maddesi eğitimde fırsat eşitliğini temin etme amacını taşımaktadır. Ancak yirmi birinci yüzyılın gittikçe küreselleşen dünyası, birçok farklılığa sahip bireyin bir arada yaşamasına, sınıflarda dil, din, ırk, etnik köken vb. birçok açıdan farklı özellikler taşıyan bireylerin bulunmasına ve maalesef bu farklılıklara sahip öğrencilere yeterince nitelikli eğitim hizmeti sunulamamasına yol açmıştır. Türkiye'de ve dünyada yapılan araştırmalar kültürel olarak çoğunluktan farklı özellikler gösteren öğrencilerin akademik başarısının kültürel çoğunluktan gelen öğrencilere göre düşük olduğunu, bireysel ve/veya kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin eğitim hizmetinden diğer akranları kadar yararlanamadığını ve kültürel çeşitliliğin bulunduğu sınıflarda öğretimin niteliğini

olumsuz etkileyen birçok farklı sorunun meydana geldiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar ise var olan eğitim sisteminde 1739 sayılı METK’da yer alan fırsat eşitliği ilkesinin yeterince uygulamaya konulmadığını işaret etmektedir. Yapılan çalışmalar kapsamında, öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe sahip öğrencilerle çalışma ve onlara nitelikli eğitim verme konusunda yeterince eğitim almadıkları ortaya konmuş ve öğretmen adaylarına onları sınıflardaki kültürel çeşitliliğe hazırlayabilecek nitelikte bir eğitim verilmesi hem ulusal hem uluslararası alanyazında sıkça rastlanılan bir öneri halini almıştır.

Sözü edilen bu gelişmeler hem Türkiye’de hem dünyadaki birçok eğitim sisteminin her bileşeniyle farklılıkları kapsayıcı bir biçimde dönüştürülmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenleri sınıflarındaki kültürel çeşitliliğe hazırlama amacıyla tasarlanan Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÇÖİY) ders programı, Türkiye’deki sınıflarda görev alacak öğretmen adaylarını, gelecekteki öğrencilerinin bireysel ve kültürel farklılıkları hakkında bilgilendirmeyi ve bu farklılıklara duyarlı bir biçimde görevlerini yerine getirebilmelerini sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlarla donatmayı amaçlayan bir ders programı olarak tasarlanmıştır.

ÇÖİY ders programı, yukarıda sözü edilen öğrenciler arası başarı uçurumunu ortadan kaldırmayı amaçlayan ve böylelikle eğitimde fırsat eşitliğine katkıda bulunmaya çalışan bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda ÇÖİY ders programı eşitlik ve adalet değerlerini temel almaktadır. Ayrıca ÇÖİY programı, öğretmen adaylarının çeşitli bireysel ve kültürel farklılıklara yönelik önyargıları kırabilen ve öğrencilerine farklılıklara saygı ve empatiyi öğretebilen bireyler olarak yetiştirmeye çalışmaktadır.

ÇÖİY programı hümanizm felsefesi etrafında şekillendirilmiş ve bireylerin farklılıkları ne olursa olsun değerli ve önemli olduğunu, hiçbir bireyin herhangi bir özelliğinden dolayı birbirlerine üstün olamayacağı anlayışını benimsemiştir. Buna dayalı olarak, ÇÖİY ders programının bireye insan olduğu için değer ve önem veren, bireylerin sosyal uyumunun da bu ilke etrafında gerçekleşmesini savunan bir yapıya sahip olmasından dolayı hümanistik felsefeden izler taşıdığı söylenebilir.

Bireye değer vermesi ve her bireyi farklılıklarıyla ve benzerlikleriyle olduğu gibi kabul eden ÇÖİY programı, daha barışçıl, huzurlu ve farklılıklarıyla bir arada yaşayabilen, demokratik ve adil bir toplum oluşturma idealine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında ÇÖİY ders programı yeniden kurmacı eğitim

felsefesini yansıtmaktadır. Yeniden kurmacılıkta, demokratik bir toplum anlayışı ön planda olup, eğitim toplumsal değişimin ve adaletin sağlayıcısı işlevini üstlenmektedir.

Bu amaçlarla birlikte, ÇÖİY ders programı bilimsellik ilkesini önemsemektedir. Bu bağlamda hem programın geliştirilme sürecinde bilimsel ilkelerine uyulmuş, hem programın dört temel boyutunda bilimsellik ölçütü temel alınmış, hem de programın uygulama sürecinde örtük program yoluyla öğretmen adaylarına bilimsel sorgulama becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Tüm bunlara dayalı olarak ÇÖİY ders programının sosyal uyum, farklılıklara saygı ve duyarlılık, bilimsellik, insancılık, eşitlik ve adalet değerleri ile ilkelerini temel alan bir program olduğu söylenebilir.

Burada kadar sözü edilen amaç, ilke ve değerler göz önünde bulundurulduğunda, ÇÖİY ders programının felsefî temellerini ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve hümanizmden aldığı söylenebilir. ÇÖİY ders programı ve daha genelinde çokkültürlü eğitim yaklaşımı ilerlemecilik felsefesinde olduğu gibi, bireyleri farklılıkları fark etmeksizin yüksek başarı elde edebilen, eleştirel düşünme becerilerine sahip ve çağın sorunlarını etkili bir şekilde çözebilen bireyler olarak görür. Bu anlayışa göre, öğrenemeyen öğrenci değil, öğrencinin özellik ve farklılıklarına uygun olmayan öğretim vardır. Dolayısıyla öğretimin merkezinde öğretmen değil öğrenci yer almaktadır. Öğretim süreçlerinde yer alan her bir öge, öğrenen özelliklerine uygun bir şekilde tasarlanıp yürütülür. Bu anlayışı benimseyen ve öğretmen adaylarına kazandırmaya çalışan ÇÖİY programı, bu açıdan hümanizmden etkilenmiştir. ÇÖİY ders programı, farklılıklara karşı saygılı ve kabullenici bir toplum oluşturma idealini benimsemesi ve toplumdaki sorunları eğitim yoluyla çözmeye çalışması yönüyle ise yeniden kurmacılık felsefesini yansıtmaktadır. Yeniden kurmacılıkta eğitimin temel amacı demokrasiyi topluma temel bir değer olarak yerleştirmek ve bir dünya uygarlığı yolunda, insanların mutluluğunu, barış ve huzur ortamını sağlayarak toplumsal değişim sağlamaktır. ÇÖİY ders programının toplumun belli bir grubunu ötekileştiren söylem ve eylemleri farklılıklara duyarlılık, eşitlik ve demokrasi gibi değerler ile aşmaya çalışmasının, yeniden kurmacılık felsefesine uygun olduğu söylenebilir.

4.2.2. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının pedagojik temelleri

ÇÖİY ders programı, öğrencileri -hem bu dersi alan öğretmen adaylarını, hem de öğretmen adaylarının gelecekteki öğrencilerini- başka hiçbir özelliği dikkate alınmaksızın

sadece insan olmalarından dolayı değerli olarak görür ve eğitimin her bir ögesi ya da yönünün bireylerin özellikleri doğrultusunda şekillendirilmesini savunur. Buna dayalı olarak ÇÖİY ders programının temelinde pedagojik açıdan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı hâkimdir. Bunun yanı sıra, çokkültürlü eğitim farklılıklara sahip öğrencilerin akademik başarısının artırılmasına akranları bir kaynak olarak işe koşmayı önemser ve işbirlikli öğrenme yaklaşımını ön plana çıkarır. ÇÖİY ders programında işbirlikli öğrenmeye ve öğrenmenin sosyal bir çerçevede meydana geldiğini savunan Sosyal Öğrenme Kuramı'na özel bir önem verilmiştir. Sosyal Öğrenme Kuramı'nda model alma öğrenmeyi açıklayan temel olgulardan biridir. Bu nedenle, öğretim elemanı farklılıklara duyarlılık, eşitlik, adalet ve demokratiklik ile ilgili becerileri kazandırabilmek için öncelikle kendisi bu değerlere yönelik rol model davranışlar sergilemeye çalışmıştır. Ayrıca Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre öğrenme sosyal bir çevre içinde meydana gelir. Bu nedenle, ÇÖİY ders programının öğrenme-öğretme sürecinde sosyal etkileşimin yoğun olarak yer alabileceği öğrenme etkinlikleri ve öğretim yöntem-teknikleri işe koşulmuştur.

ÇÖİY ders programı, öğretmen eğitimi programlarında verilmek üzere tasarlanmış bir program olması dolayısıyla yetişkin öğrenenlere dönüktür. Bu bağlamda yetişkinler için tasarlanan programların yetişkin öğrenmesinin ilkelerine uygun olması gerekmektedir. ÇÖİY ders programında yetişkin öğrenenlerin özelliklerine hitap edilebilmesi için kendilerine öğretimin amaçları açık bir şekilde bildirilmiştir. Yetişkin öğrenenler deneyimlerini öğrenme sürecine aktarmayı istedikleri için kendilerine sıklıkla dersin konularıyla ilgili öznel deneyimlerini aktarabilme fırsatı verilmiş ve onların ilgisini çekebilecek sosyal medya içerikleri, eğitimle ilgili güncel haber ve gelişmeler ile filmler ve kitaplar önerilmiş veya sunulmuştur. Yetişkinler problemlerini çözebilecek konuları programda görmek istedikleri için, oluşturulan ÇÖİY programı onların gelecekteki sınıflarında karşılaşılabilecekleri problemleri çözebilecek öğeler üzerine kurgulanmıştır. Yetişkinler eğitimde pasif değil, aktif olarak rol almak istedikleri için ÇÖİY dersinin öğrenme-öğretme sürecinde sıklıkla öğrenen merkezli öğretim yöntem ve teknikleri işe koşulmuştur. Son olarak, yetişkinler öğrenme yaşantılarının planlanmasına ve yürütülmesine katkı sağlamak istedikleri için, kendilerine dersin bir konusunu belirleme hakkı verilmiştir.

Sonuç olarak, ÇÖİY ders programının pedagojik temellerini Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı, Sosyal Öğrenme Kuramı ve yetişkin eğitiminden aldığı söylenebilir.

ÇÖİY ders programını gelecekte uygulayacak öğretmen eğitimcilerinin de bu bölümde sözü edilen yaklaşım ve kuramlara uygun bir biçimde öğretimi planlayıp yürütmeleri önemli görülmektedir. Böylelikle, ÇÖİY ders programının yapısıyla gerçek uygulama süreçleri arasında bir bütünlük sağlanacağı öngörülmektedir.

4.2.3. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının temel özellikleri

ÇÖİY dersi YÖK (2018) tarafından oluşturulan öğretmen eğitimi programlarında tüm branşlardan öğretmen adaylarının alması gereken zorunlu statüsünde bir derstir. Dersin öğretim dili Türkçe olup 3.00 AKTS krediye sahiptir. Dersin veriliş biçimi yüzyüze olup harmanlanmış öğrenme yaklaşımıyla veya uzaktan öğretim yoluyla da verilebilir. Dersin süresi ise öğretmen eğitimi programlarında yer alan bir akademik dönem boyunca haftalık 2 ders saatinden oluşmaktadır.

4.2.4. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının amaçları

Bu dersin genel amacı, öğretmen adaylarına öğretim programı doğrultusunda, gelecekteki öğrencilerinin bireysel/kültürel farklılıklarına duyarlı etkili öğrenme yaşantıları düzenleyebilmeleri için gerekli olan temel bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda ÇÖİY dersinin amaçları/kazanımları Tablo 4.5.'te görülebilir.

Tablo 4.5. ÇÖİY ders programının amaçları/kazanımları

Alan	No	Kazanım
Bilişsel	1	Eğitim ve öğretimle ilgili temel kavramları açıklayabilme
	2	Her öğrencinin başarabilmesinin temel bir insan hakkı ve mesleki bir sorumluluk olduğunu kavrayabilme
	3	Öğrenmeyi etkileyen bireysel ve kültürel etmenleri açıklayabilme
	4	Etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin oluşturulmasında planlamanın önemini kavrayabilme
	5	Öğretim planlarının özelliklerini açıklayabilme
	6	Öğrenme-öğretme ilkelerini öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarına duyarlı bir şekilde uygulayabilme
	7	Öğretim programında verilen kazanımları amaç ifadesi haline getirebilme

Tablo 4.5. (Devam) *ÇÖİY ders programının amaçları/kazanımları*

Bilişsel	8	Dersin amaçlarıyla uyumlu bir şekilde, öğrenenlerin bireysel ve kültürel farklılıklarına duyarlı içerik ve materyaller seçebilme
	9	Kültürel farklılıkların bulunduğu sınıflarda hangi öğrenme yaklaşım ve modellerinin nasıl işe koşulabileceğini açıklayabilme
	10	Dersin amaçlarıyla uyumlu bir biçimde, öğrenenlerin bireysel ve kültürel farklılıklarına duyarlı öğretim stratejileri seçebilme
	11	Amaçlarla ve öğrencilerinin bireysel ve kültürel farklılıklarıyla uyumlu öğretim yöntem ve tekniklerini işe koşabilme
	12	Bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı ders planı hazırlayabilme
	13	Bireysel/kültürel farklılıklara duyarlı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin farkına varma
	14	Farklılıklara duyarlılık gösterme
Duyuşsal	15	Kendinden farklı özellikte bireylerle empati kurabilme
	16	İnsan çeşitliliğine saygı gösterme
	17	Önyargılarını fark edebilme
	18	Kendi önyargılarını kırmaya yönelik çaba gösterme
	19	Farklılıklara yönelik önyargıları kırmaya istekli olma
	20	Farklılıklarla birlikte uyum içinde yaşamaya isteklilik gösterme

4.2.5. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının içeriği

Bu dersin içeriği büyük ölçüde YÖK'ün 2018 yılında yeniden düzenlediği içerikle örtüşmekle birlikte bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlılığı artırmak ve çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmek için çokkültürlü eğitim alanyazınıyla ve bu araştırmadan doğan gereksinimleri karşılayabilecek içeriklerle bütünleştirilmiştir. Dersin içeriği şu konu başlıklarından oluşmaktadır:

Tablo 4.6. *ÇÖİY ders programının içeriği*

No	YÖK Tarafından Belirlenen Konu Başlıkları	Kültürel Farklılıklara Duyarlı Öğretmen Yeterliklerini Geliştirmeye Yönelik İçerikler
1	Temel Kavramlar (eğitim, öğrenme, öğretim vb.)	- Bir insan hakkı olarak eğitim - Dil, din, ırk, etnik köken, cinsiyet, cinsel yönelim vb. fark etmeksizin herkesin kaliteli eğitim alabilmesinin önemi - Bir insan hakkı olan eğitim hizmetinin verilmesinde öğretmenin rolü ve sorumluluğu

Tablo 4.6. (Devam) *ÇÖİY ders programının içeriği*

2	Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler (Bireysel ve Kültürel)	- Kültürün öğrenmede ve öğretim süreçleri üzerindeki etkileri - Başlıca kültürel ve kimliksel sınıflar ve özellikleri - Kültürel farklılıklara vurgu yapılmasının başlıca gerekçeleri -Öğrenme stillerinin KFDÖ kapsamındaki yeri ve önemi
3	Öğretim Etkinliklerini Planlama	- Bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı ders planlarının özellikleri - Özel gereksinimli öğrencilere yönelik planlama ve BEP -Planlamada dikkat edilmesi gereken unsurlar
4	Öğretimde Amaçlar, Bloom'un Amaç Taksonomisi, Amaçların Yazılmasında Dikkat Edilecekler	- Farklılıklara saygı, duyarlılık ve empatinin eğitimde temel amaçlardan biri olması gerekliliği - Farklılıklara saygı ve duyarlılık kapsamında önyargılar, ötekileştirmeler ve bunların çürütülmesi - Öğretim amaçlarının belirlenmesinde farklılıklara nasıl hitap edilebileceği
5	Öğrenme-Öğretme İlkeleri	- Öğrenme-öğretme ilkelerine uyarken dikkate alınması gereken kültürel faktörler ve bunların öğretime yansımaları - Özgürlük Yazarları ve İki Dil Bir Bavul filmlerini değerlendirme ve eleştiriler
6	Öğretimde İçerik ve Materyallerin Seçimi ve Düzenlenmesi	- İçerik ve materyallerdeki ötekileştirici ve tektipleştirici söylemlerin ve mesajların farkına varma - Kapsayıcı içerik ve materyallerin taşınması gereken özellikler -Toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretiminde okulun ve öğretmenlerin rolü ve sorumlulukları
7	Tam Öğrenme Modeli	- Hiçbir özelliği fark etmeksizin her öğrencinin başarmasının mesleki sorumluluk açısından önemi - Her öğrencinin başarabilmesi için alınabilecek önlemler ve uygulanabilecek stratejiler
8	Çoklu Zekâ Kuramı	- KFDÖ kapsamında Çoklu Zekâ Kuramı -Kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin yeteneklerinin ve becerilerinin çoklu şekillerde ölçülmesi ve keşfedilmesi
9	Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı	- Bilgiyi yapılandırmadaki kültürel etkiler - Bilginin farklı yapılandırılma biçimlerinin kabul edilmesi ve bunlara hitap edilebilmesi -Bilgiyi yapılandırmada öğrencilerin kültürel özelliklerinin bir kaynak olarak kullanılması -Farklılıklara sahip öğrencilerin kazanımlarının çoklu şekillerde ölçülmesi ve değerlendirilmesi

Tablo 4.6. (Devam) *ÇÖİY ders programının içeriği*

10	İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı	- Farklılıklara saygı ve kültürel etkileşimin sağlanmasında işbirlikli öğrenmenin yeri ve önemi - Önyargıların ve farklılıklardan doğan sınıf içi çatışmaların giderilmesi ve önlenmesinde işbirlikli öğrenme - Akran zorbalığını önleme ve çözme stratejileri
11	Öğretme Stratejileri	- Öğretme stratejilerinin farklılıklara duyarlı bir biçimde seçilip kullanılmasında dikkat edilmesi gerekenler ve uygulama örnekleri
12	Öğretim Yöntem ve Teknikleri	- Öğretim yöntem ve tekniklerinin farklılıklara duyarlı bir biçimde seçilip kullanılmasında dikkat edilmesi gerekenler ve uygulama örnekleri
13	---	- Öğrencilerin istekleri doğrultusunda eklenen bir içerik olarak kadına, çocuğa ve hayvana yönelik şiddet ve şiddetin engellenmesine yönelik çözüm önerileri

4.2.6. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının öğrenme-öğretme süreci

ÇÖİY dersinin amaçlarının ve içeriğinin özelliklerine uygun bir biçimde en iyi öğrenme çıktılarına ulaşılmasına yardımcı olabilecek tüm öğretim stratejileri, yöntemleri ya da teknikleri öğrenen özelliklerinin de dikkate alınması koşuluyla bu ders kapsamında işe koşulabilir. Öte yandan ÇÖİY dersinin felsefi ve pedagojik temelleri ile gereksinim belirleme sürecine katılan öğretmen adaylarının önerileri birlikte dikkate alındığında, ÇÖİY ders programının öğrenme-öğretme sürecinde ağırlıklı olarak öğrenen merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin benimsenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öte yandan, dersin daha etkili bir biçimde yürütülebilmesi için zaman sınırlılığından dolayı sınıfta gerçekleştirilemeyen video/film izleme, tartışma gibi etkinlikler öğrenme yönetim sistemleri üzerinden gerçekleştirilebilir. Böylelikle, ÇÖİY dersi her an her yerden erişilebilen bir ders özelliği kazanır ve bu durum ise öğrenen merkezli olma ilkesini destekleyebilir. Bu derste sıklıkla kullanılan ve kullanılması önerilen öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri şunlardır:

- İşbirlikli öğrenme
- Yapılandırmacı yaklaşım
- Sunuş yoluyla öğretim
- Buluş yoluyla öğretim
- Araştırma-inceleme yoluyla öğretim
- Düz anlatım
- Soru-cevap
- Tartışma
- Örnek olay
- Kavram haritası
- Beyin fırtınası

- Balık kılıcı
- Altı şapkalı düşünme
- Kartopu
- Eğitsel oyun

4.2.7. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının ölçme-değerlendirme süreci

Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin ölçme-değerlendirme sürecinde temel alınan ilkeler şu biçimdedir:

- Çokkültürlü eğitim anlayışında öğrencilerin performanslarının süreç temelli ölçme-değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi öngörülmektedir. Öte yandan, YÖK'ün ve üniversitelerin eğitim-öğretim ve sınav yönetmeliği daha çok sonuç temelli değerlendirme yaklaşımını ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle bu dersin değerlendirme sürecinde her iki yaklaşımın da temel alındığı eklektik bir süreç yürütülebilir.

- Eklektik yaklaşıma dayalı olarak, ara sınav, dönem sonu sınavı ve ödev puanlarından oluşan bir değerlendirme yaklaşımı benimsenebilir.

- Ödev puanlarının oluşturulmasında ders planı hazırlama ödevinin %70-80 arası bir bölümü kapsamı önemli görülmektedir. Kalan %20-30'luk puan ise öğrencilerin derse katılımı ve öğrenme yönetim sistemi üzerinden yürütülen tartışmalara katılım, çalışma kâğıtlarını doldurup doldurmama gibi etmenler göz önünde bulundurularak notlandırılabilir.

- Ödevlerin hangi ölçütlere göre değerlendirileceği ise öğrencilerle önceden paylaşılmalıdır.

- Süreç temelli değerlendirme yaklaşımının bir gerekliliği olarak, ödevlerin önce taslak biçiminde öğretim elemanına sunulması ve öğretim elemanın bu ödevlere dönüt vermesi önemli görülmektedir. Böylelikle öğrenciler, aldıkları dönütler yoluyla ders planı hazırlama sürecine ilişkin daha ileri düzey beceriler kazanabilirler.

- Ara sınav ve dönem sonu sınavının hazırlanmasında ise çoktan seçmeli, açık uçlu, kısa yanıtlı gibi çeşitli soru türlerinin dersin amaçlarıyla uyumlu olacak ve kapsam geçerliliğini sağlayacak bir biçimde bir arada kullanılması gerekli görülmektedir. Böylelikle kullanılacak ölçme araçlarının öğrencilerin öğrenme tercihlerine uygunluğu sağlanabilir.

4.2.8. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar

Çokkültürlü eğitim yaklaşımı, bireysel ya da kültürel özellikleri fark etmeksizin her öğrenciye fırsat eşitliği sunmayı, öğrenenlerin bu özelliklerini dikkate alarak öğrenme yaşantıları düzenlemeyi ve böylelikle her öğrencinin kaliteli eğitime erişerek yüksek akademik başarı elde etmelerini hedeflemektedir. Bu ders kapsamında da öğretmen adaylarına gelecekteki öğrencilerinin bireysel ve kültürel farklılıklarına nasıl duyarlı olabilecekleri ve öğrencilerinin bu özelliklerine dayalı olarak nasıl öğretimi planlayıp yürütebileceklerine ilişkin beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu amacın en üst düzeyde gerçekleşebilmesi için bu dersin uygulanış biçiminin de çokkültürlü eğitim yaklaşımıyla örtüşmesi gerekmektedir (Zeichner vd., 1998). Böyle bir örtüşmenin sağlanması hem dersin içeriği ile uygulamalar arasındaki tutarlılığı sağlayacaktır hem de öğretmen adaylarının öğretim elemanını rol model olarak ilerideki öğretmenlik yaşantılarına ışık tutacaktır. Buna dayalı olarak dersin uygulanmasında uyulması gereken noktalar şu biçimde sıralanabilir:

- Çokkültürlü eğitim yaklaşımı her öğrencinin en üst düzeyde öğrenmeyi gerçekleştirmesini amaçlar. Bu nedenle, yüzyüze uygulamaları desteklemek amacıyla elektronik ortamlardan yararlanılabilir. Dersin süresinin kısıtlı olduğu gerçeğinden de hareketle, öğrenme yönetim sistemlerinden yararlanılması, dersin etkililiğini artırmada önemli bir yol olarak görülmektedir.

- Çokkültürlü eğitim anlayışında her öğrenen hiçbir özelliği fark etmeksizin önemli ve değerli olarak görülür. Bu nedenle, öğrenenlerle etkileşime geçerken mümkün olduğunca isimleri ile seslenilmesi önemsenmektedir. Sınıf mevcudunun kalabalık olduğu sınıflarda öğrencilerin isimlerinin yazdığı yaka kartlarını kullanmaları, bu ilkeyi gerçekleştirmede kolaylaştırıcı bir uygulama olarak görülebilir.

- Her bireyin fikirlerinin önemsendiği ve değer gördüğü bir sınıf ortamı oluşturmak için demokratik bir sınıf yönetimi anlayışı benimsenmelidir. Fikir belirtmek isteyen tüm öğrencilere söz hakkı tanınmalıdır. Sürenin yetmemesi durumunda bu fikirlerini öğrenme yönetim sistemi üzerinden paylaşımları teşvik edilmelidir. Fikir belirtmek istemeyen öğrenciler teşvik edilmeli ancak fikir belirtmeye zorlanmamalıdır.

- Çokkültürlü eğitim yaklaşımında işbirlikli öğrenme önemli bir yer tutmaktadır. İşbirlikli öğrenmeye dayalı yöntem ve tekniklerin kullanılması yoluyla, öğrenenlerin birbirlerinden farklı özellikler gösteren akranlarıyla etkileşim içine girerek farklılıklara

saygı gibi çokkültürlü eğitimin en önemli değerlerinden birinin kazandırılması mümkün olabilir. Bu nedenle, bu dersin uygulama sürecinde mümkün olduğunca işbirlikli öğrenmeye yer verilmelidir. Grup etkinlikleri gerçekleştirilirken grupların heterojen bir şekilde oluşturulmasına özen gösterilmeli ve akran öğretimine önem verilmelidir.

- Çokkültürlü eğitim yaklaşımına göre, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme sürecinde öğrencilerin görüşleri alınmalı ve onlara en iyi bir biçimde öğrenmelerini sağlayacak öğrenme seçenekleri sunulmalıdır. Bu nedenle, dersle ilgili materyaller ve kaynaklar çeşitlendirilmeli ve dersin ilerleyişine yönelik olarak öğrencilerin görüşleri sık sık alınmalıdır. Aynı konuya ilişkin olarak farklı kitap bölümleri, notlar, PowerPoint sunuları gibi çeşitli kaynaklar öğrencilere en ekonomik şekliyle sunulmalıdır. Öğretmen eğitimi programlarındaki öğrencilerin büyük ölçüde orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerden oluştuğu gerçeğinden hareketle, bu kaynakların öğrencilere internet ortamında sunulması en ekonomik yol olarak görülmektedir.

- Çokkültürlü eğitim yaklaşımında, öğretimin öğrencilerin öğrenmeye yönelik tercihlerinin dikkate alınarak planlanması ve yürütülmesi önemli görülmektedir. Bu nedenle öğretim elemanları ilk derste öğrencilerini tanımak amacıyla onların öğrenme stillerini ve baskın oldukları zekâ alanlarını belirleyebilir. Bu bilgilere dayalı olarak öğretimde düzenlemeler yapabilir.

- Çokkültürlü eğitimin önem verdiği bir diğer nokta, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesidir. Bu nedenle uygulama sürecinde üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecek “neden/niçin” gibi sorulardan yola çıkan soru-cevap ve tartışma etkinliklerine, örnek olaylara ve rol oynama etkinliklerine yer verilmesi önemli görülmektedir.

- Çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde kuramsal bilgilerin verilmesi kadar gerçek hayata dayalı uygulamaların gerçekleştirilmesi de önem taşımaktadır. Ancak, öğretmen eğitimi programları bürokratik düzenlemelerden ve zaman sınırlılığından kaynaklı olarak büyük ölçüde kuramsal bir şekilde yapılandırılmıştır. Bunun üstesinden gelme amacıyla, öğretmen adaylarına bireysel ve kültürel farklılıkların bulunduğu sınıflarla ilgili olumlu ve olumsuz örnekleri içeren filmler izletilebilir. Yeryüzündeki Yıldızlar, Özgürlük Yazarları, İki Dil Bir Bavul, Sınıf gibi filmler ders dışında izlenmek üzere öğretmen adaylarına ödev olarak verilebilir. Bu filmlere yönelik yansımalar yapmaları istenebilir. Bu tür filmlerde yer alan iyi uygulamalar sınıfta tartışılarak öğretmen adaylarının bu filmlerden ilham almaları sağlanabilir. ÇÖİY ders

programının uygulama sürecine yönelik haftalar bazında tanıtıcı bilgilerine EK-22’de yer verilmiştir.

4.2.9. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programına yönelik örnek ders planları

Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının uygulama sürecinde işe koşulmak üzere 13 haftalık ders planları hazırlanmıştır. Hazırlanıp uygulamaya aktarılan ders planlarından ikisine bu bölümde yer verilmiştir.

ÇÖİY Ders Planı 1: Tanıtıcı Bilgiler

Dersin süresi: 50’+50’

Sınıf mevcudu: 28

Dersin Konusu: Eğitimle İlgili Temel Kavramlar (eğitim, eğitim türleri, kültürleme, öğretim, öğrenme)

Kazanımlar: Dersin sonunda öğrenciler;

Eğitim kavramını tanımlar. Öğretim kavramını tanımlar. Eğitim türlerini açıklar. Eğitim türlerine örnek verir. Öğrenme kavramını açıklar. Eğitim ve kültür ilişkisini betimler. Eğitimin insan hakları kapsamındaki yerini kavrar. İnsan çeşitliliğine saygı gösterir.

Kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri: Düz anlatım, beyin fırtınası, balık kılıcı, kavram haritası, soru-cevap, büyük grup tartışması, eğitsel oyun.

Kullanılan araç-gereçler: Öğretici tarafından hazırlanan PPT sunusu, akıllı tahta, beyaz tahta, kâğıt top, soru kartları.

Öğrenen özellikleri: Öğrencilerin yaşları 19 ile 27 arasında değişmekte olup birçoğu 20-22 yaş aralığındadır. Sınıfın %80’i kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Sınıfın tümü orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyden gelmektedir. Geldikleri yerleşim birimleri ve coğrafi bölgeler çeşitlilik göstermektedir. Öğrenme sürecinde ilgi çekici içerikler kullanılmasından hoşlanıyorlar ancak kimi zamanlarda akranlarıyla sohbet etme gibi ders dışı davranışlar sergileyebiliyorlar. Görseller ve aktif öğrenme etkinliklerinden hoşlanıyorlar. Tartışma, soru-cevap gibi sosyal etkileşim gerektiren yöntemlere ilgi gösteriyorlar. İsimleriyle hitap edilmekten hoşlanıyorlar. Bu nedenle yaka kartı uygulaması yapılmaktadır.

Dersin işlenişi

a) Giriş Etkinlikleri/Dikkat Çekme: Öğretici öğrencileri selamlar ve öğrencilere isimleriyle seslenebilmek için boş yaka kartları dağıtarak üzerine isimlerini yazıp takmalarını ve dönem boyunca her ders yaka kartlarını yanlarında getirmelerini ister. Ardından bu ilk ders olduğu için kâğıt topuyla tanışma etkinliği yapar. Bu etkinlikte öğreticinin elinde kâğıttan yapılmış yaklaşık 10 cm çapında küçük bir top bulunmaktadır. Öğretici kendisini tanıttıktan sonra kâğıt topu rastgele atacağını söyler. Topu yakalayanın kendisini tanıttığını ister ve sınıfa arkasını dönerek topu fırlatır. Topu yakalayan öğrenci kendisini tanıttıktan sonra başka bir arkadaşına topu atar ve kendisini tanıttığını, ardından en sevdiği filmi söylemesini ister. İkinci öğrenci kendini tanıtır sevdiği filmi söyledikten sonra üçüncü bir öğrenciye topu atar ve kendisini tanıtarak varsa hobisini, yoksa boş zamanlarında neler yaptığını söylemesini ister. Topun her fırlatılışında hobi, sevilen bir yemek, yapılan spor, hoşlanılan müzik türü gibi öğrencilerin kendilerini tanıtabilecekleri çeşitli özelliklerinin söylenilmesi istenir. Topun en az 10 kez el değiştirmesi sağlanır. Bu etkinlikte, öğrencilerin arasındaki etkileşim ve tanışıklığın artırılarak sınıf dinamiğinin oluşturulması amaçlanır. Etkinliğin ardından, derse ilgiyi çekebilmek için öğretici öğrencilere “bu derste neler işleyeceğimizi düşünüyorsunuz? Haydi biraz tahmin edin.” der.

Güdüleme: Öğretici öğrencileri güdülemek için tahminlerine olumlu dönüt verir ve öğretmenlik mesleği için bu dersin çok önemli olduğunu, bu derste elde edecekleri kazanımlarla ilerideki derslerini öğretim ilkelerine daha uygun bir şekilde planlayabileceklerini, öğrencilerinin özelliklerine daha uygun ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilecek düzeye geleceklerini vurgulayarak güdülenmelerini sağlar.

Amaçlardan Haberdar Etme: Öğretici öğrencilere, bu derste, daha önceki derslerden de hatırlayabilecekleri, eğitimle ilgili temel kavramların üzerinde durulacağını söyler. Bu dersin sonunda, eğitim, öğretim, öğrenme kavramlarını tanımlayabileceklerini, eğitimin insan hakları içindeki yerini söyleyebileceklerini, eğitim türlerine örnekler verebileceklerini belirterek amaçlardan haberdar eder.

Derse Geçiş: “Haydi bakalım, temel kavramları hatırlayalım” diyerek derse geçiş yapar.

b) Gelişme Etkinlikleri: Öğretici öncelikle eğitim kavramının tanımını verir ve açıklar. Eğitim kavramına ilişkin farklı bakış açılarının olduğunu ifade ederek farklı felsefi yaklaşımların eğitim kavramını nasıl ele aldıklarını açıklar. Eğitimin insan hakları

kapsamındaki önemi ve yeri vurgulanır. Bu bağlamda, engellilik, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, cinsel yönelim, yaş, etnik köken, dil, din, inanç, kültür ve/veya hiçbir özelliği fark etmeksizin her bireyin sadece insan oluşu dolayısıyla kaliteli bir eğitim alma hakkına sahip olduğu açıklanır. Ancak bu hakkın sadece bir öğrenciyi içinde bir öğretmen ve başka öğrenciler olan bir sınıfa koymak anlamına gelmediği, aksine, sınıftaki her öğrencinin her bir farklılığından doğan gereksinimlerinin karşılanması anlamına geldiği vurgulanır. Bu bağlamda, mülteci öğrencilerin ve özel gereksinimli bireylerin bu haktan ne ölçüde yararlanabildiklerine ilişkin sınıf tartışması yapılır. Ardından, bir sistem olarak eğitim kavramı açıklanır ve bu sistemin öğeleri tanıtılır.

Beyin fırtınası etkinliği: Öğretici, bu dersin en önemli özelliklerinden birinin ilerideki öğretmenlik hayatlarında kullanabilecekleri çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini tanıtmak olduğunu söyler. Dersimiz süresince de birçok tekniği uygulayarak tanıyacaklarını belirtir. Şimdi uygulanacak tekniğin beyin fırtınası olduğunu, bu tekniğin bir konu hakkında olabildiğince çok fikir üretmek için kullanıldığını, şimdi de küçük bir beyin fırtınası uygulaması yapacaklarını söyler. “Eğitimin çeşitli paydaşlar tarafından algılanan amaçlarının nelerdir?” sorusunu sorarak öğrencilere beyin fırtınası yaptırır. Yanıtları tahtaya yazar.

Balık kılıcı etkinliği: Öğretici “şimdi bu fikirleri balık kılıcı tekniği ile düzenleyelim. Balık kılıcı tekniğinde tahtaya veya bir kâğıda balık kılıcı çizilerek üstteki kılıçlara nedenler, alttaki kılıçlara sonuçlar yazılır. Biz ise bugün üst tarafa paydaşları, alt tarafa ise paydaşlara göre değişen amaçları yazacağız” der. Beyin fırtınası sonucunda ortaya çıkan amaçları balık kılıcı üzerinde öğrencilerle birlikte hangi paydaşların ne gibi amaçları olduğunu gösterecek biçimde yerleştirir.

Bu etkinliğine dayalı olarak, eğitimin kültür oluşumu ve aktarımı üzerindeki rolü vurgulanarak kültür, kültürleme, kasıtlı kültürleme, zoraki kültürleme, gelişigüzel kültürleme kavramları açıklanır. Ardından, öğrencilerden, eğitimin kültürle ilgili bu kavramlardan hangisiyle nasıl ilişkisi olduğunu tahmin etmeleri istenir. Bireylerin kendi kültürlerini koruma ve yaşatmalarının bir insan hakkı olduğu vurgulanarak zoraki kültürlemenin eğitim süreçlerinde dikkatle ele alınması gerektiğinden bahsedilir. Kültürel değerlerin okul yaşantılarına yansıtılmasının öğrencide aidiyet duygusu yaratacağı ve bunun da öğrenme için olumlu sonuçlar doğuracağı belirtilir. Bu nedenle, öğretmen adaylarına ilerideki sınıflarında farklı kültürel özelliklere sahip öğrencileri olduğunda

onların bayramları, gelenekleri, yaşam biçimleri gibi kültürel değerlerini yaşatmaya ve zaman zaman okul içinde bunlardan bahsetmeye teşvik etmeleri önerilir.

Kavram haritası etkinliği: Öğretici “şimdi kavram haritası tekniğini kullanacağız. Bu teknikte birbiriyle ilişkili kavramlar bir harita şeklinde düzenlenir, böylece bilginin kalıcılığı sağlanmış olur” diyerek tahtaya gönüllü bir öğrenci kaldırır ve bu kavramlara ilişkin bir kavram haritası çizmesini ister. Öğrencinin zorlandığı yerlerde ipuçlarıyla yol gösterilir.

Bu etkinliğin ardından, eğitim türlerinden formal eğitim, informal eğitim, örgün eğitim ve yaygın eğitim kavramları tanımlanıp açıklanarak her birine yönelik örnekler verilir.

Eğitsel oyun etkinliği: Öğrencilere soru kartlarıyla eğitsel oyun oynatılır. Öğrencilerden 2’şerli gruplar oluşturmaları istenir ve her öğrenciye 5’er kart dağıtılır. Her kartın üstünde bir eğitim türüyle ilgili bir örnek ve “bu hangi eğitim türüne örnektir?” sorusu ile yanıt yer almaktadır. Her öğrenci, grubundaki diğer arkadaşına sırayla bu kartlardaki soruyu sorar ve yanıtlarını ister. Ardından, roller değiştirilir ve süreç tekrarlanır. Doğru cevap sayısı en fazla olan grup tebrik edilir. Öğrencilerin hataları düzeltilerek ve cevapların neden öyle olması gerektiği açıklanarak etkinlik bitirilir.

Öğretici, öğretim kavramını açıklar ve öğrenme ile ilişkisini vurgulayarak öğrenme kavramına geçer. Öğrenme sürecinin kalıcı izli davranış değişikliği anlamına geldiğini belirtir. Öğrenme kavramının özellikleri ve kapsamını açıklar.

c) Sonuç Etkinlikleri: Öğretici, bugünkü dersin sonuna yaklaştıklarını vurgular. Bugün bahsedilen birçok kavramın daha önceki derslerde işlendiğini, bu dersin bir nevi hatırlatma ve var olan bilgileri geliştirme amacıyla yapıldığını ifade eder. Ardından, öğrencilerden bugün işlenen kavramları birer cümleyle özetlemelerini ister.

d) Değerlendirme Etkinlikleri: Dersin etkililiğini değerlendirmek amacıyla, öğrencilerden bugün işlenen eğitim kavramıyla ilgili analogi oluşturmalarını ister. “Eğitim gibidir/ -e benzer, çünkü.....” ifadesini kendi görüşlerine göre doldurmalarını söyler. Dersin süresi yetmezse bu değerlendirme etkinliği Edmodo üzerinden ev ödevi olarak verilir.

ÇÖİY Ders Planı 2: Tanıtıcı bilgiler

Dersin süresi: 50'+ 50'

Sınıf mevcudu: 28

Dersin Konusu: Öğrenmeyi Etkileyen Bireysel ve Kültürel Etmenler

Kazanımlar: Dersin sonunda öğrenciler;

Öğrenmeyi etkileyen bireysel faktörleri sıralar. Olgunlaşma ve hazırbulunuşluğun öğrenmeyi nasıl etkilediğine ilişkin örnekler verir. Güdülenme, kaygı ve tutumun öğrenme üzerindeki etkilerini açıklar. Öğrenme stilinin öğrenme süreci üzerinde yarattığı farklılıkları açıklar. Bir öğretmenin neden kültürel farklılıklara duyarlı olması gerektiğini açıklar. Kültürel farklılıkların öğrenme ve sınıf içi davranışlarda yarattığı farklılıklara örnek verir. Mülteci öğrencilerin bazı yaygın ortak özelliklerini söyler. Öğrencilerin kültürel farklılıklarının öğretimi planlarken nasıl göz önünde bulundurulması gerektiğini tartışır. Kendinden farklı özelliklere sahip bireylerle empati yapar.

Kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri: Düz anlatım, soru-cevap, büyük grup tartışması, örnek olay tekniği, akvaryum tekniği, düşün-eşleş-paylaş tekniği.

Kullanılan araç-gereçler: Öğretici tarafından hazırlanan PPT sunusu, akıllı tahta, beyaz tahta.

Dersin işlenişi

a) Giriş Etkinlikleri

Dikkat Çekme: Öğretici öğrencileri selamlar. Dikkatlerini çekmek için gönüllü öğrencilere “sen nasıl öğreniyorsun? Öğrenme sürecinde ne gibi tercihlerin var?” gibi sorular sorar.

Güdüleme: Güdülemeyi sağlamak için “gördünüz mü bakın, öğrenme sürecinde hepimiz ne kadar farklıyız. Bu farklılıklara hitap edebilmeniz için de bugünkü konumuz büyük önem taşıyor.” denilir.

Amaçlardan Haberdar Etme: Bugünün konusunun öğrenmeyi etkileyen bireysel ve kültürel faktörler olduğu söylenir.

Derse Geçiş: Öğretici, PPT sunusunu açarak derse geçiş yapar.

b) Gelişme Etkinlikleri: Öğretici, öğrenmeyi etkileyen bireysel, kültürel, çevresel, yöntemden kaynaklı ve materyalden kaynaklı birçok faktör olduğunu, sadece bireysel

faktörleri derinlemesine işlemek için bile tek başına bir dönemlik bir ders olabileceğini belirtir. Ardından, bireysel faktörleri sıralar.

Olgunlaşma kavramı açıklanarak yaş ve zekâyla ilgisi kurulur. Gelişim düzeyi içinde olgunlaşma kavramının yeri açıklanır. Ardından, türe özgü hazırbulunuşluk ve Thorndike’ın hazırbulunuşluk yasasına göre bir bireyin hazır olmadığı davranışa zorlanmaması gerektiği ve hazırsa da bundan mahrum edilmesinin onda öfke yaratacağı açıklanır. Hazırbulunuşluğa dikkat edilmeden yapılan öğretim etkinliklerinin sonuçlarının neler olabileceği sınıfça kısaca tartışılır.

Örnek Olay Etkinliği: Ardından tutum kavramı açıklanarak, bir derse karşı olumsuz tutumları nedeniyle o derste başarısız olan bir öğrenci etrafında şekillendirilmiş bir örnek olay sunulur ve öğrencilerden örnek olayı okuyarak altında yer alan soruların olası cevaplarını düşünüp paylaşımları istenir. Örnek olay yönteminin, gerçek hayatta karşılaşılmış ya da karşılaşılması muhtemel olayların incelenerek öğrenilen bilgilerin uygulamaya aktarılmasını sağlamada etkili bir öğretim yöntemi olduğu belirtilir. Örnek olay şu biçimdedir:

“Buket liselere giriş sınavına hazırlanıyordu. Hedefi, ülkedeki sayılı liselerden birini kazanmaktı. Bu yüzden sınavda çözmesi gereken hemen hemen bütün derslerden en az %95 oranında başarıya ulaşmalıydı. Buket bütün deneme sınavlarında tüm derslerde %90’ın üzerinde başarıya sahipti. Matematik hariç... Sınava 11 ay kala 30 Matematik sorusundan sadece 5-6’sını doğru cevaplayabiliyordu. Durum böyle giderse Buket istediği okulu kazanamayacaktı. Buket, Matematiğin zor olduğunu düşünüyor, Matematiği sevmiyor ve yapabileceğine de inanmıyordu. Buket’in sorunu nedir? Tanımlayınız. Bir öğretmen olarak Buket’e ne önerirsiniz? (Tartışmanın ardından) Aradan aylar geçti, sınav geldi çatı. Buket 30 soruluk Matematik testinde 26 soruyu doğru cevapladı ve hedefine ulaştı. Sizce Buket bunu nasıl yaptı?”

Örnek olaydaki öğrencinin tutumunu olumlu yönde geliştirmek için neler yapılabileceği konusunda öğrencilerin görüşleri alınır. Ardından öğretici, güdülenme kavramını açıklar, tutum kavramından farkını belirtir. İçsel güdülenmenin bileşenleri olarak ilgi, istek, ihtiyaç ve öz yeterlik algısını açıklar. Öğrencilere, birer sınıf öğretmeni adayı olarak ilerideki öğrencilerinin öz yeterlik algılarını önemsemenin ve yükseltmenin ne kadar önemli olduğu vurgulanır. Pekiştirici, ödül gibi dışsal güdülenmeyi sağlayacak yollarla zaman içerisinde öğrencilerin içsel güdülenmelerinin de artırılabilmesi açıklanır. Ardından “peki, siz kendinizi bu derse ne kadar güdülenmiş hissediyorsunuz?” diye soru sorularak öğrencilerin derse katılımı sağlanır.

Öğrenmeyi etkileyen bir diğer faktör olan kaygı kavramı açıklanır, orta seviyedeki kaygının öğrenme üzerindeki olumlu etkilerinden bahsedilerek yüksek düzey kaygıyla baş etme yöntemleri (nefes egzersizleri, spor, planlama) açıklanır.

Genel uyarılmışlık ve dikkat toplama kavramları açıklanarak öğrenme sürecindeki öneminden bahsedilir. Öğrencilerin dikkatini toplamak için kullanılabilecek stratejilerden örnekler (öğrenciyi güdülemek, renkli-hareketli uyarıcılar kullanmak vb.) verilir.

Öğrenme stili kavramı açıklanarak bunun aslında çok geniş bir konu olduğundan ve alanyazında birçok öğrenme stilleri sınıflaması bulunduğu söz edilir. Bu derste ise sadece VARK stil sınıflamasının işleneceği söylenir. Ardından, bu stil sınıflaması ve özellikleri açıklanır. Öğrencilere “peki sizlerin öğrenme stili neymiş öğrenelim mi?” diye soru sorulur ve Edmodo üzerinde paylaşılan, VARK sınıflamasına göre öğrenme stillerini belirleyen bir ölçme aracının bulunduğu linke tıklamaları ve soruları cevaplamaları, ardından baskın stillerini Edmodo üzerinden paylaşmaları istenir.

Akvaryum etkinliği: Öğretici, şimdi akvaryum tekniği ile bir tartışma yürüteceklerini söyler. Akvaryum tekniğinde iç içe 2 çember olduğunu ve iç çemberdeki öğrenciler konuyu tartışırken dış çemberdekilerin tartışmayı izlemeleri ve soru sormalarının gerektiği açıklanır. Tekniğe göre, daha sonra iç ve dış çemberdekilerin yer değiştirerek tartışmayı bir kez daha yürütmeleri gerektiği, ancak zaman sınırlılığı dolayısıyla bugün sadece 1 tur yapacaklarını söyler. Ardından, öğrencilerden iç içe iki çember oluşturmaları istenir. İç çemberdeki öğrencilerden “öğrenme stillerinin bir öğretmen olarak bizim için önemi ve yeri nedir?” sorusu üzerinden tartışmaları istenir. Dış çemberdeki öğrencilere ise iç çemberdeki arkadaşlarına soru sormaları ve onların fikirlerini derinleştirmelerini istemeleri söylenir. Etkinliğin ardından öğretici, tartışmadaki fikirler toparlar ve özetler.

Öğretici, öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında kültürel faktörlerin çok önemli olduğunu, çünkü nasıl düşündüğümüzden nasıl öğrendiğimize, nasıl giyindiğimizden nasıl konuştuğumuza kadar neredeyse her özelliğimizin içinde yaşadığımız kültür tarafından şekillendiğini belirtir. Kültür kavramını kısaca tanımlayarak, kültürel farklılıklara neden olan geçmiş yaşantıların öğrencilerimizle ilgili hangi özellikleri nasıl etkileyebileceğinden bahsedilir. Öğrencilerin ailesinin sosyo-ekonomik düzeyinin, anne-baba eğitim durumunun çocuğun kelime dağarcığından, kitap okuma alışkanlığına, hatta ödev yapıp yapmama durumuna dek birçok özelliğini nasıl etkilediği açıklanır. Çocuğun yaşadığı çevre açısından köy-şehir farkının önbilgiler ve kültürel geçmiş anlamında nasıl farklar oluşturduğu ve bunların öğretim sürecinde nasıl ele alınması gerektiği açıklanır.

Kültürel farklılıkların çocuğun ihtiyaçlarını nasıl farklılaştırdığı Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşi ile ilişkilendirilerek açıklanır. Kültürel farklılıkların göz teması kurup kurmama, bireysel veya grupta çalışma tercihi, öğretmene soru sorma davranışını, tartışmalara katılıp katılmama durumunu, jest ve mimiklerini kullanma biçimini, düşünme biçimini, öğrenmede süreç veya sonuç odaklı olma durumunu nasıl etkilediği örneklerle açıklanır. Ardından ülkemize son yıllarda göç eden mülteci ve göçmen çocukların yaygın birtakım özellikleri betimlenir.

Düşün - eşleş - paylaş etkinliği: Öğretici, şimdi bir düşün – eşleş - paylaş etkinliği yapacaklarını söyler. Bu teknikte, öğrencilerin bir konu üzerinde bireysel olarak düşünceleri, ardından eş seçtikleri arkadaşlarıyla fikirlerini tartışmaları ve sonra sınıfa sunmalarının amaçlandığı belirtilir. Ardından, akıllı tahtaya mülteci öğrencilerin öğretmenlerinin yaşadığı birtakım sorunların sıralandığı bir slayt yansır. Öğrencilerden bu sorunlardan birini seçmeleri ve bunu düzeltmek için ne yapabileceklerini düşünmeleri istenir. Ardından, kendilerine sınıftan bir eş seçerek seçtikleri sorunları ve buldukları çözümleri tartışarak geliştirmeleri ve sınıfla paylaşmaları istenir.

c) Sonuç Etkinlikleri

Öğretici, dersi kısaca özetleyerek öğrenmeyi etkileyen bireysel ve kültürel faktörler göz önünde bulundurmadan yapılan öğretim etkinliklerinin etkili öğrenmeyi sağlayamayacağını vurgular. Öğrenmeyi en iyi biçimde sağlayabilmek için öğretimin öğrenci merkezli olması gerektiğini, bunun da ancak öğrencilerin bireysel ve kültürel özelliklerini tanıyarak öğretimi bu bilgilere göre tasarladıklarında gerçekleştirebileceğini belirtir. Bunun için velilerle etkili işbirliği sağlamanın çok önemli olduğunu dile getirir. Özellikle mülteci öğrencilerin velileriyle iletişim kurmanın bazen zorlayıcı olabileceğini, bunun üstesinden gelmek için hem Türkçe hem de Arapça bilen öğretmen arkadaşlarından ya da öğrencilerden destek alınmanın iyi bir çözüm olabileceği belirtilir.

d) Değerlendirme Etkinlikleri: Öğrencilerden bugünkü ders ile ilgili görüşlerini paylaşmaları ve öğreticiye dönüt vermeleri istenir. Dönütler alındıktan sonra bir sonraki haftanın konusu söylenerek ders bitirilir.

4.3. Uygulama ve Değerlendirme Aşamasına Yönelik Bulgular

Bu araştırmada ele alınan üçüncü araştırma sorusu “çokkültürlü eğitim yaklaşımına ve gereksinimlere dayalı olarak tasarlanan “Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve

Yöntemleri (ÇÖİY)” ders programının öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine, evrensellik-farklılık yönelimlerine ve öğretmenliğe yönelik tutumlarına etkisi nedir?” sorusudur. Bu soruyu yanıtlayabilmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ilgili bağımlı değişkenlere yönelik öntest-sontest puanları incelenmiş ve nicel bulgular, görüşmeler ve öğrenme ürünlerinden elde edilen nitel bulgular ile desteklenmiştir.

4.3.1. ÇÖİY ders programının öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine etkisine ilişkin bulgular

Denel işlem öncesinde deney ve kontrol grubunun çokkültürlü mesleki yeterlik algılarına ilişkin öntest puanları incelenmiştir. Her iki grubun öntestten elde ettiği puanların ortalaması Tablo 4.7.’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Deney ve kontrol grubunun çokkültürlü öğretmen yeterliklerine ilişkin öntest puanları

ÇÖY ölçeği	Grup	n	En düşük	En yüksek	$\bar{x}$	Ss
Eşitlikçi yeterlikler	Deney	28	3.73	4.91	4.31	.319
	Kontrol	31	3.45	5.00	4.46	.437
Ç. Pedagogik yeterlikler	Deney	28	3.75	4.92	4.38	.308
	Kontrol	31	3.75	4.83	4.51	.338
Genel ortalama	Deney	28	3.83	4.78	4.35	.285
	Kontrol	31	3.83	4.91	4.48	.340

Tablo 4.7.’de görüldüğü gibi hem deney grubunun hem de kontrol grubunun öntestten elde ettiği puanların ortalaması yüksektir. Bununla birlikte, kontrol grubunun ölçeğin tümünden ($\bar{x}_{\text{Gen.Ort.}}=4.48$) ve alt boyutlarından elde ettiği puanların ortalamasının ($\bar{x}_{\text{Eşit.Yet.}}=4.46$; $\bar{x}_{\text{Ç.Ped.Yet.}}=4.51$), deney grubunun ortalamasına ($\bar{x}_{\text{Gen.Ort.}}=4.35$; $\bar{x}_{\text{Eşit.Yet.}}=4.31$; $\bar{x}_{\text{Ç.Ped.Yet.}}=4.38$) göre daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır.

Deney ve kontrol grubunun denel işlem öncesinde Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği’nden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenebilmesi için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım koşulu sağlanamadığı belirlendikten sonra ise parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.8. Deney ve kontrol grubunun çokkültürlü öğretmen yeterliklerine ilişkin öntest puanlarının karşılaştırılması

ÇÖY ölçęęi	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p
Eşitlikçi yeterlikler	Deney	28	26.32	737.00	331.00	-1.569	.11
	Kontrol	31	33.32	1033.00			
Çokkültürlü Pedagogjik yeterlikler	Deney	28	25.59	716.50	310.50	-1.883	.06
	Kontrol	31	33.98	1053.50			
Genel ortalama	Deney	28	25.95	726.50	320.50	-1.725	.08
	Kontrol	31	33.66	1043.50			

Tablo 4.8.'de görüldüğü üzere, eşitlikçi yeterlikler ($z=-1.569$; $p>.11$) ve çokkültürlü pedagogjik yeterlikler ($z=-1.883$; $p>.06$) boyutunda kontrol grubunun öntest puanları deney grubuna göre daha yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Her iki grubun ölçęęin tümünden elde ettiği puanların ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($z=-1.725$; $p>.08$). Buna dayalı olarak çokkültürlü mesleki yeterliklere sahip olma açısından her iki grubun denel işlem öncesinde denk olduğu söylenebilir.

Denel işlemin sonunda deney ve kontrol grubunun çokkültürlü mesleki yeterlik algılarına ilişkin sontest puanları incelenmiştir. Her iki grubun sontestten elde ettiği puanların ortalaması Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Deney ve kontrol grubunun çokkültürlü öğretmen yeterliklerine ilişkin sontest puanları

ÇÖY ölçęęi	Grup	n	En düşük	En yüksek	$\bar{x}$	Ss
Eşitlikçi yeterlikler	Deney	28	3.91	5.00	4.62	.336
	Kontrol	31	3.09	5.00	4.52	.466
Çokkültürlü Pedagogjik yeterlikler	Deney	28	4.00	5.00	4.60	.289
	Kontrol	31	3.83	5.00	4.49	.392
Genel ortalama	Deney	28	3.96	4.96	4.61	.299
	Kontrol	31	3.48	4.91	4.50	.409

Tablo 4.9.'da görüldüğü gibi hem deney grubunun hem de kontrol grubunun sontestten elde ettiği puanların ortalaması oldukça yüksektir. Bununla birlikte, deney grubunun ölçęęin tümünden ($\bar{x}_{\text{Gen.Ort.}}=4.61$) ve alt boyutlarından elde ettiği sontest puanların ortalamasının ($\bar{x}_{\text{Eşit.Yet.}}=4.62$; $\bar{x}_{\text{Ç.Ped.Yet.}}=4.60$), kontrol grubunun ortalamasına

($\bar{x}_{\text{Gen.Ort.}}=4.50$; $\bar{x}_{\text{Eşit.Yet.}}=4.52$; $\bar{x}_{\text{Ç.Ped.Yet.}}=4.49$) göre daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Deney ve kontrol grubunun Çokkültürlü Mesleki Yeterlikler Ölçeği'nden elde ettikleri son test puanları arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi için ise normal dağılım koşulu sağlanamadığından dolayı parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.10. Deney ve kontrol grubunun çokkültürlü öğretmen yeterliklerine ilişkin son test puanlarının karşılaştırılması

ÇÖY ölçeği	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p
Eşitlikçi yeterlikler	Deney	28	31.41	879.50	394.50	-.604	.54
	Kontrol	31	28.73	890.50			
Çokkültürlü Pedagogik yeterlikler	Deney	28	32.16	900.50	373.50	-.924	.35
	Kontrol	31	28.05	869.50			
Genel ortalama	Deney	28	31.95	894.50	379.50	-.830	.40
	Kontrol	31	28.24	875.50			

Tablo 4.10.'da görüldüğü üzere, çokkültürlü mesleki yeterliklerin eşitlikçi yeterlikler ($z=-.604$; $p>.54$) ve çokkültürlü pedagogik yeterlikler ($z=-.924$; $p>.35$) alt boyutlarında deney grubunun son test puanları kontrol grubuna göre daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Her iki grubun ölçeğin tümünden elde ettiği puanların ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($z=-.830$; $p>.40$).

Denel işlemin etkili olup olmadığının belirlenebilmesi için deney grubu ve kontrol grubunun öntest-son test puanlarının grup içinde karşılaştırılması gereklidir. Veri setinin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.11.'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Deney ve kontrol gruplarının ÇÖY ölçeği öntest-son test puanlarının grup içi karşılaştırmaları

		Son test-Öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Deney Grubu	Eşitlikçi yeterlikler	Negatif sıra	6	7.00	42.00	-3.545	.00*
		Pozitif sıra	21	16.00	336.00		
		Eşit	1				
		Toplam	28				

Tablo 4.11. (Devam) *Deney ve kontrol gruplarının ÇÖY ölçeği öntest-sontest puanlarının grup içi karşılaştırmaları*

Deney Grubu	Çokkültürlü pedagojik yeterlikler	Negatif sıra	2	13.00	26.00	-3.810	.00*
		Pozitif sıra	24	13.54	325.00		
		Eşit	2				
		Toplam	28				
	Genel ortalama	Negatif sıra	2	13.00	26.00	-3.922	.00*
		Pozitif sıra	25	14.08	352.00		
		Eşit	1				
		Toplam	28				
Kontrol grubu	Eşitlikçi yeterlikler	Negatif sıra	9	11.39	102.50	-1.871	.06
		Pozitif sıra	17	14.62	248.50		
		Eşit	5				
		Toplam	31				
	Çokkültürlü Pedagojik yeterlikler	Negatif sıra	10	14.40	144.00	-.173	.86
		Pozitif sıra	14	11.14	156.00		
		Eşit	7				
		Toplam	31				
	Genel ortalama	Negatif sıra	10	12.35	123.50	-1.324	.18
		Pozitif sıra	16	14.22	227.50		
		Eşit	5				
		Toplam	31				

*0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.11.'de görüldüğü gibi, deney grubunun Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri ölçeğinin genelinden elde ettikleri sontest puanları, öntest puanlarından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($z=-3.922$; $p<.01$). Ayrıca, deney grubunun eşitlikçi yeterlikler ($z=-3.545$; $p<.01$) ve çokkültürlü pedagojik yeterlikler boyutunda ($z=-3.810$; $p<.01$) elde ettikleri sontest puanları öntest puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ayrıca, Pallant'ın (2007) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kapsamında etki büyüklüğünü hesaplamak için önerdiği " $z/\sqrt{\text{gözlem sayısı}}$ " formülü uygulanarak, ortaya çıkan anlamlı farklılıkların etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Buna göre eşitlikçi yeterlikler boyutu için etki büyüklüğü orta ($r=.47$), çokkültürlü pedagojik yeterlikler ($r=.50$) ve ölçekten alınan puanların genel ortalaması açısından ise büyük ($r=.52$) olarak belirlenmiştir.

Kontrol grubunun Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği'nden elde ettikleri öntest genel ortalama puanları ile sontest genel ortalama puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($z=-1.324$; $p>.18$). Kontrol grubunun eşitlikçi yeterlikler ($z=-1.871$; $p>.06$) ve çokkültürlü pedagojik yeterlikler ($z=-.173$; $p>.86$) boyutlarında elde ettikleri sontest puanları da öntest puanlarından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Buna dayalı olarak, bu araştırma kapsamında tasarlanıp uygulanan ÇÖİY ders programının deney grubundaki öğretmen adaylarının eşitlikçi yeterliklerini olumlu yönde ve orta düzeyde, çokkültürlü pedagojik yeterliklerini ve ölçekten elde ettikleri genel ortalamaları olumlu yönde ve yüksek düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

4.3.2. Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Öğretmen Yeterliklerindeki Gelişime Yönelik Nitel Bulgular

Deney grubundaki katılımcıların çokkültürlü öğretmen yeterliklerindeki gelişimin katılımcıların görüşlerine ve öğrenme ürünlerine nasıl yansıdığı, bu araştırmanın yanıt aradığı diğer bir sorudur. Bu soruyu yanıtlayabilmek için katılımcıların programın uygulama sürecine yönelik görüşleri alınmış ve ders kapsamında ortaya koydukları öğrenme ürünleri incelenmiştir. Bu bölümde, bu nitel veri kaynaklarından elde edilen bulgulara ayrı başlıklar halinde yer verilecektir.

4.3.2.1. Öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin katılımcı görüşlerine yansımalarına ilişkin bulgular

Deney grubunda yer alan öğretmen adayları ($n=10$) ile uygulama sonrasında yapılan görüşmelerden elde edilen görüşlerin tümdengelsel bir biçimde analiz edilmesi sonucunda katılımcıların çokkültürlü mesleki yeterliklerin hem eşitlikçi yeterlikler boyutunda hem de çokkültürlü pedagojik yeterlikler boyutunda gelişim gösterdiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen tema ve alt temalar Tablo 4.12.'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. *Uygulama ve değerlendirme aşamasının katılımcılarına göre ÇÖİY dersi sonucunda geliştirdikleri çokkültürlü öğretmen yeterlikleri*

Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri	
Eşitlikçi Yeterlikler	Çokkültürlü Pedagojik Yeterlikler
Sınıfla ve öğretimle ilgili kararlarda ve süreçlerde demokratik ve adil olma.	Öğrencilerin kültürel ve bireysel özelliklerini keşfetme.
Kendi önyargılarından arınarak öğrencilerin de bu önyargıları aşmasını ve kültürel çeşitliliği kabul etmesini sağlama.	Her öğrencinin başarılı olması için öğretimi öğrencilerin kültürel farklılıklarına ve öğrenme tercihlerine hitap edecek biçimde düzenleme.
Kültürel farklılıklara yönelik adil olmayan tutum ve uygulamaları değiştirmeye yönelik eyleme geçmek ve öğrencilere de bu beceriyi kazandırma.	
Kültürel farklılıkların getirebileceği zorlukları aşmaya yönelik kararlı ve istekli davranma.	

Tablo 4.12.’de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğretmen adayları çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin tüm alt boyutlarında gelişim gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak katılımcıların görüşlerine en fazla yansıyan yeterlikler *eşitlikçi yeterlikler*dir. Bu bağlamda en fazla öğretmen adayı tarafından gelişim gösterilen eşitlikçi alt yeterliğin “*önyargılarını aşma ve öğrencilerinin önyargılarını giderme*” alt yeterliği olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının aynı zamanda eşitlikçi yeterlikler kapsamında “*öğretim süreçlerinde adil ve demokratik olma*”, “*farklılıklara yönelik adil olmayan uygulamalara karşı eyleme geçme ve öğrencilerine de bu beceriyi kazandırma*” ve “*kültürel farklılıklardan kaynaklanan zorlukları aşmaya istekli ve kararlı olma*” alt yeterliklerini geliştirdikleri de ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü pedagojik yeterlikler bağlamında ise neredeyse tüm katılımcılar “*öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarını keşfetme*” ve “*öğretimi öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarına duyarlı biçimde düzenleme*” becerisini kazandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Selnur bazı kültürel gruplara yönelik önyargılarının kırıldığını ve bu öğrencilerin kültürel özelliklerine göre öğretimi nasıl düzenleyebileceğini, İsmail ise eşitlik ve adalet değerlerini uygulayabilmek için farklılıklara duyarlı bir şekilde nasıl öğretim yapabileceğini şöyle belirtmişlerdir:

“(bu ders) mülteci öğrenciler konusunda bazı var olan önyargılarımı yıktı. Korkularım vardı. Dersten sonra asıl bakmamız gereken şeyin onların dili, dini, ırkı olmadığını, onlara sırf insan olarak değer vermemiz gerektiğini daha iyi anladım. Artık onunla da ilgilenmem gerektiğini,

gerekirse o, dili öğrenene kadar farklı etkinliklere yer vermem gerektiğini, belki başarılı bir çocukla kardeş tutturmam gerektiğini öğrendim.” (Selnur)

“Eşitlik ve adaletli olmak diye bir şey var. Eğer farklı kültürdeki öğrenciye de çoğunluğa davrandığın gibi davranıyorsan ona haksızlık yapmış oluyorsun. Ben bunu öğrendim. Mesela öğrenebilmesi için daha fazla vakit ayıracaksın ya da yanında o dili bilen birini bulunduracaksın veya bir etkinlik bulabilirsin. Engelli bireylerin farklı ihtiyaçlarını çeşitli yöntemlerle eşitleyebileceğimi öğrendim.” (İsmail)

Katılımcıların yukarıdaki görüşleri incelendiğinde alıntıların birden fazla çokkültürlü alt yeterliği barındırdığı görülmektedir. Selnur’un ifadesinde önyargılarını aşma ve öğrencilerin bireysel ve kültürel özelliklerini keşfederek öğretimi bu özelliklere duyarlı biçimde düzenleme alt yeterlikleri öne çıkarken İsmail’in ifadesinde ise öğretim süreçlerinde demokratik ve adil olma ile öğretimi farklılıklara duyarlı biçimde düzenleme alt yeterlikleri ön plandadır. Derya ise önyargılar bağlamında öğrencilerinin farklılıklara sahip akranlarına yönelik önyargılarını kırmak için pedagoji bilgisinden yararlanabileceğini belirterek hem eşitlikçi hem de çokkültürlü pedagojik yeterliklerini vurgulamıştır:

“Farklılıklara sahip öğrencileri diğer arkadaşlarıyla kaynaştıracak şeyler yapmaya çalışırım. Cinsiyetlere yönelik önyargıları kırmak için oyunlarda, onun dışında kullandığım örneklerde, mesela drama yaptırırken bir erkeğe yemek ve temizlik yaptırabilirim. Kitaplar mesela... her hafta bir ders belirleriz ve onda kitap okurken ona yönelik olan kitapları tercih edebilirim” (Derya)

Kültürel farklılıklara yönelik adil olmayan uygulamalara karşı eyleme geçme alt yeterliği de katılımcıların görüşlerine yansıyan alt yeterliklerden biridir. Bu bağlamda ise katılımcılardan Semra’nın görüşü şu biçimdedir:

“ben burada sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilere odaklandım dersinizle birlikte. Dedğiniz gibi maddi durumu düşük bir öğrenciden maliyetli bir materyal vesaire istemek ne kadar mantıklı? Ben büyük ihtimalle cebimden öderdim ama ne zamana kadar bunu yapacağım? Bunun da yanlış olduğunu öğrendim. Bunun için çeşitli kuruluş ve hayırseverlere başvurmanın daha mantıklı olduğunu öğrendim. Bir de tabi sorun gelir eşitsizliği. Asıl bunu çözmek lazım.”

Semra, öncelikle sosyo-ekonomik düzey bağlamında öğrenci özelliklerine uygun bir şekilde öğretimi nasıl düzenleyebileceğine değinmiş ardından ise eşitlikçi yeterliklerini yansıtan bir biçimde sosyo-ekonomik anlamda dezavantajlı öğrencilerin yaşadığı adaletsiz durumu değiştirmek için çevreden nasıl destek alarak eyleme

geçebileceğini örneklendirmiş, ayrıca bu dezavantajların kökeninde yatan sistemsel soruna yönelik farkındalığını vurgulamıştır. Kültürel farklılıklardan kaynaklanan zorlukları aşmaya kararlı ve istekli olmak alt yeterliği de katılımcıların kendilerinde gelişim gördükleri çokkültürlü öğretmen yeterliklerindendir. Buna yönelik görüşlerini İclal şu biçimde ifade etmiştir:

“Mesela derslerde kültürel farklılıklar üzerinde durduk. Ben o konuda eksiydim, hiç düşünmüyordum bile böyle şeyleri. Şimdi en azından nasıl başa çıkabileceğim hakkında fikir sahibi oldum. ...ben kendimin de çabalamam gerektiğini öğrendim. Çevremde karşıma çıkabilecek diller ve kültürler hakkında fikir sahibi olmam gerektiğini öğrendim. Öğretmenlikte başıma gelebilecek şeylerin farkına vardım. Neler yapabileceğimi öğrendim ve uygulamaya karar verdim. ...Eskiden yapamayacağımı düşündüğümde kaygılanıyordum. Bu dersi gördükten sonra bir iki kademe artılara çıkabildiysem bile çok iyi bence.” (İclal)

Bu alıntıda görüldüğü gibi, İclal eskiden sınıfında olabilecek farklılıklara yönelik bilgi sahibi olmadığını ve bu durumun onu kaygılandırıldığını; ancak ÇÖİY dersinden sonra kendisinin çaba harcaması gerektiğini ve öğrendiklerini uygulama kararı verdiğini açıklamıştır. Buna dayalı olarak deney grubundaki öğretmen adaylarının kültürel farklılıklardan kaynaklanan zorlukları aşmaya kararlı ve istekli olma yeterliğini geliştirdiği söylenebilir.

Katılımcıların görüşlerine dayalı olarak, ÇÖİY ders programının öğretmen adaylarının çokkültürlü pedagojik yeterlikleri üzerinde de olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bireysel ve kültürel özelliklerini keşfetme ve bu özelliklere dayalı olarak öğretimi düzenleme alt yeterlikleri bağlamında katılımcılardan Ebru “Ben de aslında onun (öğrenci) hakkında bilgi edinebilirim. Nasıl bir ailede yaşamış, başından neler geçmiş?” diyerek öğrencilerinin kültürel özelliklerini öğrenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Berfu ise “Öğrencilerimizi tanıyıp onlara göre nasıl öğretme metotları uygulayabileceğimizi öğrendik. Farklılıklara sahip öğrencilere nasıl yaklaşmamız gerektiğini öğrendik.” diyerek ÇÖİY dersinin bu yeterlikleri geliştirdiğini ifade etmiştir. Derya ise:

“Doğuya gittiğimde ya kırtasiye bulamazsam ya öğretmen maaşımla alamazsam diye düşünüyordum. Sıkıcı bir öğretmen mi olacağım sadece düz anlatım mı yapacağım, o öğrencilere ya yararlı olamazsam diye çok korkuyordum. Sizin sayenizde illa büyük şeyler yapmamıza gerek olmadığını keşfettik. Tamam, onları da yaparız ama siz özellikle derste soru cevap akvaryum tekniğini falan gösteriyorsunuz ya bunların hepsi çok basit şeyler ve maliyet sıfır. Bunları yapabileceğimi görünce çok mutlu oldum.”

diyerek ÇÖİY dersinin pedagojik yeterlikleri üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Katılımcıların görüşlerine dayalı olarak, ÇÖİY dersinin çokkültürlü öğretmen yeterlikleri üzerinde hem eşitlikçi yeterliklerin hem de çokkültürlü pedagojik yeterliklerin tüm alt yeterlikleri bağlamında olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılabilir.

4.3.2.2. Öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin katılımcıların kompozisyonlarına yansımalarına ilişkin bulgular

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerindeki gelişim, ÇÖİY dersi kapsamında ortaya koydukları öğrenme ürünlerine de yansımıştır. Öncelikle uygulama sürecinin birinci haftasında katılımcılara nasıl bir öğretmen olacaklarını ve nasıl bir sınıf hayal ettiklerini anlatan bir kompozisyon yazma ödevi verilmiştir. Bu ödev kapsamında araştırmacı ilk hafta ele alınan “bir insan hakkı olarak eğitim” ile “eğitimde fırsat eşitliği ve adalet” konularının katılımcılarının kompozisyonlarını bu denli etkileyebileceğini düşünmemiştir. Ancak deney ve kontrol grubunun uygulama sürecinin ilk haftasında yazdığı kompozisyonların analiz edilmesi sonucunda kontrol grubundan sadece 4 katılımcının ödevinde çokkültürlü öğretmen yeterlikleri ile ilgili ifadelere rastlanırken, deney grubundaki katılımcıların yarısının ödevinde çokkültürlü öğretmen yeterliklerine ilişkin ifadeler olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, deney sürecinin ilk haftasının katılımcıların öğretmenlik mesleğine ve kültürel farklılıklara yönelik bakış açısını etkilediğini göstermektedir. Bu durumu destekleyen bir ifadeye ise araştırmacı günlüğünde rastlanmaktadır. Araştırmacı, ilk haftayla ilgili izlenimini günlüğüne “daha ilk haftadan bile bakış açılarının farklılaştığını hissediyorum” cümlesiyle yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 12.02.2020).

Kompozisyonlarda yer alan ifadelerin incelenmesi sonucunda, katılımcıların en sık olarak eşitlikçi öğretmen yeterliklerini, ardından çokkültürlü pedagojik yeterlikleri vurguladıkları görülmüştür. Eşitlikçi yeterlikler kapsamında deney grubundaki katılımcılar en sık olarak demokratik ve adil bir öğretmen olmayı amaçladıklarını ve kültürel önyargıları aşmaya yönelik istekliliklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı D7

“...herkesin eşit haklara sahip olduğu, öğrencilerimin fiziksel veya maddi bütün şartlarını aynı düzeyde toplayabildiğim bir sınıf hayal ediyorum. Onlara en iyi şartlarda her anlamda eğitim vererek öncelikle iyi bir insan yetiştirmeyi hedefliyorum. Her zaman adil bir öğretmen olacağım.”

diyerek eşitlik ve adalet vurgusu yapmıştır. Katılımcı D26 ise “her bir ferdi kaybetmemek için çabalayan bir öğretmen olacağım. ...bu sınıfta birbirine saygı duyan,

farklılıklarına rağmen birbirini seven ve kollayan öğrencilerim olacak. Onlara bu değerleri aşlamak için elimden geleni yapacağım” diyerek eşitlikçi yeterlikler kapsamında önyargıları aşma ve çokkültürlü sınıflarda başarılı bir eğitim sunmak için gerekli kararlılık ve istekliliği taşıdığını belirtmiştir. Katılımcı D27’nin konuyla ilgili yazdığı kompozisyon Şekil 4.3.’te görülebilir.

Öğretmenlik mesleği benim için ve eminim hala birçok insan için en kutsal meslekler arasında yer alıyor. Bir öğretmen öğrenci için ileriye dönük en iyi etkenlerden biri olabilirken en kötü etkenlerden biri de olabilir. Örneğin bir çocuk matematikten diğer arkadaşlarından geri kalmış durumda, öğretmen bunu hemen fark ediyor ve öğrencinin bu geri kalmışlığını tamamlayabiliyor. Bir öğretmen bir dersi öğrenciye ya sevdirebilir ya da bir daha dersi görmek istemeyecek kadar uzaklaştırıyor. Hepimizin hayatında böyle öğretmenler eminim ki vardır. Ben matematiği hep yapamadığımı düşünürdüm, bu yetersizliğin benim sorunum olduğunu ve ileride sözel okumam gerektiğini düşünürdüm. Fakat liseye geçtiğimde tanıştığım matematik hocam bana aslında durumun böyle olmadığını gösterdi. Dersi keyifle işliyor, sürekli neşeli ve enerjik hali hiç düşmüyor derse bizleri de dahil ediyordu. Yapamadığımızda kızıyor daha çok yapabileceğimize inandırıyor. Eksiklerimizin üstüne gidiyor ve o bu kadar bizim için çabalarken bizim hiçbir şey yapmıyor olmamız doğru olmaz şeklinde düşündürüyordu. Bu yüzden dersi sevdim çünkü hocamı sevdim. Ve başardım...İstediğim bölümdeyim ve matematiği hala çok seviyorum. İşte ben de tam olarak böyle bir öğretmen olmak istiyorum. Sınıfım çeşitli kültürlerden öğrencilerle, birbirinden farklı birçok çocukla dolu olabilir. Önemli olan benim bu farklılıkları ve çeşitlilikleri en uygun şekilde değerlendirmem olacaktır. Öğrencilerim arasında her zaman eşit davranan, farklılıklara ve yeniliklere açık ileri görüşlü bir öğretmen olmayı çok istiyorum. Beni aynı zamanda saygı çerçevesinde bir arkadaşları olarak görüp bir şeyleri paylaşmakta hiçbir zaman sıkıntı çekmemelerini istiyorum. Bu konuda Betül hocanın da bizler için çok güzel bir örnek olduğunu söylemeden geçmeyeceğim. Bizlere dersi o kadar sevdirdi ki sunum ve slayt izlemekten, dinlemekten bıkmış dönemimizde bizleri de dersin içine aldı. Yorumlarımıza önem verdi ve sanırım en önemlisi bizlere önem verdiğiydi. Her birimizin adını öğrenebilmek için yaka kartlarımızı oluşturdu. Bize kendimizi bu ders için özel olduğumuz hissine sevk etti bu durum. Böylelikle hiç sıkılmadık, bunalmadık, yorum yaparken korkmadık. Benim de ileriye dönük en büyük öğretmenlik hedeflerim böyle güzel duygulara imza atmak.

Şekil 4.3. K27 kodlu katılımcının “nasıl bir öğretmen olmak istiyorum” konulu kompozisyonu

Şekil 4.3.’te görüldüğü gibi, D27 sınıfında var olabilecek farklılıklara değinmiş ve kendisinin bu farklılıklara nasıl yaklaşacağını önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca farklılıklara karşı eşitlikçi olmak istediğini ve farklılıklara açık, ileri görüşlü bir öğretmen olmayı hayal ettiğini vurgulamıştır. Buna göre D27’nin kompozisyonuna eşitlikçi yeterliklerin yansıdığı söylenebilir.

Çokkültürlü pedagojik yeterlikler kapsamında ise deney grubundaki katılımcılar yazdıkları kompozisyonlarda öğrenci özelliklerini tanıma ve öğretimi bu bilgilere duyarlı bir biçimde tasarlamaya yönelik ifadeler yer vermişlerdir. Örneğin D22 kodlu katılımcı:

“(hayalimdeki sınıfta) Tüm öğrencilerimin ilgilerini, gereksinimlerini biliyorum. Özel gereksinimli öğrencilere kendi vaktimden ayırıp özel olarak ilgileniyorum. Öğrencilerime

uygun pek çok materyal tasarlıyorum. Sınıfta mutsuz, göz ardı edilmiş tek bir öğrenci bırakmıyorum.”

diyerek öğrencilerini tanımaya önem vereceğini ve öğrencilerinin gereksinimlerine uygun öğretim süreç ve ortamları hazırlayarak her öğrencinin başarması için uğraşacağını belirtmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki katılımcılar tarafında dönem sonunda yazılan kompozisyonlar incelendiğinde ise deney grubunda çokkültürlü öğretmen yeterliklerini ele alan katılımcıların sayısında önemli bir artış olduğu, ayrıca çokkültürlü öğretmen yeterliklerini yansıtan ifadelerin sayısının da arttığı gözlemlenmiştir. Örneğin D23 dönem başındaki kompozisyonunda çokkültürlü öğretmen yeterliklerine yönelik hiçbir ifadeye yer vermezken dönem sonunda “öğrenciler arasında ayrım yapan, notla tehdit eden, adil olmayan öğretmenlerime hiçbir zaman hayranlık duymadım. O zaman asla böyle olmamalıyım” diyerek ayrımcılık karşıtı olduğunu belirtmiş ve eşitlikçi yeterliklerden adil olma alt yeterliğini yansıtan bir ifadeye yer vermiştir. Benzer bir biçimde, dönem başında ÇÖY ile ilgili herhangi bir ifadeye yer vermeyen D16 dönem sonu kompozisyonunda ise:

“Çocuklara her şeyden önce insan olmayı, sevgiyi, özgürlük ve bağımsızlığı, adil olmayı, umudu, bilginin önemini, vicdanlı olmayı, farklılığın bir zenginlik olduğunu öğreten bir öğretmen olmak isterdim”

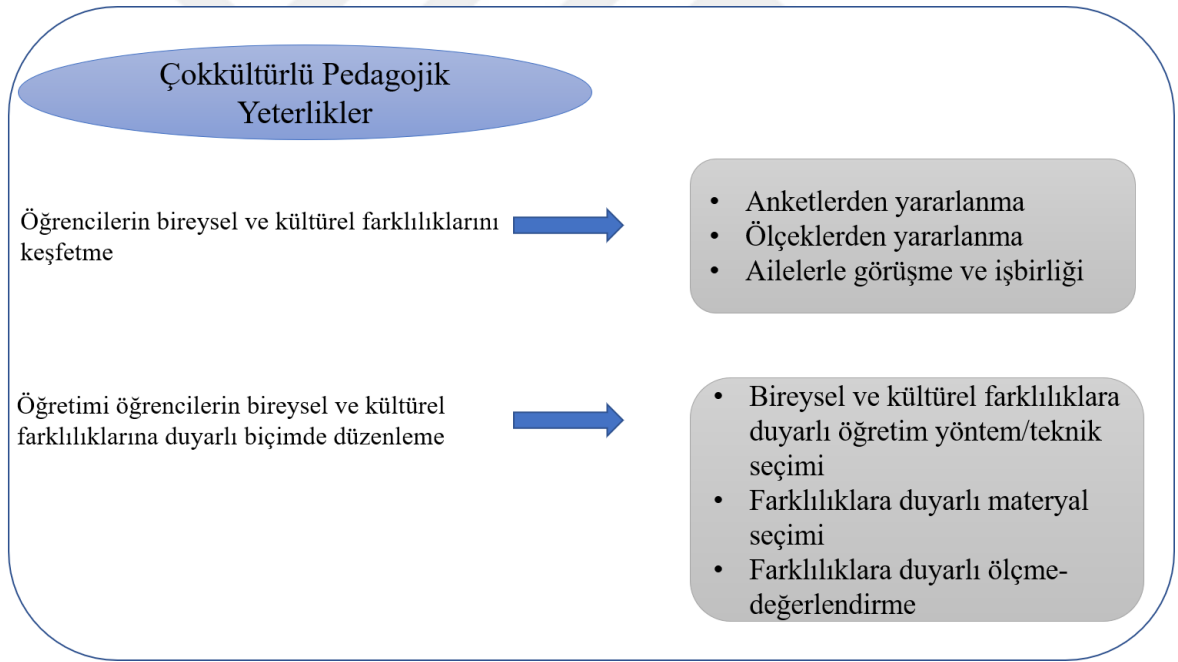
diyerek eşitlikçi yeterlikleri yansıtan ifadeler kullanmıştır. Kontrol grubunda ise yalnızca iki katılımcının dönem sonunda yazdıkları kompozisyonlarda ilgili konularla ilişkili ifadelerle yüzeysel bir şekilde yer verdiği belirlenmiştir. Kontrol grubundaki katılımcılardan K7 kompozisyonunda “öğretmen adaletli olarak öğrencilerinin görüşlerini dikkate almalı.” ifadesine yer verirken K29’un ise “her kültürden çeşit çeşit öğrencilerim olacak.” ifadesine yer verdiği görülmüştür. Kontrol grubundaki katılımcıların dönem sonu kompozisyonlarında araştırmanın diğer bağımlı değişkenleriyle ilgili hiçbir ifadeye rastlanılamamıştır. Bu durum ise ÇÖİY ders programının 14 haftalık yarı deneysel uygulama sürecinin etkililiğini gösteren bir başka bulgu olarak değerlendirilebilir.

4.3.2.3. Öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin sınav kağıtlarına yansımalarına ilişkin bulgular

Öğrenme ürünleri kapsamında öğretmen adaylarının ara sınav ve final sınavına verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Yapılan tümdengelimsel analiz sonucunda deney

grubundaki öğretmen adaylarının hem doğrudan çokkültürlü eğitim ve kültürel farklılıklarla ilgili sorularda, hem de bu konudan bağımsız bir biçimde sorulmuş (örn. öğretim yöntem teknikleri vb.) sorularda çokkültürlü öğretmen yeterliklerindeki gelişimi yansıtan yanıtlar verdikleri görülmüştür.

Deney grubunda yer alan katılımcıların sınavlara verdikleri yanıtların incelenmesi sonucunda hem ara sınav hem de final sınavında tüm katılımcıların cevap kağıtlarında çokkültürlü öğretmen yeterliklerini yansıtan çok sayıda ifade olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, ÇÖİY ders programının deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitim ve kültürel farklılıklara duyarlı öğretim konusunda bilgi ve farkındalık kazandırdığı söylenebilir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının sınav kağıtlarına en sık olarak yansıttığı yeterlikler, çokkültürlü pedagojik yeterliklerdir. Çokkültürlü pedagojik yeterlikler bağlamında katılımcıların sınav kağıtlarına yansıttığı alt yeterlikler Şekil 4.4.'te görülebilir.



Şekil 4.4. Deney grubundaki katılımcıların sınav kağıtlarına yansıttıkları çokkültürlü pedagojik yeterlikler

Deney grubundaki katılımcıların tümü, sınav kağıtlarındaki sorulara verdikleri yanıtlarda sıklıkla öğrencilerin farklılıklarını tanıyıp bu farklılıklara uygun ve duyarlı bir biçimde öğretimi tasarlayacaklarını, yürüteceklerini ve değerlendireceklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, kültürel farklılıklara duyarlı bir biçimde öğretimi gerçekleştirebilmek için öğrencinin kültürel özelliklerinin keşfedilmesi gerekliliğini

vurgulamışlardır. Öğretimde kültürün etkisini vurgulayan ve daha etkili öğrenme süreçleri tasarlayıp yürütebilmek için öğrencilerin kültürel özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini belirten katılımcı D7 konu hakkında şunları söylemiştir:

“Kültürel farklılıklar maalesef ki öğretimde çok da ele alınan şeyler olmuyor. Bu farklılıklara bakıldığında ilk olarak geçmiş yaşantılar faktörü karşımıza çıkıyor. Çocuğun nereden, nasıl bir aileden geliyor olduğu, nasıl bir çevrede büyüdüğü, konuşma biçimi gibi birçok şey öğretimi ve öğrenmeyi etkiler. Bunun için öncelikle çocuğu tanımalıyız. Çocuğun kültürel özelliklerine derslerde yer vermeli, diğer öğrencilerle bu kültürel özellikleri tanıtmaya amaçlı etkinlikler yapmalıyız.”

D23 ise kültürel farklılıkların öğrenme-öğretme sürecine etkisine yönelik şu açıklamayı yapmıştır:

“Öğrencilerin iletişim biçimleri içinde yaşadığı topluma göre değişmektedir. Örneğin bazı öğrenciler topluluğun içinde kendini daha rahat hissettiğinden grup ödevi tercih ederken bazıları içinde bulunduğu toplumdan dolayı sadece kızlarla veya sadece erkeklerle iletişim kurmak isteyebilir. Bu konuda hassas olmalıyız...”

D23’ün bu ifadesi, deney grubundaki katılımcıların kültürel farklılıkların öğrenme-öğretme sürecine etkileri hakkında bilgi ve farkındalıklarını geliştirdiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Katılımcılar aynı zamanda öğrencilerin farklılıklarını keşfetmek için öğrencilerin aileleriyle görüşebileceklerini, ev ziyaretleri düzenleyebileceklerini ve ailelerle iş birliği kuracaklarını belirtmişlerdir. Yine farklılıkların keşfedilmesi için öğrencilere anket uygulayabileceklerini ve öğrenmedeki farklılıklarını ortaya koyabilmek için öğrenme stili ölçeği gibi çeşitli ölçeklerden yararlanabileceklerini vurgulamışlardır. Bu bulgu ise deney grubundaki öğretmen adaylarının öğrencilerin farklılıklarını keşfetmenin önemini kavradıklarının ve bunu nasıl yapabileceklerine ilişkin çeşitli yollardan haberdar olduklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Katılımcılar ayrıca öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarının öğretimi planlama ve yürütmede etkin bir biçimde nasıl dikkate alınacağına, çeşitli farklılıklara yönelik etkili öğretim uygulamalarının nasıl yürütülebileceğine ilişkin örnekler vermişler ve açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu bağlamda, katılımcılar öğretim yöntem ve teknikleri ile materyallerinin seçiminde ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde çeşitli bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı uygulamalar gerçekleştirebileceklerini vurgulamışlardır. Öğretimi planlama ve yürütmede dikkate alınacak bireysel ve kültürel farklılıklar konusunda katılımcılardan D22’nin yanıtı oldukça kapsamlıdır. D22 özel gereksinimli öğrenciler, dil, din, ırk gibi çeşitli kültürel farklılıklara sahip öğrenciler ve düşük sosyo-

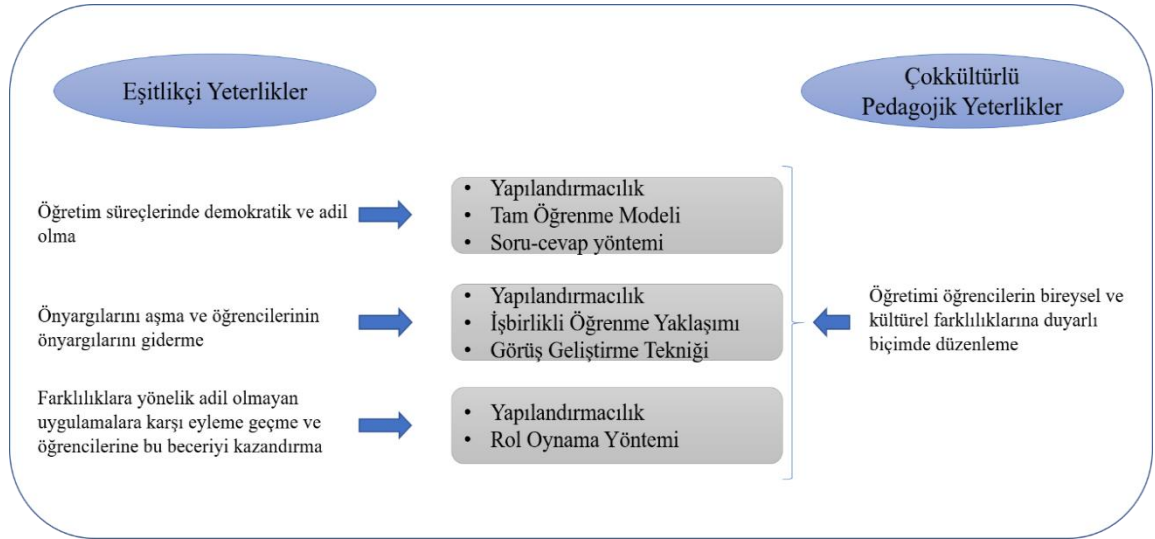
ekonomik düzeyden gelen öğrenciler için öğretimi tasarlama ve yürütmeye alacağı önlemleri şöyle açıklamıştır:

“Görme engelli öğrencim için normal gelişim gösteren diğer öğrencilerle empati çalışması yapardım. Bastonun nasıl kullanıldığını öğrettirdim. ...Ders notlarını Braille alfabesiyle hazırlar ve sınavını da adil olması için Braille alfabesiyle hazırlardım. ...Az gören öğrencim varsa ders notlarını daha büyük puntolarla hazırlardım. İşitsel materyallere önem verirdim. Gerekirse dersin ses kaydını alırdım. ...İşitme engelli öğrencim için derste daha fazla görsel materyal kullanırdım. Derste işaret dili kullanırdım. ...Az işiten öğrencim varsa ve işitme cihazı kullanıyorsa cihazın ek parçalarını (pil vs.) temin eder, sınıfta bulundururdum. ...Zihinsel yetersizliği olan öğrencim varsa diğer arkadaşlarını önce bu konuda bilgilendirirdim. Ders esnasında öğrencilerin etkileşimlerinin çok olduğu bir ders süreci izlerdim. Engelli öğrencimin geride kaldığını görürsem teneffüste ona vakit ayırırdım. Üstün yetenekli öğrencime sıkılmasını engellemek için arkadaşlarıyla aynı konuda fakat daha derinlemesine araştırma gerektiren ödevler, görevler verirdim. ...Sınıfta farklı bir dili konuşan öğrencim varsa işbirlikli öğrenme yaklaşımını kullanarak sınıfta bu dili ve Türkçeyi bilen bir öğrencimden iletişim sağlaması için yararlanırdım. Derste daha fazla görsel ve yazılı materyal kullanırdım. Jest-mimik vs. daha çok kullanırdım. Farklılığa sahip öğrencim diğerleri tarafından dışlanırsa, sınıfta empati çalışması yapar ve onların bilmedikleri bir dilden konuşurdum. Mülteci öğrencim varsa onların kültürlerinin de kıymetli olduğunu göstermek için dini-millî günlerini kutlardım. Düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerimi maddi olarak zorlayacak ödevler vermezdim. Gezi-gözlem planlarken öğrencilerimin maddi durumunu göz önünde bulundururdum.”

Deney grubunda yer alan tüm katılımcılar D7, D22 ve D23 kodlu katılımcılara benzer bir biçimde öğretimi planlama ve yürütmeye bireysel ve kültürel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini belirtmiş ve bu farklılıklara duyarlı bir biçimde öğretimi gerçekleştirmek için neler yapabileceklerini örneklemiştir.

Dikkat çeken bir başka bulgu ise deney grubundaki öğretmen adaylarının “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı, İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı ve Tam Öğrenme Modeli’nden hangisini sınıfta kullanmayı düşünürsünüz? Öncelikle seçtiğiniz yaklaşım ya da modeli kısaca özetleyiniz; ardından nasıl kullanacağınızı gerekçelendirerek açıklayınız” ve “Öğretim yöntem ve tekniklerinden iki tanesini seçiniz. Seçtiğiniz yöntem ve/veya tekniği sınıfta nasıl kullanırdınız? Açıklayınız” sorularında öğretmen adaylarını kültürel farklılıklar konusuna yönlendirebilecek hiçbir sözcük veya mesaj yer almadığı halde kültürel farklılıklara duyarlı öğretim becerilerini yansıtan yanıtlar vermeleridir. Bu yanıtlar kapsamında öğretmen adayları işbirlikli öğrenme yaklaşımı, tam öğrenme modeli, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, sunuş/buluş/araştırma inceleme yoluyla

öğretim stratejileri, soru-yanıt yöntemi ve görüş geliştirme tekniği gibi çeşitli öğrenme/öğretim yaklaşımları, stratejileri, modelleri ve tekniklerini hem eşitlikçi hem de çokkültürlü pedagojik yeterliklerini yansıtan bir biçimde ele almışlardır. Öğretmen adayları tarafından eşitlikçi ve çokkültürlü pedagojik yeterlikleri yansıtan bir biçimde ele alınan öğrenme/öğretme yaklaşım, model, strateji, yöntem ve teknikleri Şekil 4.5.'te verilmiştir.



Şekil 4.5. Deney grubundaki katılımcılar tarafından eşitlikçi ve çokkültürlü pedagojik yeterlikler bağlamında ele alınan öğrenme/öğretme yaklaşım, model, yöntem ve teknikleri

Deney grubundaki katılımcılar öğretim süreçlerinde demokratik ve adil olabilmek için Yapılandırımcı Öğrenme Yaklaşımını kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Yapılandırımcı yaklaşım bireyin kültürel geçmişini ve bilgi yapılandırma sürecindeki biricikliğini vurguladığı için öğretmen adayları bu öğrenme yaklaşımından yararlanarak kültürel farklılıklara sahip öğrencilere daha nitelikli bir eğitim hizmeti sunabileceklerini, onlara daha adil olabileceklerini ve sınıfta çeşitli görüşlerin dikkate alınmasını sağlayarak daha demokratik bir sınıf ortamı yaratabileceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan D2 bu konuda şu görüşlere sahiptir:

“Yapılandırımcı öğrenme yaklaşımı, öncelikle kültürel farklılıkları göz önünde bulunduran bir yaklaşım. Bununla birlikte daha öğrenci temelli bir yaklaşım ve demokratik yönleri diğer yaklaşımlara göre daha ağır basıyor. ... Bu yaklaşımı kullanırken öğrencilerimin durumlarına göre farklı ve çeşitli materyallerle derslerimi desteklerim. Çünkü öğrencilerim arasında farklılıkları ya da engelleri olan öğrencilerim olabilir ve böyle bir durumda tüm sınıfa aynı materyalle ders işlemem de haksızlık olacaktır. Böyle bir haksızlık oluşmaması adına birkaç farklı materyal hazırlamaya çalışırım. Yapılandırımcı yaklaşımın süreç temelli bir

değerlendirme yöntemini benimsemesi sayesinde öğrencilerimden ödev dosyaları gibi hem faydalı hem de yaratıcılıklarını geliştirecek ve zihinlerinde yapılandırdıkları bilgileri daha özgürce ifade edebilecekleri ödevler sayesinde öğrenmelerinin daha kalıcı olmasını sağlayabilirim. Ödev verdikten sonra da yaptıkları çalışmaların dönütlerini vermeye özen gösteririm. Öğrencilerimin görüşlerine önem verir ve süreç boyunca daha aktif bir rol oynamalarını sağlarım. Çünkü derste ne kadar farklı görüşle karşılaşsam o kadar da derslerimi geliştirmeye çalışırım. Derslerde daha aktif olan öğrenciler sayesinde hem daha çok şey öğrenen öğrencilere hem de daha keyifli bir sınıf ortamına sahip olurum.”

D2’nin konu hakkındaki görüşleri incelendiğinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını demokratik ve adil olma alt yeterliği kapsamında ele aldığı, ayrıca bu yaklaşımı uygularken ise farklılıklara duyarlı bir biçimde çeşitli materyallerle süreci zenginleştirerek farklılıklarına bakılmaksızın tüm öğrencilerin yüksek düzeyde başarı elde edebilmelerini sağlamaya vurgu yaptığı görülmektedir. Bu açıdan D2’nin görüşü hem eşitlikçi hem de çokkültürlü pedagojik yeterlikleri yansıtmaktadır.

Tam Öğrenme Modeli de katılımcılar tarafından demokratik ve adil olma yeterliği bağlamında ele alınmıştır. Katılımcılar, Tam Öğrenme modeli sayesinde her öğrencinin başarabilmesi için gerekli önlemleri alabileceklerini, böylelikle de her öğrenciye nitelikli eğitim hizmeti sunarak daha adil bir öğretmen olabileceklerini ifade etmişlerdir. D20 kodlu katılımcı buna ilişkin olarak:

“Tam Öğrenme Modelini kullanırdım çünkü bu modele göre öğrenemeyen öğrenci yok, öğretemeyen öğretmen vardır. Her öğrenciye uygun koşul, yöntem ve zamanın sağlanması ile etkili öğretim mümkündür. ...Her öğrencimle teker teker ilgileneceğim. Böylelikle adaletli bir öğretmen olacağım.” demiştir. Katılımcılar tarafından soru-yanıt yöntemi de demokratik bir sınıf iklimi oluşturmaya yardımcı olabilecek bir öğretim yöntemi olarak ele alınmıştır. D9 bunun hakkında “soru-yanıt yöntemini kullanırdım. ...görüşlerin bol olduğu ve aynı zamanda demokratik bir ortam yarattığı için...”

demiştir. Deney grubundaki katılımcılar Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı, İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı ve görüş geliştirme tekniğini önyargıları aşma ve öğrencilerin önyargılarını giderme işlevi açısından ele almışlardır. D18:

“Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını kullanırken ...öğrencilerimin grupla çalışacağı ve birbirlerinin bilgiyi yapılandırma süreçlerine yardımcı olacağı etkinlikler yaparım. Böylece birbirlerinden farklı bakış açıları, bilgiler, kültürel değerler öğrenirler ve belki de bu onların önyargılarını (varsa) kırmalarına yardımcı olur. Aynı zamanda öğrencilerim kaynaşmış olur.”

diyerek yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının farklılıkların görünür olmasına ve diğerleri tarafından kabul edilmesine yardımcı olacağını belirtmiştir. Katılımcılar benzer bir biçimde işbirlikli öğrenme ve görüş geliştirme tekniğinin de sınıfta farklılıklara

yönelik önyargıları kırmak için işe koşulabileceğini vurgulamışlardır. D24 işbirlikli öğrenmenin önyargıları kırmada nasıl işlev gösterebileceğini şöyle açıklamıştır:

“İşbirlikçi Öğrenme Modelini sınıfımda 2-6 kişilik gruplar oluşturarak kullanabilirim. Önemli olan, farklılıkları olan öğrencilerimi bir araya getirmek. Öğrencilerin birbirlerinden bir şeyler öğrenebilecekleri, farklılıklara karşı önyargılarının yıkılabileceği gruplar ayarlamam gerekir. Örneğin sınıfımda birkaç mülteci öğrenci var. Bu öğrencileri gruplara dağıtmalı ve sınıf içinde daha etkin bir rol oynamalarını sağlamalıyım. Hem dil becerileri gelişecek hem arkadaşları ile kaynaşarak sosyalleşme becerilerini ilerletecek hem de bir şeyler öğrenecektir.” (D24)

Katılımcılar tarafından Yapılandırmacı Yaklaşım ve Rol Oynama Yöntemi, farklılıklara yönelik adil olmayan eylem ve uygulamaları önleme alt yeterliği bağlamında da ele alınmıştır. Katılımcılar bu yaklaşım ve yöntem ile farklı kültürel grupların tarihe ve insanlığa katkılarının ortaya konmasına ve toplumsal cinsiyet rollerinin üstesinden gelinmesine yönelik etkinlikler tasarlanabileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan D8 ve D17’nin görüşleri şu biçimdedir:

“Örneğin Tarih dersinde, öğrencilerden tarih hakkında farklı senaryolar ve bakış açıları geliştirmelerini bu konuda düşünmelerini istemek ilginç tartışmalara yol açabilir. Ders kitaplarında öğretildiği gibi tarih doğru mu? Aynı tarihin farklı versiyonları var mı? Tarihin hangi alternatifi en doğru? Nasıl bilebiliriz? Oradan, öğrenciler kendi yargılarını yapabilirler. Bazı kişilerin ya da milletlerin bize yansıtıldığı gibi olmadığını öğrenebilirler.” (D8)

“(Rol oynama yönteminde) örneğin ben kız öğrencilerin kendini erkek, erkeklerin ise kendilerini kız öğrencilerin yerine koymalarını sağladım. Bu sayede farklı özelliklere sahip öğrenciler birbirlerine karşı empati kurmayı öğrenir ve cinsiyetçiliğin önüne geçilir.” (D17)

Katılımcıların alıntılarında görüldüğü gibi, deney grubundaki öğretmen adayları çeşitli öğrenme/öğretme yaklaşım, model, yöntem ve tekniklerini hem çokkültürlü pedagojik yeterlikler bağlamında farklılıklara sahip öğrencilere kaliteli eğitim hizmeti sunmak için kullanabileceklerini hem de eşitlikçi yeterlikler bağlamında daha demokratik, adil ve önyargısız bir sınıf ve toplum oluşturmak için kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Buna dayalı olarak, öğretmen adaylarının pedagoji bilgisini farklılıklara duyarlı bir biçimde kullanabilme becerisini ve çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini çokkültürlü eğitimin amaç ve idealleri doğrultusunda işe koşabilme yeterliklerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılabilir.

4.3.2.4. Öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin katılımcıların hazırladığı ders planlarına yansımalarına ilişkin bulgular

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının eşitlikçi ve çokkültürlü pedagojik yeterliklerini yansıttığı öğrenme ürünlerinden bir diğeri ise ders kapsamında hazırladıkları ders planlarıdır. Katılımcılar ders planlarında çeşitli bireysel ve kültürel farklılıklara sahip öğrencileri olduğunu belirtmiş ve bu farklılıklara duyarlı bir şekilde öğretimi tasarlamışlardır. Örneğin D19 kodlu katılımcı, sınıfında etnik köken ve dil farklılıklarına sahip öğrencilerinin olduğunu belirtmiştir. Türkçe'yi anlamakta zorluk çeken öğrencilerin Fen Bilgisi dersinde maddeleri saflaştırma konusunu etkili bir şekilde kavrayabilmeleri için sözel açıklamaları azaltmış ve gösterip yaptırma yöntemi ile deneyden yararlanmıştır. Ayrıca öğrenme-öğretme sürecini gerçek materyallerle desteklemiştir. D19 hazırladığı ders planında deney ve gözlemden yararlanarak madde karışımları konusunda mıknaş, su vb. yardımıyla maddeleri ayırt etme ve saflaştırma kazanımlarını gerçekleştirmeye dönük etkinlikler planlamış ve böylelikle farklılıklara duyarlı bir öğretim tasarımı gerçekleştirmiştir. D19'un ders planına hem *çokkültürlü pedagojik yeterlikleri* yansıttığı hem de eşitlikçi yeterlikler bağlamında *demokratik ve adil olma* alt yeterliğini yansıttığı belirlenmiştir.

Katılımcılardan D24 ise hazırladığı ders planında:

“Öğrencilerim, bir şehir okulundaki 28 kişilik sınıfta öğrenim gören öğrenciler. Ancak sınıfımızda köyden gelmiş 3 öğrenci var. 1 tane de mülteci öğrencimiz var. Ancak buraya daha önce göç etmiş ve dilimizi öğrenmiş başka bir arkadaşı olduğu için onun sayesinde daha kolay iletişim kurabiliyoruz. Mülteci öğrencimizde öğrenmeye hevesli ve hem dilimizi büyük bir hızla öğreniyor hem de arkadaşlarıyla sosyalleşmesi oldukça iyi.”

biçiminde sınıfındaki öğrencilerin özelliklerini açıklamıştır. D24, “Trafik işaretlerini ve işaret levhalarını tanıma” kazanımına yönelik ise işbirlikli öğrenme yaklaşımından yararlanarak bir etkinlik tasarlamış ve bu etkinlik sürecinde farklılıklara sahip öğrencilere duyarlılık bağlamında neler yapacağını şöyle açıklamıştır:

“Önce 28 öğrenciye de etkinlik kâğıdı dağıtılır. Öğrenciler ilk olarak kendi fikirlerini bir yere not ederler. Ardından öğrenciler 7 kişilik 4 gruba ayrılırlar. Bu grupları oluştururken sınıftaki farklılıkları dikkate alarak ve özellikle farklı öğrencileri bir araya getirerek oluştururuz. Köyden gelen 3 öğrencimizi 3 farklı gruptaki ona yardımcı olabilecek olan, sosyalleşmesini sağlayabilecek olan ve onu cesaretlendirebilecek olan arkadaşları ile aynı gruba koyarız. Yani 3 öğrencimiz de gruplara dağılırlar. Mülteci öğrencimizi ise iki dili de bilen arkadaşının olduğu gruba koyarız. Böylelikle konuşmaların dışında kalmayacak ve aktifleşebilecektir.

Sonra öğrencilere kısa bir PowerPoint sunusuyla trafik işaret ve levhalarının isimlerinin olduğu slayt izletilir. Yaklaşık 3-4 dakikalık kısa bir sunudur. Sunu sonrasında öğrenciler grupça fikirlerini yazmaya başlarlar...” (D24)

D24’ün ders planında D24’ün ders planıyla benzer bir biçimde hem *çokkültürlü pedagojik yeterlikler* hem de eşitlikçi yeterliklerden *demokratik ve adil olma* alt yeterliğinin yansıdığı belirlenmiştir. Farklılıklara duyarlı öğretim uygulamaların farklılıklara sahip öğrencilere diğer akranlarıyla eşit eğitim olanağı sunmasından hareketle çokkültürlü pedagojik yeterlikleri yansıtan ders planı ve uygulamaların demokratik ve adil olma alt yeterliği bağlamında değerlendirilmesi uygun görülmektedir. D24’e benzer bir biçimde hem çokkültürlü pedagojik yeterlikleri hem de demokratik ve adil olma yeterliğini ders planına yansıtan bir diğer katılımcı ise D25’tir. Ders planının öğrenen özellikleri bölümünde D25 şu biçimde bir açıklamada bulunmuştur:

Öğrencilerim Bursa’nın merkez ilçesinde yaşayan 2.sınıf öğrencileri. Sınıfta 30 kişi var. Görsel, işitsel, kinestetik ve sözel öğreniyorlar. ...Bursa göç alan ve sanayisi gelişmiş bir şehir olduğu için pek çok farklı şehirden, kültürel özellikleri farklı, bunun yanında bir tane görme engelli ve bir tane hafif zihinsel yetersizliği öğrencim var. Elbette bu öğrencilerimin de eğitimlerini en iyi şekilde almaları ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarılı olması için her türlü uyarlamayı yapmaya gayret ediyorum. Görme engelli öğrencim Merve için anlattığım dersleri ses kaydı alıp ona gönderiyorum veyahut kendi ses kaydetme cihazıyla ses kaydı almasına izin veriyorum. Evde konuyu dinleyerek tekrar edip Braille olarak özet çıkarmasını istiyorum. Derslerde fazlaca materyal kullanmaya çalışarak bu materyallere Merve’nin dokunmasını sağlıyorum. Zihinsel yetersizliği olan öğrencime diğer öğrencilere ders içi ödevlendirme ya da etkinlik verdikten sonra ekstra zaman ayırarak basit şekilde konuyu tekrar ediyorum, onun için hazırlamış olduğum çalışma kağıtlarının örneğini çözüp birde ödevlendirme yapıyorum. Diğer öğrencilere verdiğim kadar çok ödev vermekten ziyade günlük, haftalık, aylık tekrarlar yapmaya, konunun tam öğrenilmesine ve pekiştirme yapmaya önem veriyorum.

D25 bu açıklamaya dayalı olarak ders planının gelişme bölümünde mevsim özelliklerine uygun giyinme kazanımını gerçekleştirmek için sınıfa çeşitli kıyafetler getirmiş ve öğrencilerinin bu giysileri görmesini ve dokunmasını sağlayarak öğrenen özelliklerine duyarlı bir öğretim gerçekleştirmeye çalışmıştır.

Katılımcılar ders planlarına aynı zamanda diğer eşitlikçi yeterliklere yönelik öğeler de yansıtmışlardır. Bu bağlamda ders planlarına en sık yansıtılan eşitlikçi yeterlikler *önyargıları kırma* alt yeterliği ile *demokratik ve adil olma* alt yeterliği olmuştur. Bazı

katılımcılar doğrudan ders planlarını önyargıları aşma ve farklılıklara saygı kazanımlarını gerçekleştirme amacı etrafında tasarlamıştır. Bazı katılımcılar ise ders planlarını adalet ve barış gibi çokkültürlü eğitimin temel değerleri olan değerlerin kazandırılması etrafında şekillendirmişlerdir. Örneğin katılımcılardan D21 hazırladığı ders planının kazanımını “*bireysel farklılıklara saygı duymak*” olarak belirlemiştir. Bu kazanıma yönelik hazırladığı ders planının geliştirme ve sonuç bölümü ise Şekil 4.6.’da verilmiştir.

<u>Geliştirme Etkinlikleri</u> Öncelikle PowerPoint sunusu açılır. Sunuda birbirlerinden farklı fiziksel özelliklere sahip kişilerin görselleri olur. Görseldeki kişilerin hangi özelliklerinin farklı olduğu sorusu sınıfa yöneltilerek öğrencilerin derse katılımları sağlanır. Öğretmen, bireysel farklılıkların ne olduğunu, bu farklılıkların hepimizi özel ve değerli kıldığını, farklı olanı dışlamanın ne kadar yanlış olduğunu anlatır. "Siz daha önce dışlandınız mı? Neden dışlandınız? Neler hissettiniz? Sizce sırf farklı olduğu için dışlanan bireyler neler hissediyordur?" gibi sorular sorulur. Ardından sınıfı 3 gruba ayırıp her gruba birer kart verilir. Her kartta bireysel farklılığından dolayı dışlanmış çocukların hikayesi yazılıdır. Bir kartta şişman olduğu için dışlanan Emre'nin, bir kartta gözlüklü olduğu için dışlanan Zeynep'in, bir kartta ise tekerlekli sandalye kullanmak zorunda olduğu için dışlanan Elifin hikayesi yazılıdır. Gruplara hikayelerini okumaları için 5 dakika süre verilir. Kartta hikayesi yazan kişinin sizin en yakın arkadaşınız olduğunu düşünün ve bu arkadaşınız sizden yardım istedi. Ne yapardınız? sorusu çocuklara yöneltilir. Gruptaki öğrenciler kendi aralarında tartışarak çözümler üretirler. Bunun için 6-7 dakika süre verilir. Daha sonra gruplar sırayla tahtaya çıkar, hikayesini okur ve hikayedeki kişiye nasıl yardım edeceklerini anlatırlar. <u>Sonuç Etkinlikleri</u> Öğrencilere çocuk dergileri ve broşürleri verip orada yer alan görsellerden sevdiklerini kesip boş A4 kağıdına yapıştırmaları istenir. Örneğin basketbol oynayan bir çocuk görseli, gitar çalan çocuk görseli, hayvan resimleri gibi hoşlarına giden ve onları yansıtan resimleri kesmeleri beklenir. Daha sonra gönüllü olan öğrenciler sırayla tahtaya çıkıp A4 kağıdına yapıştırdığı görsellerle birlikte kendi hoşlandığı şeyleri sınıfa anlatması beklenir.

Şekil 4.6. D21 tarafından hazırlanan ders planının bir bölümü

Görüldüğü gibi D21, ders planını bireysel farklılıklara saygı kazanımı etrafında oluşturmuştur. Bu bağlamda ise dışlanma olgusunun önlenmesi ve empati becerisinin kazandırılması etrafında şekillendirilen bir işbirlikli öğrenme etkinliği tasarlamıştır. Benzer bir şekilde, diğer katılımcıların da farklı kültürlere saygının öğretilmesi ve empati öğretimi gibi öğrencilerin önyargılarını yıkma alt yeterliğine yönelik ders planları hazırdıkları belirlenmiştir. Buna dayalı olarak, deney grubundaki katılımcıların çokkültürlü öğretmen yeterliklerindeki gelişimin hazırladıkları ders planlarına yansıdığı söylenebilir.

4.3.3. ÇÖİY ders programının öğretmen adaylarının evrensellik-farklılık yönelimlerine etkisine ilişkin bulgular

Denel işlem öncesinde deney ve kontrol grubunun evrensellik-farklılık yönelimlerine ilişkin öntest puanları incelenmiştir. Her iki grubun öntestten elde ettiği puanların ortalaması Tablo 4.13.'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Deney ve kontrol grubunun evrensellik-farklılık yönelimine ilişkin öntest puanları

MG-EFY ölçeği	Grup	n	En düşük	En yüksek	$\bar{x}$	Ss
Farklılıklarla etkileşim	Deney	28	3.80	6.00	5.05	.652
	Kontrol	31	3.40	6.00	5.07	.751
Göreliliğe değer verme	Deney	28	4.00	6.00	5.17	.482
	Kontrol	31	4.00	6.00	5.20	.560
Farklılıklarla rahat hissetme	Deney	28	3.80	5.80	5.01	.521
	Kontrol	31	3.20	6.00	5.07	.752
Genel ortalama	Deney	28	4.27	5.73	5.07	.407
	Kontrol	31	3.93	6.00	5.11	.554

Tablo 4.13.'te görüldüğü gibi hem deney grubunun hem de kontrol grubunun öntestten elde ettiği puanların ortalaması oldukça yüksektir. Bununla birlikte, kontrol grubunun ölçeğin tümünden ($\bar{x}_{Gen.Ort.}=5.11$) ve alt boyutlarından elde ettiği puanların ortalamasının ($\bar{x}_{Fark.Etki.}=5.07$; $\bar{x}_{Göre.Değ.V.}=5.20$; $\bar{x}_{Fark.Rah.H.}=5.07$), deney grubunun ortalamasına ($\bar{x}_{Gen.Ort.}=5.07$; $\bar{x}_{Fark.Etki.}=5.05$; $\bar{x}_{Göre.Değ.V.}=5.17$; $\bar{x}_{Fark.Rah.H.}=5.01$) göre daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır.

Deney ve kontrol grubunun denel işlem öncesinde Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenebilmesi için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş, normal dağılım koşulu sağlanamadığı için ise parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.14. Deney ve kontrol grubunun evrensellik-farklılık yönelimine ilişkin öntest puanlarının karşılaştırılması

MG-EFY ölçeği	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p
Farklılıklarla etkileşim	Deney	28	29.23	818.50	412.500	-.328	.74
	Kontrol	31	30.69	951.50			

Tablo 4.14. (Devam) Deney ve kontrol grubunun evrensellik-farklılık yönelimine ilişkin öntest puanlarının karşılaştırılması

Göreliliğe değer verme	Deney	28	29.18	817.00	411.000	-.352	.72
	Kontrol	31	30.74	953.00			
Farklılıklarla rahat hissetme	Deney	28	28.11	787.00	381.000	-.809	.41
	Kontrol	31	31.71	983.00			
Genel ortalama	Deney	28	28.57	800.00	394.000	-.608	.54
	Kontrol	31	31.29	970.00			

Tablo 4.14.'te görüldüğü üzere, farklılıklarla etkileşim ($z=-.328$; $p>.74$), göreliliğe değer verme ($z=-.352$; $p>.72$) ve farklılıklarla rahat hissetme ($z=-.809$; $p>.41$) boyutunda kontrol grubunun öntest puanları deney grubuna göre daha yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Her iki grubun ölçeğin tümünden elde ettiği puanların genel ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($z=-.608$; $p>.54$). Buna dayalı olarak, evrensellik-farklılık yönelimi açısından her iki grubun denel işlem öncesinde birbirine denk olduğu söylenebilir.

Denel işlemin sonunda deney ve kontrol grubunun farklılıklara yönelik tutumlarına ilişkin sontest puanları incelenmiştir. Her iki grubun sontestten elde ettiği puanların ortalaması Tablo 4.15.'te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Deney ve kontrol grubunun evrensellik-farklılık yönelimlerine ilişkin sontest puanları

MG-EFY ölçeği	Grup	n	En düşük	En yüksek	$\bar{x}$	Ss
Farklılıklarla etkileşim	Deney	28	4.20	6.00	5.29	.463
	Kontrol	31	2.20	6.00	5.01	1.02
Göreliliğe değer verme	Deney	28	4.20	6.00	5.30	.482
	Kontrol	31	3.60	6.00	5.32	.580
Farklılıklarla rahat hissetme	Deney	28	3.00	6.00	5.16	.695
	Kontrol	31	3.00	6.00	5.08	.684
Genel ortalama	Deney	28	4.20	6.00	5.25	.447
	Kontrol	31	3.80	5.93	5.14	.561

Tablo 4.15.'te görüldüğü gibi hem deney grubunun hem de kontrol grubunun sontestten elde ettiği puanların ortalaması oldukça yüksektir. Bununla birlikte, öntest puanlarının aksine, deney grubunun ölçeğin tümünden ($\bar{x}_{Gen.Ort.}=5.25$) ve farklılıklarla etkileşim alt boyutu ($\bar{x}_{Fark.Etki.}=5.29$) ile farklılıklarla rahat hissetme alt boyutundan

($\bar{x}_{\text{Fark.Rah.H.}}=5.16$) elde ettiği sontest puanların ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasına ($\bar{x}_{\text{Gen.Ort.}}=5.14$; $\bar{x}_{\text{Fark.Etki.}}=5.01$; $\bar{x}_{\text{Fark.Rah.H.}}=5.08$) göre daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte, sontest puanları incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunun göreliliğe değer verme alt boyutundan elde ettiği puanların ($\bar{x}_{\text{Deney}}=5.30$; $\bar{x}_{\text{Kontrol}}=5.32$) ortalamasının birbirine neredeyse eşit olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği'nden elde ettikleri sontest puanları arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi için ise normal dağılım koşulu sağlanamadığından dolayı parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.16. Deney ve kontrol grubunun evrensellik-farklılık yönelimlerine ilişkin sontest puanlarının karşılaştırılması

MG-EFY ölçeği	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p
Farklılıklarla etkileşim	Deney	28	30.66	858.50	415.500	-.283	.77
	Kontrol	31	29.40	911.50			
Göreliliğe değer verme	Deney	28	29.05	813.50	407.500	-.407	.68
	Kontrol	31	30.85	956.50			
Farklılıklarla rahat hissetme	Deney	28	31.09	870.50	403.500	-.467	.64
	Kontrol	31	29.02	899.50			
Genel ortalama	Deney	28	30.75	861.00	413.500	-.319	.74
	Kontrol	31	29.32	909.00			

Tablo 4.16.'da görüldüğü üzere, farklılıklara yönelik tutumların farklılıklarla etkileşim ($z=-.283$; $p>.77$), göreliliğe değer verme ($z=-.407$; $p>.68$) ve farklılıklarla rahat hissetme ($z=-.467$; $p>.64$) alt boyutları ile ölçeğin tümünden elde edilen sontest puanları arasında ($z=-.319$; $p>.74$) deney ve kontrol grubunun birbirinden anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Denel işlemin etkili olup olmadığının belirlenebilmesi için deney grubu ve kontrol grubunun öntest-sontest puanlarının grup içinde karşılaştırılması gereklidir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde öntest-sontest puanlarının karşılaştırması yapılmıştır. Veri setinin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.17.'de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Deney ve kontrol gruplarının EFY öntest-sontest puanlarının grup içi karşılaştırmaları

	MG-EFY	Sontest-Öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Deney Grubu	Farklılıklarla etkileşim	Negatif sıra	7	9.36	65.50	-2.004	.04*
		Pozitif sıra	15	12.50	187.50		
		Eşit	6				
		Toplam	28				
	Göreliliğe değer verme	Negatif sıra	11	12.50	137.50	-1.250	.21
		Pozitif sıra	16	15.03	240.50		
		Eşit	1				
		Toplam	28				
	Farklılıklarla rahat hissetme	Negatif sıra	7	13.64	95.50	-1.569	.11
		Pozitif sıra	17	12.03	204.50		
		Eşit	4				
		Toplam	28				
	Genel ortalama	Negatif sıra	9	10.00	90.00	-2.382	.01*
		Pozitif sıra	18	16.00	288.00		
		Eşit	1				
		Toplam	28				
Kontrol Grubu	Farklılıklarla etkileşim	Negatif sıra	12	11.46	137.50	-.360	.71
		Pozitif sıra	10	11.55	111.50		
		Eşit	9				
		Toplam	31				
	Göreliliğe değer verme	Negatif sıra	9	16.61	149.50	-1.232	.21
		Pozitif sıra	19	13.50	256.50		
		Eşit	3				
		Toplam	31				
	Farklılıklarla rahat hissetme	Negatif sıra	12	9.29	111.50	-.141	.88
		Pozitif sıra	9	13.28	119.50		
		Eşit	10				
		Toplam	31				
	Genel ortalama	Negatif sıra	13	16.23	211.00	-.141	.88
		Pozitif sıra	16	14.00	224.00		
		Eşit	2				
		Toplam	31				

*0.05 düzeyinde anlamlıdır.

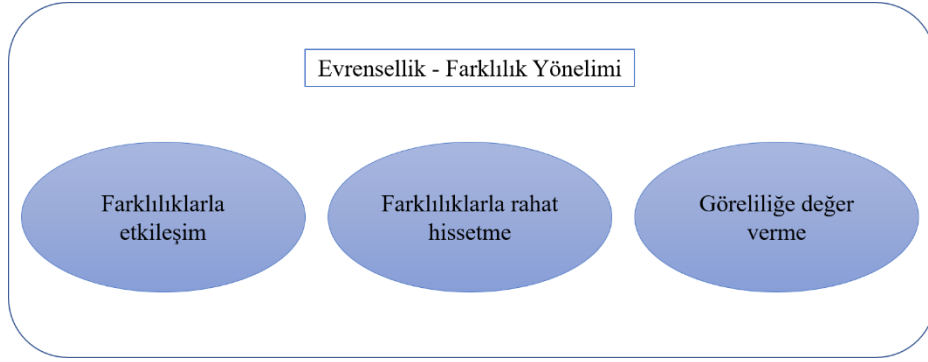
Tablo 4.17.'de görüldüğü gibi, deney grubunun evrensellik-farklılık yönelimi ölçeğinden elde ettikleri genel ortalamaya ilişkin sontest puanları, öntest puanlarından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($z=-2.382$; $p<.01$). Ayrıca, ÇÖİY

programının deney grubundaki öğretmen adaylarının evrensellik-farklılık yönelimleri genel ortalaması üzerindeki etki büyüklüğü orta düzeydedir ($r=.31$). Aynı zamanda, deney grubunun farklılıklarla etkileşim ($z=-2.004$; $p<.04$) boyutunda elde ettikleri son test puanları ön test puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. ÇÖİY programının deney grubundaki öğretmen adaylarının farklılıklarla etkileşimleri üzerinde oluşturduğu etkinin büyüklüğü küçük düzeydedir ($r=.26$). Öte yandan, göreliliğe değer verme ($z=-1.250$; $p>.21$) ve farklılıklarla rahat hissetme ($z=-1.569$; $p>.11$) boyutlarında son test puanları daha yüksek olsa da ön test puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.17.'de görüldüğü gibi, kontrol grubunun evrensellik-farklılık yönelimi ölçeğinden elde ettikleri ön test genel ortalama puanları ile son test genel ortalama puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($z=-.141$; $p>.88$). Ayrıca ölçeğin farklılıklarla etkileşim ($z=-.360$; $p>.71$), göreliliğe değer verme ($z=-1.232$; $p>.21$) ve farklılıklarla rahat hissetme ($z=-.141$; $p>.88$) boyutlarında da kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna dayalı olarak, bu araştırma kapsamında tasarlanıp uygulanan ÇÖİY ders programının deney grubundaki öğretmen adaylarının evrensellik-farklılık yönelimlerini olumlu yönde ve orta düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

4.3.4. Deney grubundaki öğretmen adaylarının evrensellik-farklılık yönelimindeki gelişime yönelik nitel bulgular

Deney grubundaki öğretmen adaylarının evrensellik-farklılık yönelimindeki gelişimine yönelik nitel bulgular da nicel bulguları destekler niteliktedir. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının görüşlerinin ve öğrenme ürünlerinin analiz edilmesi sonucunda evrensellik farklılık yöneliminin farklılıklarla etkileşim, göreliliğe değer verme ve farklılıklarla rahat hissetme boyutlarının tümünde gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerine ve öğrenme ürünlerine yansıyan EFY alt boyutları Şekil 4.7.'de görülebilir.



Şekil 4.7. Uygulama ve değerlendirme aşamasının katılımcılarına göre ÇÖİY dersi sonucunda gelişen evrensellik farklılık yönelimi alt boyutları

Uygulama ve değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen görüşmelerde, katılımcıların evrensellik-farklılık yöneliminin çeşitli boyutlarını yansıtan ögeler saptanmıştır. Örneğin kendisiyle yapılan görüşmede katılımcılardan Melda:

“benim oturduğum mahallede Suriyeli çocuklar var. Geçen bir gün ip atlıyorlardı bende onlarla ip atladım ne kadar mutlu oldular ki bu da aslında onlarla aramızdaki görünmeyen duvarları indirdi bir şekilde.”

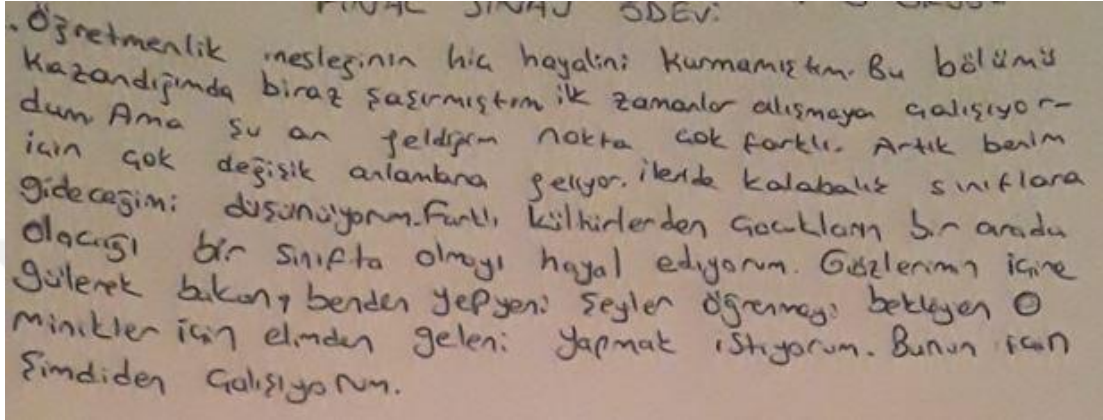
biçiminde bir anısını anlatmıştır. Bu anı ile dikkat çeken nokta ise Melda’nın kendisinden farklı kültürel özelliklere sahip çocuklarla etkileşime geçebilmesi ve onlarla rahat hissedebildiğini göstermesidir. Bu durum ise katılımcıların farklılıklarla etkileşim ve farklılıklarla rahat hissetme konusunda olumlu yönde gelişim gösterdiklerine işaret etmektedir. Selnur ise:

“bir insan farklı dili konuşabilir, ben A’yı düşünüyorken, o B’yi düşünebilir, benim annem kapalıyken onun annesi açık olabilir veya benim babam memurken onun babası çok alt ya da üst düzey olabilir insanları bunlara göre yargılamamayı öğrendim. Yeter ki karşımızdaki iyi bir insan olsun”

diyerek evrensellik-farklılık yöneliminin göreliliğe değer verme boyutunu yansıtan bir görüş dile getirmiştir.

Deney grubunda yer alan katılımcıların evrensellik-farklılık yönelimini en sık olarak yansıttığı veri kaynağının kompozisyonlar ve sınav kağıtları olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki katılımcıların dönem başında yazdıkları kompozisyonlarda EFY’ye ilişkin ifadeler daha sınırlı iken dönem sonu kompozisyonlarında daha fazla katılımcı tarafından daha fazla sayıda ifadeye yer verildiği ortaya çıkarılmıştır. Kontrol grubundaki katılımcıların ise hem dönem başındaki hem de dönem sonundaki kompozisyonlarında EFY’ye ilişkin herhangi bir ifadeye rastlanamamıştır.

Deney grubundaki katılımcıların kompozisyonlarında EFY'nin en sık olarak farklılıklara etkileşime girme ve farklılıklarla rahat hissetme boyutlarını vurguladıkları görülmüştür. Buna yönelik olarak katılımcılardan D12 "Sınıfımda farklı kültürlerden öğrencilerin olmasını, onlara faydalı olabilmeyi istiyorum." diyerek farklılıklara etkileşime girme isteğini dile getirmiştir. D4'ün dönem sonunda yazdığı kompozisyonundan bir bölüm ise Şekil 4.8.'de görülebilir.



Şekil 4.8. D4'ün dönem sonunda yazdığı kompozisyonundan bir bölüm

D4, kompozisyonunda hem öğretmenlik mesleğine yönelik isteğinin arttığını hem de farklı kültürlerden öğrencilerle bir arada olmayı hayal ettiğini belirterek EFY'nin farklılıklarla etkileşim ve farklılıklarla rahat hissetme boyutlarına yönelik ifadeler yer vermiştir. Dönem başında yazdığı kompozisyonunda bu araştırmada ele alınan üç bağımlı değişkene yönelik hiçbir ifadeye yer vermeyen D8 ise dönem sonundaki kompozisyonunda:

"İlerde hayal ettiğim sınıf ise her toplumsal sınıftan her görüşten ve kültürden öğrencilerimin olması. Benim onlara bir şeyler öğrettiğim gibi onların bana bir şeyler öğretmesi. Dinlemesini bilen, farklılıklara saygılı, idealist ve her zamanki gibi neşeli, güler yüzlü bir öğretmen olacağım."

diyerek EFY'nin farklılıklarla etkileşim, göreliliğe değer verme ve farklılıklarla rahat hissetme olarak üç boyutunu birden ele almıştır. Öte yandan, çokkültürlü öğretmen yeterliklerine yönelik nitel bulgular başlığı altında ele alınan bulgular da evrensellik-farklılık yönelimi bağlamında ele alınmalıdır. Katılımcıların farklı bireysel ve/veya kültürel özelliklere sahip öğrencilere duyarlı öğrenme-öğretme süreçleri tasarımları ve çeşitli farklılıklara hitap eden ders planları hazırlamaları, katılımcıların evrensellik-farklılık yönelimi açısından farklılıklarla etkileşim kurmaya yönelik istekli olduklarını ve farklılıklara sahip öğrencilerle rahat hissedebildikleri biçiminde yorumlanabilir.

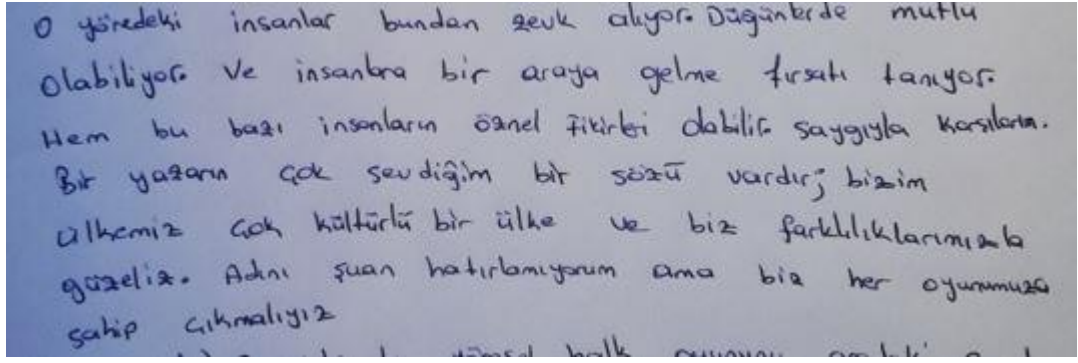
Katılımcıların evrensellik-farklılık yöneliminin göreliliğe değer verme boyutundaki gelişimi, öğrenme ürünleri bağlamında sınavlarda verdikleri yanıtlara da yansımıştır. Deney grubuna sorulan “çevrenizde gördüğünüz veya duyduğunuz bir kültürel önyargıyı çürüterek öğrencilerinize bu önyargının doğru olmadığını öğretmek için nasıl bir etkinlik tasarlayacağınızı yazınız” sorusu bağlamında deney grubundaki katılımcıların evrensellik-farklılık yöneliminin göreliliğe değer verme alt boyutunu yansıtan ifadelere yer verdiği belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan katılımcıların neredeyse tümü kültür ve/veya kimliğin çeşitli boyutlarından birini ele almış ve bu boyut kapsamında farklılıkların doğal ve normal olduğunu vurgulayan ifadeler yazmışlardır. Katılımcılar tarafından ele alınan kültür ve/veya kimlik boyutları ele alınma sıklıklarıyla orantılı bir biçimde şöyle sıralanabilir:

- Etnik köken
- Cinsiyet
- Dini inanç
- Irk

Katılımcılar etnik köken bağlamında çok çeşitli etnik köken temelli önyargıları ele almışlar ve farklı etnik kökenden gelen bireylerin ötekileştirilen özelliklerinin insanlığın çeşitli biçimlerinden yalnızca biri olduğunu ve bunun doğal karşılanması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin D14 “Şalvar Kürtlerin giysisidir. Her şalvar giyen Kürt’tür.” önyargısını ele almış ve şu açıklamayı yapmıştır:

“Kürt olmayan insanlar da şalvar giyebilir. İnsanlar beğendikleri kıyafetleri giyebilir. Çocuklara dış görünüşe bakarak insanları yargılamanın doğru olmadığını sohbet havasında açıklamaya çalıştım. Farklı yörelerden, kültürlerden videolar izletirdim. Örneğin Güneydoğu’da öğretmenlik yaptığımı farz edelim, 23 Nisan’da Karadeniz yöresinden bir oyun seçerek bu oyuna özgü kıyafetleri temin edip çocuklara bu kıyafetlerle güzel ve keyif verici bir oyun gerçekleştirebilirdik. Karadeniz’deki öğrenciler için de tam tersini yapardım.”

D14, şalvar örneğinden yola çıkarak bireylerin farklı kıyafetler giymelerinin normal olduğunu ve kıyafet seçiminin etnik köken temelinde değil, bireysel beğeni temelinde ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. D9 ise bireysel olarak maruz kaldığı bir önyargı olan “Kürtlerin halay çekmesinin saçma olması” önyargısını ele almış ve farklılıkların zenginlik olduğunu, her bölgedeki birbirinden farklı her halk oyununa sahip çıkılması gerektiğini ifade ederek halk danslarının göreliliğine değer verdiğini ifade etmiştir. D9’un ifadesi Şekil 4.9.’da görülebilmektedir.



Şekil 4.9. Göreliliğe değer verme alt boyutunu ifade eden öğrenme ürünlerinden bir örnek

Etnik köken bağlamında katılımcılar aynı zamanda Suriyeli mültecilere ve Lazlara yönelik önyargıları da ele almışlar ve bunları çürütürerek bireylerin farklılıkların altında yatan ortak insan özelliklerine dikkat çekmişlerdir.

Katılımcılar tarafından en yoğun biçimde ele alınan bir diğer olgu ise cinsiyet olmuştur. Katılımcılar “erkekler yemek yapamaz”, “voleybol kız oyunudur”, “erkekler pembe giymez” gibi önyargıları ele alarak bunları çürütmüşler ve yemek yemenin, voleybol oynamanın ya da pembe giymenin herhangi bir cinsiyete özgü bir durum olarak ele alınamayacağını belirtmişlerdir. Örneğin D5 “...mesleklerin yanı sıra gülmek, ağlamak, şaşırmak vs. bunlar cinsiyet ayırt etmeksizin herkeste mevcuttur” diyerek cinsiyet farklılıkların arkasında tüm bireylerin taşıdığı evrensel yönleri dikkat çekmiştir.

Öte yandan dikkat çeken bir bulgu ise cinsiyet ile ilgili önyargıları ele alan katılımcıların tümünün kadın olmasıdır. Etnik kökenle ilgili önyargıları ele alan katılımcıların önemli bir kısmının da Türkiye’de yaşamakta olan çeşitli etnik kökenlerden geldikleri görülmektedir. Bu bağlamda, katılımcıların başkalarının maruz kaldıkları önyargılara oranla kendi yaşamlarında maruz kaldıkları ve kendilerinin zarar gördüğü önyargıları çürütmeyi daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

Tüm bunlara dayalı olarak, nicel bulgular bağlamında katılımcıların ÇÖİY dersi sonunda evrensellik-farklılık yönelimlerinde bir gelişim olduğu görülmektedir. MG-EFY ölçeğinden elde edilen puanların analiz edilmesi sonucunda deney grubundaki katılımcıların evrensellik-farklılık yönelimi genel ortalamalarında ve farklılıklarla etkileşim alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Nitel veriler göz önünde bulundurulduğunda ise katılımcıların farklılıklarla etkileşim, göreliliğe değer verme ve farklılıklarla rahat hissetme alt boyutlarına yönelik bulgulara rastlanmaktadır. Sonuç

olarak, ÇÖİY ders programının uygulama sürecinin öğretmen adaylarının evrensellik-farklılık yönelimleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.3.5. ÇÖİY ders programının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisine ilişkin bulgular

Denel işlem öncesinde deney ve kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin öntest puanları incelenmiştir. Her iki grubun öntestten elde ettiği puanların ortalaması Tablo 4.18.'de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Deney ve kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin öntest puanları

ÖMYT ölçeği	Grup	n	En düşük	En yüksek	$\bar{x}$	Ss
Öğretmenlik mesl. yön. tutum	Deney	28	2.40	5.00	4.26	.623
	Kontrol	31	3.30	5.00	4.40	.419

Tablo 4.18.'de görüldüğü gibi hem deney grubunun hem de kontrol grubunun öntestten elde ettiği puanların ortalaması yüksektir. Bununla birlikte, kontrol grubunun ölçeğin tümünden ($\bar{x}_{Gen.Ort.}=4.40$) elde ettiği puanların ortalamasının deney grubunun ortalamasına ($\bar{x}_{Gen.Ort.}=4.26$) göre daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır.

Deney ve kontrol grubunun denel işlem öncesinde Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenebilmesi için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş, normal dağılım koşulu sağlanamadığı için ise parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.19. Deney ve kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin öntest puanlarının karşılaştırılması

ÖMYT ölçeği	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p
Öğretmenlik mesl. yön. tutum	Deney	28	28.75	805.00	399.00	-.532	.59
	Kontrol	31	31.13	965.00			

Tablo 4.19.'da görüldüğü üzere, deney grubu ile kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalaması istatistiki olarak birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($z=-.532$; $p>.59$). Buna dayalı olarak,

öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları açısından her iki grubun denel işlem öncesinde birbirine denk olduğu söylenebilir.

Denel işlemin sonunda deney ve kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin sontest puanları incelenmiştir. Her iki grubun sontestten elde ettiği puanların ortalaması Tablo 4.20.'de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Deney ve kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin sontest puanları

ÖMYT ölçeği	Grup	n	En düşük	En yüksek	$\bar{x}$	Ss
Öğretmenlik mesl. yön. tutum	Deney	28	1.20	5.00	4.42	.754
	Kontrol	31	3.20	4.90	4.43	.382

Tablo 4.20.'de görüldüğü gibi, deney grubunun mesleğe yönelik tutum sontest puanlarıyla kontrol grubunun sontest puanlarının ortalaması birbirine yakındır. Gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının sınanması için normal dağılım koşulu sağlanamadığından dolayı parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiş ve sonuçları Tablo 4.21.'de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Deney ve kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin sontest puanlarının karşılaştırılması

ÖMYT ölçeği	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p
Öğretmenlik mesl. yön. tutum	Deney	28	33.07	926.00	348.000	-1.308	.19
	Kontrol	31	27.23	844.00			

Tablo 4.21.'de görülebileceği gibi öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar açısından deney ve kontrol grubundaki katılımcıların sontest puanları birbirlerinden istatistiki olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte, deney grubunun sıra ortalaması ve sıra toplamının deney grubundan daha yüksek olduğu da göze çarpmaktadır. Denel işlemin etkili olup olmadığının belirlenebilmesi için deney grubu ve kontrol grubunun öntest-sontest puanlarının grup içinde karşılaştırılması parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.22.'de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Deney ve kontrol gruplarının ÖMYT ölçeği öntest-sontest puanlarının grup içi karşılaştırmaları

	ÖMYT	Sontest-Öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Deney grubu	Öğretmenlik	Negatif sıra	4	15.75	63.00	-2.489	.01*
	mesleğine	Pozitif sıra	20	11.85	237.00		
	yönelik tutum	Eşit	4				
		Toplam	28				
Kontrol grubu	Öğretmenlik	Negatif sıra	16	14.44	231.00	-.031	.97
	mesleğine	Pozitif sıra	14	16.71	234.00		
	yönelik tutum	Eşit	1				
		Toplam	31				

*0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.22.'de görüldüğü gibi, deney grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin sontest puanları, öntest puanlarından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($z=-2.489$; $p<.01$). Pallant'ın (2007) formülü ve Cohen'in (1988) ölçütlerine göre yapılan hesaplama göre ise ÇÖİY programının deney grubundaki öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları üzerindeki etkisinin büyüklüğü orta düzeydedir ($r=.31$). Kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin öntest puanları ile sontest puanları arasında ise istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($z=-.031$; $p>.97$). Buna dayalı olarak, bu araştırma kapsamında tasarlanıp uygulanan ÇÖİY ders programının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde ve orta düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılabılır.

4.3.6. Deney grubundaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarındaki gelişime yönelik nitel bulgular

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarına ilişkin nitel verilerden elde edilen bulgular da nicel bulguları desteklemektedir. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen görüşler ve katılımcıların öğrenme ürünlerinin analiz edilmesi sonucunda ÇÖİY ders programının deney grubundaki öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öte yandan hem deney hem de kontrol grubunda yer alan katılımcıların büyük çoğunluğunun dönem başında öğretmenlik ile ilgili yazdığı kompozisyonlarda mesleği

sevdiklerine, öğretmenliğin kendilerini heyecanlandığına ve sabırsızlandığına yönelik birçok ifadeye rastlanmıştır. Örneğin deney grubunda yer alan D1 kodlu katılımcı dönem başında yazdığı kompozisyonda “öğretmen olmaya 6 yaşında karar vermiştim. İşte bugün burada bu hayalimi gerçekleştirmek için bulunuyorum. Çocuklarıma kavuşacağım için heyecanlıyım” diyerek öğretmenliğe yönelik olumlu tutumlarını yansıtmıştır. Benzer bir biçimde kontrol grubunda yer alan K14 kodlu katılımcı da “öğretmenliği seçmemde beni etkileyen, ilgi duyduğum bir meslek olması etkili oldu. Küçük canların yolunda bir fener, bir iz olmak, birlikte engelleri aşmak gerçekten paha biçilemez.” diyerek mesleği sevdiğini ve öğretmenlik mesleğine değer verdiğini ifade etmiştir. Buna dayalı olarak hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcıların ÇÖİY ders programının uygulama süreci öncesinde mesleğe yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Bu durum ise nicel bulgular ile paralellik göstermektedir.

Bununla birlikte, katılımcıların dönem sonunda yazdıkları kompozisyonlar incelendiğinde, deney grubundaki bazı katılımcıların öğretmenlikle ilgili tutumlarında olumsuz veya nötrden olumlu yöne doğru bir değişim olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir.

“Öğretmenlik mesleği benim için okulun ilk başlarında pek de bir şey ifade etmiyordu desem yalan söylemiş olmam. Ama ilerleyen süreçte öğretmenliğe olan bakış açım değişti. ...şu an öğretmen olacağım için mutlu olduğumu söyleyebilirim. Derslerde gördüklerim, kendi araştırmalarım ve izlediğim filmler bana farklı açıdan bakmayı öğretti. Öğrencilerim olacağını düşündükçe bile içim kıpır kıpır oluyor.” (D2 kodlu katılımcı)

Bu alıntıda görüldüğü gibi, D2 kodlu katılımcı, eskiden öğretmenlik mesleğini yeterince anlamlı bulmazken derste gördüklerinin, bireysel araştırmalarının ve izlediği filmlerin mesleğe yönelik bakış açısını değiştirdiğini belirtmiştir. Dönem başında yazdığı kompozisyonda öğretmenlik ile ilgili olarak “telaşlanmamı sağlayan bir meslek. ...Korkularım var. Onlara (öğrencilere) yetememe ihtimali beni çok endişelendiriyor” diyen D23, dönem sonunda ise “öğretmen olursam şöyle davranır şunları yaparım demek yerine öyle yapmak, bunun için çalışmak istiyorum. ...kalbimdeki sınırsız sevgiyi, mutluluğu, muhabbet pırıltılarını öğrencime yansıtmak istiyorum” demiştir. Dönem başındaki kompozisyonunda kaygılı ve endişeli ifadelerle yer veren D23, dönem sonunda ise nasıl bir öğretmen olmak istediğine yönelik ayrıntılı ve olumlu ifadelerle yer vermiştir. Ayrıca kendisiyle yapılan görüşmede de:

“Ben hukuk okumak istiyordum ama sınıf öğretmenliğine geldim. İlk başta yapamam diyardım ama belli bir noktadan sonra nasıl anlatacağımı, insanlara nasıl değer vermen

gerektiğini öğrendikçe de bakış açın daha da değişiyor ve hemen öğretmen olayım, hemen öğretmenlik yapayım moduna giriyorsun. Derslerden sonra yavaş yavaş şekillenmeye başlıyor ama sizin dersinizden sonra daha da artıyor.”

diyerek ÇÖİY dersinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkilediğini vurgulamıştır. Benzer bir biçimde dönem başında “meslek benim için büyük bir zorluğu ifade ediyor. ...Bunun sebebi ise çocuklarla nasıl konuşmam gerektiğini bilmiyorum olmam” diyen ve mesleğe yönelik kaygılarını dile getiren D28, dönem sonunda ise bu kaygıları geride bırakarak nasıl bir öğretmen olacağını şu biçimde açıklamıştır:

“Öğretmenlik benim için geleceği şekillendiren bir meslek. ...Öğrencilerini seven, onların farklılıklarını görebilen, onları doğru bir şekilde yönlendirmeye çalışan, ...farklılıkların birer zenginlik olduğunu kavratmaya çalışan bir öğretmen olacağım”.

Bu alıntıdan görüldüğü üzere, D28 dönem sonunda, dönem başına oranla daha az kaygılı ve kendinden daha emindir; ayrıca, nasıl bir öğretmen olmak istediğine yönelik daha ayrıntılı bir resim çizmektedir. Bu durum da D28’in öğretmenlik mesleğine yönelik duygu ve düşüncelerinin dönem boyunca değiştiğini işaret etmektedir. D23 ve D28’in mesleğe yönelik bakış açısındaki ve duygularındaki değişimin ise 14 haftalık ÇÖİY ders programının uygulama sürecinin etkisiyle gerçekleştiği söylenebilir.

Deney grubundaki katılımcılarla yapılan görüşmelerin sonucunda da aynı bulgu ortaya çıkmış ve ÇÖİY dersini alan öğretmen adaylarının mesleğe tutumlarında olumlu bir değişim olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bazı katılımcılar dönem başında olumlu tutumlara sahip olduklarını ve dönem sonunda bu tutumların daha da pekiştiğini vurgulamışlardır. Örneğin Semra “öğretmen olmak benim en büyük hayallerimden biriydi ve bu dersle pekişti açıkçası” demiştir. Berfu ise kendisi ile gerçekleştirilen görüşmede şunu söylemiştir:

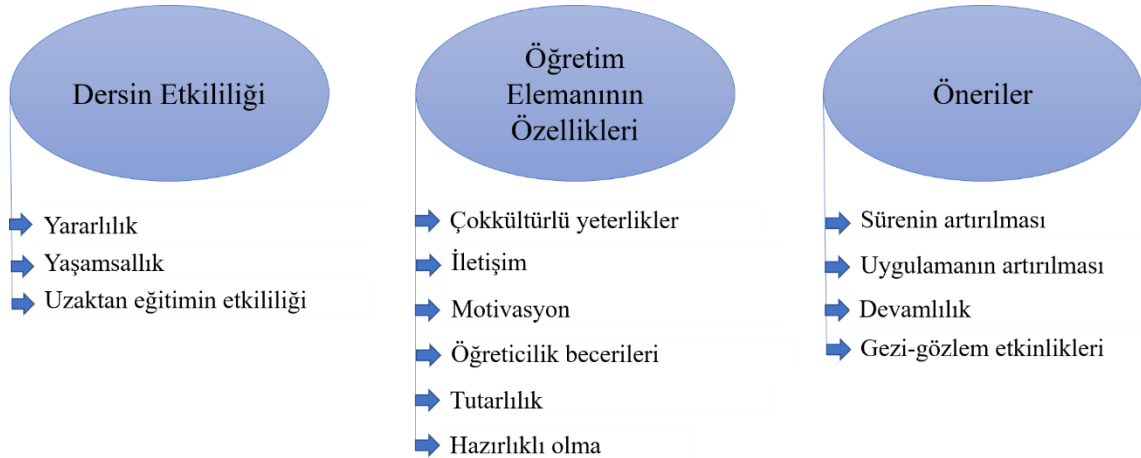
“öğretmenliğe bakış açım hep olumlu yöndeydi. (bu dersin) Öğretmenliğe bakış açım da olumlu yönde faydası oldu. İsteklilik arttı. Daha çok bilgi öğrendiğim zaman şunu da yapabilirim, bunu da yapabilirim, şöyle de öğretebilirim diye isteğim artıyor.” (Berfu)

Berfu bu alıntıdan görüldüğü gibi, daha önce öğretmenlik ile ÇÖİY dersi öncesinde de olumlu tutumları olduğunu ancak bu derste mesleği gerçekleştirmesine yardımcı olacak bilgiler edinmenin kendisini daha da güdülediğini ve isteğini artırdığını ifade etmiştir. Benzer bir biçimde İdil de “öğretmenliği hep istiyordum hem çocukları çok seviyorum ama derste daha sohbet havasında olduğu için ve normal hayattan örnekler verdiğiniz için öğrencilerden falan, beni daha da ısındırdı” diyerek ÇÖİY ders programının mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığını dile getirmiştir.

Tüm bu bulgulara dayalı olarak, ÇÖİY ders programının uygulanmasından önce hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yer alan katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumları olduğu söylenebilir. ÇÖİY ders programının uygulama sürecinin ise deney grubunda yer alan ve bu ders öncesinde de mesleğe yönelik olumlu tutumları olan katılımcıların bu tutumlarını pekiştirdiği, olumsuz veya nötr tutumları olan katılımcıların tutumlarında ise olumlu yönde bir değişime yol açtığı belirlenmiştir. Bunlara dayalı olarak, ÇÖİY ders programının uygulama sürecinin deney grubunda yer alan katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılabılır.

4.3.7. Katılımcı görüşlerine dayalı olarak Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının uygulama sürecine yönelik bulgular

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun olarak yeniden tasarlanmasını ve bu tasarının uygulama sürecinin öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine, evrensellik-farklılık yönelimlerine ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, ÇÖİY ders programının uygulama sürecinin etkililiği hakkında öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının görüşlerinin tümevarımsal bir biçimde incelenmesi sonucunda ÇÖİY dersinin uygulama sürecine yönelik 3 ana tema ve 13 alt temaya ulaşılmıştır. Bu ana ve alt temalar Şekil 4.10.'da görülebilir.



Şekil 4.10. Deney grubundaki katılımcıların dersin etkililiği ve öğretim elemanına yönelik görüşleri ile önerileri

Şekil 4.10.'da görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan katılımcıların ÇÖİY ders programının uygulama süreci ile ilgili görüşleri dersin etkililiği, öğretim elemanının özellikleri ve öneriler olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. Katılımcılar ÇÖİY dersini etkili bir ders olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcıların dersin etkililiği bağlamında görüşleri, ÇÖİY dersinin yararlı, yaşamsal ve uzaktan eğitime geçiş sürecinde başarılı bir ders olduğu yönündedir. Öğretmen adayları, ÇÖİY ders programı kapsamında yer alan konuları öğretmenlikle ilişkili ve yararlı bulmuşlardır. Buna yönelik olarak katılımcılardan Berfu:

“bizim işimize yarayacak şeyleri, bizim anlayabileceğimiz dilde öğrendiğimiz bir ders oldu. Mesela öğrencilerimizi tanıyıp ona göre nasıl öğretme metotları uygulayabileceğimizi öğrendik. Aslında bizim ihtiyacımız olan, okulda uygulayacağımız şeyler bunlar.”

diyerek ÇÖİY dersinin öğretmenlik becerilerini kazandırmasına, bu becerilerin gerçek yaşamla ilişkili olmasına ve bu becerileri kazandırırken öğretmen adaylarının öğrenme tercihlerine uygun davranıldığına vurgu yapmıştır. Dersin yararlılığı bağlamında Sümeyra ise:

“bir öğretmenin sahip olması gereken yeterliklerle ilgili çok ders var ama bu ders gerçekten işimize yaradı. Hem konular bakımından hem de sizin sürekli vurgu yaptığınız kültürel farklılıklar açısından”

diyerek dersin yararlılığı bağlamında kültürel farklılıklarla ilgili öğeleri vurgulamıştır. Katılımcılar buna ek olarak, dersin öğrenme-öğretme sürecinde yer alan etkinlikleri de yararlı ve etkili olarak değerlendirmişlerdir. Buna yönelik katılımcılardan İsmail:

“derste materyal kullanımı iyiydi. ...Etkinlikler yapıyorduk onlar güzeldi mesela tanışma tekniklerini ilk defa sizinle görmüştüm. Başka etkinlikler de yaptık ... Altı şapkalı düşünme mesela, bir konuyu etrafıca düşünmek için mükemmel bir yöntem”

diyerek derste yer alan birçok öğretim yöntem ve tekniği ile ders materyallerinin etkililiğini vurgulamıştır. Katılımcılar ayrıca derste ele alınan bilgi ve becerilerin doğrudan öğretmenlik mesleğinde kullanılabilecek bir yapıda olmasından dolayı, dersin aynı zamanda yaşamsallık niteliğinin de bulunduğunu belirtmişlerdir. Buna ek olarak katılımcılar, derste yer alan kültürel farklılıklarla ilgili öğelerin yaşamın her anında karşılaşılabilecek bir olgu olması nedeniyle, dersin yaşamsallık niteliğine katkıda bulunduğunu ifade etmektedirler. Bununla ilgili olarak katılımcılardan Melda:

“Bu dersi görünce oh be en sonunda öğretmenlikle ilgili bir şey öğreneceğim dedim ve öğrendim de. Derste gördüğümüz konular, yöntemler, teknikler, öğrenme stilleri, kültürel farklılıklar hep günlük yaşamda kullanacağımız şeyler. Verimli bir ders oldu.”

diyerek dersin günlük yaşamla yakından ilişkili olduğunu ve bu durumun dersin etkililiğine katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların görüşlerine göre dersin hem yararlılık hem de yaşamsallık özelliğine katkıda bulunan öğelerden biri de ders kapsamında yer alan konu ve örneklerin güncel ve ilgi çekici olmasıdır. Buna yönelik olarak katılımcılardan Derya “derste ilgimizi çeken konulardan söz ettiniz. Pandemiden de girdiniz zaten güncel olarak da yine kültürel farklılıklarla ilgili empati kurmamızı sağladınız. Bizi çeken bir şeyler vardı.” diyerek dersin içinde yer alan çokkültürlü eğitim ile ilgili konu ve öğelerin ilgi çekici olduğunu vurgulamıştır. Dersin yaşamsallık özelliğine katkıda bulunan çokkültürlü eğitim ile ilgili öğeler hakkında Ebru “mülteci çocukların olduğu veya başka dinden veya başka ülkeden çocukların olduğu sınıflar hakkında hiç konuşmadık biz başka derslerde. Burada da görmesek öğretmen olunca ne yapacaktık? Mutlaka farklılıkları olan öğrencimiz olacak” demiş ve kültürel farklılıklara duyarlılık ile ilgili bilgi ve becerilere gerçek yaşamda gereksinim duyulduğuna dikkat çekmiştir.

Katılımcıların görüşlerine dayalı olarak, ÇÖİY dersinin pandemi dolayısıyla zorunlu bir biçimde uzaktan eğitime geçiş sürecinde başarılı bir ders olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların tümü ÇÖİY dersinin yüzyüze eğitim yoluyla verilmesini tercih ettiklerini, ancak dersin uzaktan eğitim bağlamında yeterince etkili bir şekilde sürdürüldüğünü ifade etmişlerdir. Örneğin Berfu “bence online süreçte en etkili ders sizinkiydi. En çok önemseyen, ilgilenen sizdiniz. İlla ki yüzyüze eğitimle aynı olmaz ama ne kadar iyi olabilirse o kadar iyiydi” demiştir. Semra “sizin yaptığınız kesinlikle faydalıydı, canlı ders yapıp Youtube’a koymanız çok iyi oldu. Ben o videoları açıp açıp izliyorum, dönem bittikten sonra da izleyeceğim” diyerek uzaktan eğitim sürecinde canlı derslerin yapılmasını ve bu derslerin yeniden izlenebilmesi için Youtube platformunda paylaşılmasını yararlı bir uygulama olarak değerlendirmiştir. Buna ek olarak katılımcılardan bazıları ÇÖİY dersinde uzaktan eğitim sürecinde canlı derslerin yapılmasını ve WhatsApp grubu üzerinden bildirimler yollanmasını, pandeminin getirdiği sürekli evde bulunma ve sıkılma gibi zorlayıcı durumlar karşısında bir motivasyon kaynağı olarak değerlendirmişlerdir. Buna yönelik olarak İsmail:

“biz pandemi ilk başladığında eve tıkıldık, sıkıldık. Derslerin yüzüne bile bakmıyorduk. Sizin canlı ders yapmanız, gruptan yazmanız ‘okulumuz var dikkat etmeliyiz’ bilinci uyandırdı. Hayat devam ediyor, dikkat et diye sürekli takip etmeye başladım”

diyerek pandeminin getirdiği zorluklarla baş etme açısından ÇÖİY dersinin uygulama sürecinin bir motivasyon kaynağı olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılar ÇÖİY dersinin etkili ve verimli bir ders olmasını sağlayan faktörlerden birinin de dersi veren araştırmacı öğretim elemanının özellikleri olduğunu belirtmişlerdir. Buna yönelik katılımcılardan İsmail “canı gönülden istiyorduk derse girmeyi. O yönde sizin etkiniz çok büyük” demiştir. Katılımcıların araştırmacı öğretim elemanı ile ilgili sıklıkla vurguladıkları özellikler, çokkültürlü bireysel ve mesleki yeterliklere sahip olması, iletişim becerilerinin, mesleki motivasyonun ve öğreticilik becerilerinin yüksek olması, söylemleri ile eylemlerinin tutarlılık göstermesi ve derse hazırlıklı bir biçimde gelmesi olmuştur.

Öğretim elemanının çokkültürlü yeterlikleri ile ilgili en sık vurgulanan özellikler, adil olması, demokratik bir sınıf ortamı oluşturması, öğrencilerine önem vermesi ve ilgi göstermesi ile öğrencilerinin en yüksek öğrenme çıktılarına ulaşması için çabalaması olmuştur. Öğretim elemanın adil olması ile ilgili olarak Derya “kesinlikle adil bir öğretmen olduğunuzu düşünüyorum” demiş, İsmail ise “herhangi birimize farklı davranma ya da önyargıyla davranma davranışını bana hissettirmediniz. Yeterince adildiniz. Öyle olsaydı samimi gelmezdi.” biçiminde görüşünü dile getirmiştir. Öğretim elemanının sınıfta demokratik bir iklim oluşturması ile ilgili olarak Sümeyra “o sınıfın farklı bir havası vardı, bir hoşgörü ortamı vardı. Derste sizin oluşturduğunuz havadan da olabilir rahat hissettim” derken Berfu ise “hepimize ilgi gösterdiniz, dersle ilgili hepimizin fikrini almaya çalıştınız” diyerek öğretim elemanının demokratik yönüne ve ilgililiğine dikkat çekmiştir.

Öğretim elemanının öğrencilere yeterli ilgiyi göstermesi bağlamında değerlendirilen bir etmen de uygulamanın birinci haftasından itibaren öğretim elemanının sınıfa getirdiği yaka kartları olmuştur. Bununla ilgili olarak Ebru “boyun askılığı (yaka kartları) mesela bizi de düşündüğünüzü, ilgilendiğinizi gösterdi” demiştir. Sümeyra ise “yaka kartı bir öğretmenin öğrencisini tanımak istemesinin en büyük göstergesi. Öğrenciyi tanımak istemeniz insana değerli hissettiriyor. Demek ki bu hoca benimle bilgi alışverişi yapacak, fikrime değer verecek, derse katılımımı önemseyecek...” demiştir. Öğretim elemanının motivasyonun yüksek olması ve öğrencilerin öğrenmesi için yüksek çaba göstermesi bağlamında katılımcılardan İclal ise görüşlerini şu biçimde ifade etmiştir: “Dersi gerçekten içinizden gelerek anlattığınızı, bize bir şeyler katabilmek için çabaladığınızı gördüm ben. Okulda ders yaparken de aynı zamanda online olarak yapılan

tek derste zaten sizin dersinizdi. Okul olmasa bile çabaladınız bizim için, bunu gördüm.” Sonuç olarak, ÇÖİY ders programının etkili bir biçimde uygulanmasında uygulayıcı olan öğretim elemanının önemli bir rolü olduğu ve öğretim elemanının özellikleri bağlamında ise çokkültürlü yeterliklere sahip olmasının önemli bir payı olduğu söylenebilir.

Katılımcılar ayrıca öğretim elemanının iletişim becerilerinin, motivasyonunun ve öğreticilik becerilerinin yüksek olduğunu belirtmiş ve derslere hazırlıklı gelmesini olumlu bir özellik olarak ifade etmişlerdir. Öğretim elemanının iletişim becerilerine ve hazırlıklı olmasına değinen Melda’nın görüşleri şu biçimdedir:

“Sizi ders anlamında dinliyordum konular için ama bir de o kadar akıcı konuşuyordunuz ki ben nasıl böyle konuşabilirim diye de izledim açıkcası. Ders anlamında baktığımda da birçok şey öğrendiğimi düşünüyorum. Bu kadar zamanda bu kadar şey öğrendiysem sizin sayenizde... güler yüzlüsünüz. Derse her şeyi hazırlayıp geliyordunuz. ...derste hangi noktada neye değineceğinizi biliyorsunuz. Derse kesinlikle hazırlıklı geldiğiniz görülebiliyordu.”

Öğretim elemanının hazırlıklı ve planlı olmasına değinen bir diğer katılımcı ise Ebru’dur. Ebru, “hem zamanı tam tutturuyordunuz bir günde bir ders saati içinde o konu bitiyordu. Erteleyelim haftaya kalsın şeklinde olmuyordu” diyerek öğretim elemanının hazırlıklı olması bağlamında planlılığına değinmiştir. Öğretim elemanının hazırlıklı ve planlı olması ayrıca öğreticilik becerileri kapsamında da ele alınabilir. Nitekim katılımcılar öğretim elemanının öğreticilik becerilerinin yüksek olduğunu belirtmişler ve bunun dersin etkili geçmesine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Buna yönelik olarak katılımcılardan Selnur görüşünü şu biçimde dile getirmiştir:

“Mesela Çarşamba günü koşa koşa geliyordum okula. Çok eğlenceli anlatıyordunuz. İnsanın canı sıkılmıyor, uykusu gelmiyor derste. Tekdüze değilsiniz. Yöntemleriniz çok hoşuma gitti. Mesela derste düz anlatımı seçiyorsunuz ders öyle gidiyor dersi anlattıktan sonra o etkileşimli tekniklerden yararlanıyorsunuz ve bu çok güzel.” (Selnur)

Öğretim elemanının öğreticilik becerilerine değinen bir diğer katılımcı Berfu ise “konuyu önceden hazırlamanız, konuları çok iyi biliyor olmanız ve bize aktarış şekliniz bence çok güzeldi. Bazen araya bir gerçek olay kattınız veya bir etkinlik yerleştirdiniz. Bunlar dersin akıcı geçmesini sağladı.” diyerek öğretim elemanının hazırlıklı olmasına, alan bilgisine ve öğrenme-öğretme sürecinde etkinlikleri etkili bir şekilde gerçekleştirmesine vurgu yapmıştır.

Katılımcıların öğretim elemanı ile ilgili vurguladığı bir diğer nokta, eylemleri ile söylemleri arasındaki tutarlılık olmuştur. Buna yönelik olarak Berfu “bize örnek gösterdiğiniz her şeyi kendiniz uyguladınız” demiştir. Öğretim elemanının tutarlı

davranması aynı zamanda çokkültürlü mesleki yeterliklere sahip olduğunun da bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Sonuç olarak, katılımcıların görüşleri göz önünde bulundurulduğunda öğretim elemanın çokkültürlü yeterliklere sahip olması, öğreticilik ve iletişim becerileri ile motivasyonunun yüksek olması, tutarlı davranışlar sergilemesi ve derslere hazırlıklı gelmesinin ÇÖİY ders programının uygulama sürecinin etkililiğine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Dersin etkililiği ve bu etkililiğe katkıda bulunan öğretim elemanının özelliklerinin yanısıra, katılımcılar ÇÖİY dersinin geliştirilmesine yönelik birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcılar tarafından ÇÖİY dersine yönelik getirilen önerilerden ilki derse ayrılan sürenin artırılmasıdır. Katılımcılardan Berfu:

“aynı gün içerisinde 4-5 saat olmasını istemezdim açıkcası ama aynı hafta içerisinde bir kez daha bu dersi görmek isterdim. Bence süresi uzamalı, çünkü çok yararlı bir ders. Bu derse girdiğimde kendimi alanımda daha çok geliştirdiğimi fark ediyorum”

diyerek dersin kendisi için çok yararlı olduğunu belirtmiş ve derse ayrılan sürenin artırılmasını önermiştir. ÇÖİY dersine yönelik önerilerden bir diğeri uygulamanın artırılmasıdır. Katılımcılar uygulamanın artırılması bağlamında hem ÇÖİY ve diğer derslerin öğrenme-öğretme süreçlerinde uygulamaya dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını önermiş hem de öğrendiklerini gerçek okul ortamında uygulayabilmek istediklerini vurgulamışlardır. Derslerin öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla uygulamaya dayalı yöntem tekniklerin işe koşulmasını öneren Ebru “daha çok uygulama tarzı etkinlikler olabilir çünkü sözelde bi süre sonra sıkılıyoruz. Ama uygulamayla yaparken öğreniyorsun” demiştir. Katılımcılardan Berfu, ÇÖİY dersinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan etkili öğretim yöntem ve tekniklerini “tüm derslerde uygulanması gereken” ve “daha iyi öğrenmeyi sağlayan uygulamalı” öğretim yöntem ve teknikleri olarak nitelendirmiştir. Ayrıca dördüncü sınıfta gerçekleştirilen staj uygulamasını yetersiz olarak nitelendirmiş ve “belki çocuklarla iletişim sağlanabilirse bir okulda... Çünkü bizim öğrenciyle daha çok iç içe olmamız lazım” diyerek uygulamaya yönelik gereksinimini dile getirmiştir. Katılımcılardan Sümeyra ise yalnızca ÇÖİY dersi bağlamında değil genel olarak öğretmen eğitimi programlarında uygulamanın artırılmasını, bu önerinin altında yatan gerekçeyi ve bu uygulamaların gerçek sınıf ortamında yapılması gerektiğini şu biçimde açıklamıştır:

“Uygulama hem bu derste hem diğerlerinde olması lazım. Mesela ödev hazırlıyoruz ama hayatımda görmediğim otizmlı çocuğa kitaptan bakarak neler yapabileceğini yazıyoruz. Hiç bilmiyor değiliz ama bazı şeyleri sahada görmemiz gerekiyor.

Katılımcıların sürece yönelik bir diğer önerisi ise çokkültürlü eğitim ve kültürel farklılıklara duyarlılık ile ilgili eğitimin devamlılığının sağlanmasıdır. Bu bağlamda katılımcılar ÇÖİY dersine bireysel ve kültürel farklılıklar ile ilgili daha fazla etkinlik konmasını ve bu konuları içeren başka derslerin de sunulmasını önermişlerdir. ÇÖİY dersinde yer alan kültürel farklılıklara duyarlı öğretim ve çokkültürlü eğitim ile ilgili konuların başka derslerle de devamlılığının sağlanması gerektiğini belirten İsmail “özellikle yani daha fazla ders olmasını isterdim şahsen. Daha da üstüne eklememiz gerektiğini düşünüyorum. Tek bir dönemle geçilecek bir konu değil.” demiştir.

Katılımcılar ayrıca ÇÖİY dersiyle daha fazla bütünleştirilmesini istedikleri birtakım konulardan bahsetmişlerdir. Katılımcılardan Berfu “özel yetenekli çocuklara yeterince değinemedik belki onun üzerinde daha fazla durulabilir” diyerek üstün yetenekli çocukların özelliklerine duyarlılık ile ilgili daha fazla bilgi ve beceri edinmeye gereksinim duyduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan Derya ise “engelli birey, kadın-erkek eşitliği vesaire dedik. Bunların hepsinde yapılacak etkinlikleri artırabilirdik ama bunun için vakit yetmediğini düşünüyorum. Yoksa bilerek yapmazsınız” diyerek özel gereksinimli bireyler ve cinsiyet eşitliği ile ilgili etkinliklerin artırılmasını önermiş ve mevcut etkinliklerin yetersizliğinin temel nedenini ders süresinin kısıtlı olmasıyla ilişkilendirmiştir. Katılımcılardan Semra ise “Hayvanlara duyarlılığı konuştuk ama çok az. Onu daha fazla tartışsaydık daha iyi olabilirdi, cinsel yönelim, o da çok önemli. Bir de notlarıma yazmıştım doğaya saygı” diyerek hayvanlara ve doğaya duyarlılık ile cinsel yönelim bağlamında eşitlik konularına yer verilmesini önermiştir.

Tüm bu bulgular göz önünde bulundurulduğunda ÇÖİY dersinin katılımcılar tarafından yararlılık ve yaşamsallık niteliklerini taşıyan etkili bir ders olarak değerlendirildiği söylenebilir. Katılımcılar aynı zamanda ÇÖİY dersinin uzaktan eğitime dönüşüm sürecini etkili ve yeterli olarak değerlendirmekte, ancak yüzyüze eğitimi tercih etmektedirler. Katılımcıların görüşlerine dayalı olarak, ÇÖİY dersinin etkililiğine katkıda bulunan diğer bir etmen ise öğretim elemanının özellikleridir. Öğretim elemanının çokkültürlü yeterliklere sahip olması, öğreticilik ve iletişim becerileri ile motivasyonun yüksek olması ve derslere hazırlıklı bir biçimde gelmesinin ÇÖİY dersinin etkililiği üzerinde olumlu bir yansıması olduğu sonucuna varılabilir. Bununla birlikte, katılımcı görüşlerine göre ÇÖİY dersinin süresi artılabilir. Ayrıca ders içinde ve dışında uygulama süreçlerine daha fazla yer verilebilir. Son olarak, çokkültürlü eğitim ile bireysel ve

kültürel farklılıklara ilişkin daha fazla bilgi/beceri ÇÖİY ders programına ve öğretmen eğitimi programlarındaki diğer derslere yansıtılabilir.

Uygulama ve değerlendirme aşamasına yönelik ulaşılan tüm bulgular birlikte ele alındığında ÇÖİY ders programının uygulama sürecinin deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine, evrensellik-farklılık yönelimlerine ve öğretmenliğe yönelik tutumlarına olumlu yönde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılabilir. ÇÖİY dersinin ÇÖY'nin eşitlikçi yeterlikler boyutu üzerindeki etkisi orta düzeyde iken çokkültürlü pedagojik yeterlikler boyutu üzerindeki etkisinin ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. ÇÖİY dersinin öğretmen adaylarının evrensellik-farklılık yönelimi üzerinde orta düzeyde, farklılıklarla etkileşim boyutunda ise küçük düzeyde ve olumlu yönde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerinde ise ÇÖİY ders programının etkisi olumlu yönde ve orta düzeydedir. Araştırmada elde edilen nitel bulgular ise nicel bulguları destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının ÇÖİY dersine yönelik görüşleri ise ÇÖİY dersinin yararlı ve yaşamsal bir ders olduğunu göstermekle birlikte, ÇÖİY dersinde ele alınan farklılıklara duyarlılık konusunun başka derslerle de desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçların yazımında araştırmanın aşamaları temel alınmıştır. Öncelikle gereksinim belirleme sürecinden elde edilen sonuçlar sunulmuş, ardından tasarım aşaması ile uygulama ve değerlendirme aşamasının sonuçları belirtilmiştir.

5.1.1. Gereksinim belirleme aşamasından elde edilen sonuçlar

Bu araştırmanın genel amacı doğrultusunda yanıt aranan ilk araştırma sorusu “öğretmen adaylarının eğitim-öğretim sürecini çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun bir biçimde yürütebilmeye yönelik gereksinimlerinin neler olduğu”dur. Bu soruya ilişkin olarak araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar şu biçimde sıralanabilir:

- Öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusunda bilgi ve becerilerinin yeterli görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusunda bilgi ve beceri sahibi olması, ayrıca çokkültürlü öğretmen yeterliklerini kazanmış olarak mesleğe başlamaları gerekli görülmektedir.
- Öğretim elemanları, çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin kazandırılması ve geliştirilmesi açısından mevcut öğretmen eğitimi programlarını yeterli bulmamaktadırlar. Buna yönelik olarak, öğretmen eğitimi programlarının çokkültürlü eğitim yaklaşımına dayalı olarak yeniden düzenlenmesi ve çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin gelişimine odaklanan yeni derslerin tasarlanması, bu derslerdeki bilgi ve becerilerin uygulamalarla desteklenmesini önermektedirler.
- Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, kültürel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çokkültürlü eğitimin temel kavramlarına yönelik bilgi ve algılarının sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmen adayları, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim, etnik köken, sosyo-ekonomik statü, özel gereksinimlilik gibi bireysel, kültürel ve kimlikel farklılıklar çerçevesinde ortaya çıkabilecek çeşitli öğrenci gereksinimlerini karşılamaya yönelik olarak kendilerini yeterli görmemektedir. Görüşmeler sürecinde araştırmacının izlenimleri de bu sonuçla paralellik göstermiştir.

- Öğretmen adayları, öğretmen eğitimi programların kendilerini kültürel çeşitliliğe sahip sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazırlamadığını düşünmektedirler. Bu nedenle, farklılıklara sahip öğrencilere eğitim verebilme konusunda istekli olsalar da aynı zamanda kaygı da hissetmektedirler.

- Öğretmen adayları, öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlü eğitimle ilgili ve çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmeye dönük bir dersin açılmasını veya yeniden tasarlanmasını desteklemekte ve gerekli görmektedirler. Ayrıca, böyle bir dersi almaya yönelik yüksek düzeyde istekliliğe sahiptirler.

5.1.2. Tasarım aşamasından elde edilen sonuçlar

Bu araştırmanın genel amacı doğrultusunda yanıt aranan ikinci araştırma sorusu “çokkültürlü eğitim yaklaşımına ve gereksinimlere dayalı olarak tasarlanan “Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÇÖİY)” ders programı nasıldır” sorusudur. Tasarım aşamasında ÇÖİY programının tasarlanmasına ek olarak programın etkililiğinin belirlenmesinde işe koşulacak Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği geliştirilmiştir. Tasarım aşaması kapsamında elde edilen araştırma sonuçları şu biçimde sıralanabilir:

- Araştırma kapsamında öğretmen adayları ile geliştirilen Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri (ÇÖY) ölçeği 23 maddeden oluşmakta ve *eşitlikçi yeterlikler* ile *çokkültürlü pedagojik yeterlikler* olmak üzere 2 alt boyut içermektedir. Ölçekte yer alan 2 faktörün varyansın %40.9’unu açıkladığı, ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin ise .37 ile .77 arasında değiştiği belirlenmiştir. Güvenilirlik açısından Cronbach Alpha değeri hesaplanmış ve oldukça yüksek bir değer olan .89 değerine ulaşılmıştır. Bu değerler doğrultusunda ÇÖY ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik ölçütlerini karşıladığı ve öğretmen adaylarının algılarına dayalı olarak çokkültürlü mesleki yeterliklere sahip olma durumunu ölçmekte işe koşulabileceği söylenebilir.

- Tasarım aşamasında ortaya konulan “Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri” ders programı, Türkiye bağlamında çeşitli öğretmenlik programlarında uygulanabilir bir ders programı olarak alanyazına kazandırılmıştır.

- Araştırma kapsamında tasarlanan ÇÖİY ders programı, alanyazına ve gereksinimlere dayalı olarak tasarlanmıştır. ÇÖİY ders programı hem pilot uygulama hem de asıl uygulama süreçlerine tabi tutularak etkililiği denenmiş bir ders programı olarak bilimsellik ve güncellik niteliklerini taşımaktadır.

- Pilot uygulama sürecine dayalı olarak ÇÖİY ders programının öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, evrensellik-farklılık yönelimi ve öğretmenliğe yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Pilot uygulama sürecinin katılımcılar tarafından etkili ve yararlı olarak algılandığı belirlenmiştir.
- Pilot uygulama sürecinin katılımcılarının görüşleri doğrultusunda dersin etkililiğinde araştırmacı öğretim elemanın mesleki ve kişisel özelliklerinin önemli bir rolü olduğu; bu nedenle de katılımcıların araştırmacı öğretim elemanını kendilerine rol model aldıkları belirlenmiştir.
- Pilot uygulama sürecinin katılımcılarının görüşlerine dayalı olarak çokkültürlü öğretmen yeterliklerini kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik derslerin niceliksel ve niteliksel olarak artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Uygulama ve değerlendirme aşamasından elde edilen sonuçlar

Bu araştırmanın genel amacı doğrultusunda yanıt aranan üçüncü araştırma sorusu “Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÇÖİY) ders programının öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine, evrensellik-farklılık yönelimlerine ve öğretmenliğe yönelik tutumlarına etkisi nedir” sorusudur. Bu aşamada ele alınan diğer araştırma sorusu ise “deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının “Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri” ders programının uygulama sürecine yönelik olarak görüşleri nelerdir” sorusudur. Bu sorular bağlamında uygulama ve değerlendirme aşamasında elde edilen araştırma sonuçları şu biçimde sıralanabilir:

- Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, evrensellik-farklılık yönelimi ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı farklılık bulunamamıştır.
- Deney grubunun ön test-son test puanları arasında araştırmanın üç bağımlı değişkeni olan çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, evrensellik-farklılık yönelimleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar açısından olumlu yönde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.
- Kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında ise çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, evrensellik-farklılık yönelimleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar açısından herhangi bir anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

- Uygulama ve değerlendirme aşamasından elde edilen nicel bulgular ışığında, ÇÖİY ders programının öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin *eşitlikçi yeterlikler* alt boyutu üzerinde orta düzeyde, *çokkültürlü pedagojik yeterlikler* alt boyutu üzerinde ise yüksek düzeyde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının görüşleri ve öğrenme ürünlerinden elde edilen bulgular, ÇÖİY dersini alan öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin *eşitlikçi yeterlikler* alt boyutunda gelişim gösterdikleri sonucunu ortaya koymaktadır.

- Araştırmanın nitel bulguları, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının *çokkültürlü pedagojik yeterliklerinin* geliştiğini destekleyen kanıtlar sunmaktadır. Öğretmen adayları, öğrenme ürünlerinde pedagoji bilgisini bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı bir biçimde nasıl kullanabileceklerine yönelik ayrıntılı açıklama ya da örnekler verebilmiş ve kültürel farklılıklara duyarlı ders planları hazırlayabilmişlerdir. Buna dayalı olarak öğretmen adaylarının *çokkültürlü pedagojik yeterlikler* alt boyutunda gelişim gösterdikleri ve bu gelişimin kontrol grubunda görülmemesinden hareketle ÇÖİY ders programının etkisiyle ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Uygulama ve değerlendirme aşamasından elde edilen nicel bulgular ışığında, ÇÖİY ders programının öğretmen adaylarının evrensellik-farklılık yöneliminin *farklılıklarla etkileşim* alt boyutu üzerinde olumlu ve küçük düzeyde, evrensellik-farklılık yönelimi genel ortalaması üzerinde ise orta düzeyde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının görüşleri ve öğrenme ürünlerinde yer alan öğeler de ÇÖİY ders programının evrensellik-farklılık yönelimi üzerinde olumlu bir etki yarattığı sonucunu desteklemektedir.

- Uygulama ve değerlendirme aşamasından elde edilen nicel bulgular ışığında, ÇÖİY ders programının öğretmen adaylarının *öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* üzerinde olumlu ve orta düzeyde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Deney grubundaki katılımcıların görüşlerinden ve öğrenme ürünlerinden elde edilen bulgular ışığında, hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcıların çoğunluğunun denel işlem öncesinde mesleğe yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu, ancak denel işlem sonrasında deney grubundaki katılımcıların tutumlarında bir artış yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir durum kontrol grubunda

gözlemlenmemesinden hareketle, deney grubundaki katılımcıların tutumlarındaki artışın ÇÖİY ders programının etkisiyle meydana geldiği söylenebilir.

- ÇÖİY ders programının uygulama sürecinin katılımcılar tarafından etkili bir ders olarak algılandığı belirlenmiştir.
- Katılımcı görüşlerine göre, ÇÖİY dersinin etkililiğini etkileyen faktörlerin dersin yararlı ve yaşamsal olması, derste kullanılan materyal ve öğretim yöntem/tekniklerinin etkili olması, derste çeşitli öğelerin güncel ve ilgi çekici olması ile dersi veren öğretim elemanın özellikleri olduğu belirlenmiştir.
- Katılımcı görüşleri doğrultusunda ÇÖİY ders programının uygulama sürecinin etkililiğinde araştırmacı öğretim elemanın çokkültürlü yeterliklere sahip olmasının, öğreticilik ve iletişim becerileri ile motivasyonun yüksek olmasının ve derslere hazırlıklı gelmesinin önemli bir rolü olduğu belirlenmiştir.
- Katılımcıların görüşlerine dayalı olarak ÇÖİY dersinin süresinin uzatılması, uygulamaya daha fazla yer verilmesi ve çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmeye yönelik derslerin niceliksel ve niteliksel olarak artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Bu araştırma, Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÖİY) ders programını çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun olarak yeniden tasarlayarak bu ders programının (ÇÖİY) uygulama sürecinin öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, evrensellik-farklılık yönelimleri ve mesleğe yönelik tutumları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle gereksinimler belirlenmiş, bu gereksinimlere dayalı olarak tasarım süreci gerçekleştirilmiş ve son olarak ÇÖİY ders programı uygulama sürecine konularak etkililiği ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde alanyazın ışığında tartışılacaktır.

Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasının bulguları doğrultusunda, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusunda bilgi ve becerilerinin bu konuda uzman olan öğretim elemanları tarafından yeterli görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanları, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusunda bilgi ve beceri sahibi olmalarını, ayrıca çokkültürlü öğretmen yeterliklerini kazanmış olarak mesleğe başlamalarını gerekli görmektedirler. Bu bağlamda ilk olarak, öğretmen adaylarının çokkültürlü pedagojik yeterliklere sahip olması, bir diğer deyişle öğrencilerin kültürel özelliklerini tanıması ve bu özelliklere dayalı olarak öğretimi tasarlayıp yürütebilmeleri

gerektiğini ifade etmişlerdir. Ladson-Billings'in (1995a) alanın mihenk taşlarından biri sayılabilecek ve çokkültürlü sınıflarda başarılı olan öğretmenlerin özelliklerini ortaya koyduğu araştırmasında bu öğretmenlerin temel özelliklerinden birinin öğrencilerin kültürel özelliklerini sınıf içinde yok saymayıp aksine yeni bilgilerin öğrenilmesinde işe koşan ve herkesin birbirinden öğrendiği işbirlikli öğrenme ortamları oluşturan öğretmenler olduğu vurgulanmıştır. Villegas ve Lucas (2002) ise öğretmenlerin öğrencilerin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibi olması ve öğretimi bu bilgileri kullanarak düzenlemesi gerektiğini ifade etmektedir. Benzer bir biçimde Teel ve Obidah (2008) da öğrencilerin kültürel özelliklerinin öğretimin planlanıp yürütülmesinde bir rehber olarak işe koşulması gerektiğini belirtmektedir. Sonuç olarak, bu araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşleri alanyazın ile örtüşmektedir.

Öğretim elemanları, öğretmen adaylarının çokkültürlü pedagojik yeterliklerin yanı sıra ayrımcılığa karşı olma, farklılıklara saygılı ve duyarlı olma, adalet, eşitlik, empati gibi değerleri benimsemeleri gerektiğini, yani eşitlikçi yeterliklere sahip olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Cross ve diğerleri (1989) öğretmenlerin öğrencilerin kültürel özelliklerine ve bu özelliklerden doğan gereksinimlerine saygı duymaları gerektiğini ifade etmektedirler. Bu araştırmanın bulguları kapsamında da öğretim elemanları, Cross ve diğerleri (1989) ile benzer bir biçimde, öğretmen adaylarının farklılıklara saygı yeterliğine sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Spiecker ve Steutel'e (2001) göre, 21.yüzyıl öğretmenin çokkültürlülüğe yönelik olumlu bir algıya sahip olması, farklı yaşam şekillerine hoşgörü ve esneklikle yaklaşabilmesi, ayrımcılığa karşı güçlü bir duruş sergilemesi ve demokratik tutumlara sahip olması gerekmekte, yani eşitlikçi yeterlikleri özümsemiş olması beklenmektedir. Spiecker ve Steutel (2001) tarafından vurgulanan yeterlikler, bu araştırmanın gereksinim belirleme çalışmalarına katılan öğretim elemanları tarafından da dile getirilmiştir. Öğretim elemanları, öğretmen adaylarının farklılıklara karşı hoşgörü ve kabullenici olmasını, ayrıca demokratik değerleri kazanmalarını önemli görmüşlerdir.

Çokkültürlü eğitimin gerektirdiği temel değer ve inançlara sahip olan, ayrımcılığa karşı duran, bireylerin hiçbir kimliksele ya da kültürel özelliği dolayısıyla birbirlerine üstün olamayacağına inanan, farklılıklara saygı ve empatiyi gündelik yaşamıyla bütünleştirecek düzeyde içselleştirmiş olan öğretmenler ve öğretmen adayları, hem eşitlikçi eğitim ortamlarının oluşturulması sürecine katkıda bulunabilecekler, hem de bu değerleri benimseyip uygulayan bireyler olarak öğrencilerine rol model olabileceklerdir.

Nitekim Day'in (2002, s. 682) de belirttiği gibi öğretmenlik mesleği temelde bir “değerler öğretisi”dir. Sonuç olarak, öğretmenler ile öğretmen adaylarının eşitlikçi yeterliklere sahip olması gerektiği ve bu kapsamda ayrımcılığa karşı durmaları, eşitlik, adalet, empati, farklılıklara saygı gibi değerleri özümsemeleri hem alanyazın tarafından sıkça vurgulanmış (Cross vd., 1989; Gorski, 2009; Ladson-Billings, 1995a; Spiecker ve Steutel, 2001) hem de bu araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında katılan öğretim elemanlarının görüşleriyle bir kez daha ortaya konmuştur.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları çokkültürlü öğretmen yeterliklerinden herhangi birini ön plana çıkarmamış; hem pedagojik yeterlikleri hem de eşitlikçi yeterlikleri bir bütün olarak ele almışlardır. Nitekim Ezer, Millet ve Patkins (2006) çokkültürlü eğitimle ilgili sadece olumlu görüş veya tutumlara sahip olmanın yetersiz olduğunu, çokkültürlü farkındalık ile bilgi ve becerilerin davranışa dönüştürülmesi gerektiğini, yani olumlu duyuşsal özellikler ile farkındalık, bilgi, beceri ve davranışın bir bütün oluşturması gerektiğini belirtmektedirler. Bu araştırmanın gereksinim belirleme sürecinde elde edilen bulgular doğrultusunda çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin eşitlikçi ve çokkültürlü pedagojik yeterlikler olarak bir bütün olarak ele alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Villegas ve Lucas (2002), Teel ve Obidah (2008), Sinagatullin (2003) ile Avrupa Konseyi'nin (2009) yaptığı çalışmalar incelendiğinde, birbirlerinden ayrı bir biçimde ve farklı yıllarda araştırmalar yürütseler de çokkültürlü öğretmen yeterliklerini eşitlikçi ve çokkültürlü pedagojik yeterlikler olarak bir bütün birlikte sundukları görülmektedir¹. Örneğin, Teel ve Obidah (2008) çokkültürlü pedagojik yeterlikler bağlamında “*program geliştirmede, sınıf iklimi oluşturulmasında, öğretim stratejilerinin belirlenmesinde ve öğrencilerle ilişkilerde etnik olarak farklı öğrencilerin kültürleriyle ilgili bilgiyi rehber olarak kullanma*” yeterliğini ve eşitlikçi yeterlikler bağlamında “*etnik köken ve kültürle ilgili klişelerle, önyargılarla, ırkçılıkla ve diğer tüm hoşgörüsüzlük, adaletsizlik ve baskı durumlarıyla mücadele etme*” yeterliklerini vurgulamıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıflarındaki kültürel çeşitliliğe hazırlanabilmeleri için gerekli görülen özellik ve yeterlikler hem pedagoji bilgisini kapsamakta, hem de sosyal adaleti sağlamaya dönük amaç, ideal ve değerlere sahip olmayı gerektirmektedir.

Öğretim elemanları öğretmen adaylarını sınıflarındaki kültürel çeşitliliğe hazırlayacak yeterlikler bağlamında çokkültürlü öğretmen yeterlikleri çerçevesinin dışına taşan, ancak bu çerçeveyi destekleyecek veya tamamlayacak bazı özelliklerden söz

etmişlerdir. Bu bağlamda öğretim elemanları tarafından “farklılıkları anlama ve kabul etme” özelliği önemli bir nitelik olarak öne sürülmüş olup evrensellik-farklılık yönelimi (Miville vd., 1999) kavramını gündeme getirmiştir. Bu bağlamda Villegas ve Lucas (2002) öğretmenlerin gerçeği algılamının birden fazla yolu olduğunu ve bu yolların bireylerin sosyal ortamlarından etkilendiğinin farkında olmaları gerektiğini belirterek evrensellik-farklılık yöneliminin göreliliğe değer verme boyutunu işaret etmiştir. Bulut ve Başbay (2014) öğretmenlerin tüm farklılıklara karşı olumlu tutuma sahip olması ve varlıklarını değerli bulmasını ön plana çıkarmıştır. Benzer bir biçimde Cross ve diğerleri (1989) de kültürel farklılıklara duyarlı bir öğretmenin farklı bakış açılarının varlığını normal karşılaması gerektiğini; Spiecker ve Steutel (2001) ise farklı yaşam şekillerine hoşgörü ve esneklikle yaklaşabilmesi gerektiğini belirterek yine evrensellik-farklılık yöneliminin göreliliğe değer verme boyutunu vurgulamışlardır. Miville ve arkadaşlarının (1999) da belirttiği gibi başkalarıyla etkili iletişim kurabilmek ve etkileşime girebilmek için bireyin diğerlerinin kendisiyle benzerlikleri ve farklılıklarını olduğu gibi kabul etmesi, yani yüksek düzeyde evrensellik-farklılık yönelimine sahip olması gerekmektedir.

Buna ek olarak öğretim elemanları çokkültürlü eğitimin gerektirdiği öğretmen özelliklerinden bir diğerinin ise “mesleği sevmek” olduğunu belirterek mesleğe yönelik tutumları işaret etmiştir. Ladson-Billings (1995a) kültürel farklılıklara sahip öğrencilerle başarılı bir biçimde çalışan öğretmenlerin mesleklerinden gurur duyan ve mesleklerine sıkı sıkıya bağlı öğretmenler olduklarını belirlemiştir. Nieto ve Bode (2013) ise kültürel farklılıklara sahip öğrencilere iyi eğitim sunabilen öğretmenlerin mesleklerine düzeyde güdülenmiş öğretmenler olduklarını ifade etmektedir. Ayık ve Ataş (2014) ise öğretmen adaylarının mesleğin gerekliliklerini daha etkili biçimde yerine getirebilmeleri ve meslekte başarılı olabilmeleri mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olmasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Çiçek-Sağlam (2008) ise sürekli kendini geliştirmeyi, sabırlı olmayı ve özverili çalışmayı gerektiren öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmenin ancak öğretmenliği sevmekle mümkün olacağını vurgulamıştır. Buna dayalı olarak, kültürel farklılıklara sahip öğrencilerle çalışmanın getirebileceği sorunlarla etkili bir şekilde baş edebilmeleri için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının ve güdülenme düzeylerinin yüksek olması gerektiği söylenebilir.

Bu araştırmaya hem Türkiye’den hem de yurtdışından katılan öğretim elemanları, çokkültürlü eğitim konusunda halihazırda verilmekte olan öğretmen eğitimi

programlarını yeterli görmemektedirler. Buna yönelik olarak, öğretmen eğitimi programlarının çokkültürlü eğitim yaklaşımına dayalı olarak yeniden düzenlenmesini ve çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin gelişimine odaklanan yeni derslerin tasarlanmasını, ayrıca bu derslerdeki bilgi ve becerilerin uygulamalarla desteklenmesini önermektedirler. YÖK'ün 2018 yılında güncellediği öğretmen eğitimi programları incelendiğinde hiçbir zorunlu ders bağlamında çokkültürlü eğitim konusunun ele alınmadığı, yalnızca seçmeli dersler arasında “Kapsayıcı Eğitim” dersine yer verildiği gözlemlenmektedir (YÖK, 2018). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmaların neredeyse tümünde bu durum ele alınmış ve öğretmen eğitimi programlarının çokkültürlü eğitim konusunda öğretmen adaylarına bilgi ve beceriler kazandıracak biçimde düzenlenmesi ve çokkültürlü eğitim ile ilgili derslerin verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Acar-Çiftçi ve Aydın, 2014; Akınlar ve Doğan, 2017; Bulut ve Başbay, 2014; Kılıçoğlu, 2015; Polat ve Kılıç, 2013).

Çokkültürlü öğretmen eğitiminin dünyadaki mevcut durumu da benzer bir tabloyu ortaya koymaktadır. Avrupa Konseyi (2017) hazırladığı raporda çokkültürlü öğretmen eğitimi konusundaki kuramsal çalışmaların hızla ilerleyip derinleştiğini, ancak yapılan uygulamaların bu kuramsal çalışmalara yeterince ayak uyduramadığını ve çokkültürlü öğretmen eğitiminin uygulama boyutunda daha fazla yol kat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çokkültürlü öğretmen eğitimi ile ilgili dünya çapında en çok yol kat etmiş ülkelerden biri olan ABD’de Gorski’nin (2009) yaptığı araştırmaya göre çokkültürlü eğitim ile ilgili verilen derslerin çoğu yüzeysel kalmakta ve öğretmen adaylarını çokkültürlü sınıflarda çalışmaya yeterince hazırlamamaktadır. Çokkültürlü öğretmen eğitiminin mevcut durumunun yeterli olmadığı ve geliştirilmesi gerektiğine yönelik görüşler ayrıca Cherng ve Davis (2019) ile Wachiuri ve Kimathi (2020) tarafından da dile getirilmiştir. Bu açıdan incelendiğinde, bu araştırmanın gereksinim belirleme sürecine katılan öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitim açısından mevcut öğretmen eğitimi programlarını yeterli bulmaması hem yurtiçi hem yurtdışı alanyazın ile paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları öğretmen adaylarına çokkültürlü mesleki yeterliklerin kazandırılmasında en önemli rollerden birinin öğretim elemanlarına düştüğünü vurgulamışlardır. Ezer, Millet ve Patkins (2006) çokkültürlü öğretmen eğitiminin temel başlangıç noktasının öğretmen adaylarını eğitmek değil, öğretmen eğitimcilerinin eğitilmesi olması gerektiğini belirtmektedirler. Zeichner ve diğerleri de (1998) öğretmen eğitimcilerinin çokkültürlü eğitime kendilerini adanması ve bu alanda

yetkin olması gerektiğini; ayrıca öğretmen eğitimi kurumlarına alınacak öğretim elemanlarının diğer ölçütlerle birlikte çokkültürlülüğe yönelik ölçütlere de tâbi tutulması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna dayalı olarak, bu araştırmanın bulgularının Ezer ve diğerleri (2006) ile Zeichner ve diğerlerinin (1998) çalışmaları tarafından desteklendiği söylenebilir.

Gereksinim belirleme sürecinde yapılan görüşmelere katılan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin algılarının olumlu yönde olduğu, çokkültürlü eğitimi Türkiye bağlamında önemli ve gerekli gördükleri belirlenmiştir. Bu sonuç alanyazında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim algılarını inceleyen diğer çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Aydın ve Tonbuluoğlu, 2014; Öksüz, Demir ve İci, 2016; Marangoz, Aydın ve Adıgüzel, 2015). Öte yandan, öğretmen adaylarının çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, kültürel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çokkültürlü eğitimin temel kavramlarına yönelik bilgi ve algılarının sınırlı olduğu, ayrıca bazı kültürel çeşitliliğe sahip bireyler hakkında yeterince duyarlılığa sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ünlü ve Örtten (2013) öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarıyla ilgili hem doğru hem yanlış öğrenmelere sahip oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Başarır, Sarı ve Çetin (2014) yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin ırk, etnik köken, dil, din ve sosyal sınıf gibi boyutlarını vurguladıklarını; yaş, cinsiyet, engellilik, cinsel yönelim gibi boyutlarına ise hiç değinmediklerini belirleyerek öğretmenlerin çokkültürlülük kavramını sınırlı bir şekilde ele aldıklarını ortaya koymuştur. Benzer bir biçimde Boydak-Özan ve Şengür (2017) de öğretmenlerin çokkültürlülüğü yalnızca ırk ve dil bağlamında ele aldıklarını belirlemiştir. Akcaoğlu'nun (2017) gerçekleştirdiği çalışmada deney grubundaki katılımcıların çokkültürlü eğitim ile ilgili eğitim almalarına rağmen çokkültürlü eğitim kavramını tanımlamada yetersiz olduklarını ortaya koymuştur. Koçak ve Özdemir (2015) ise öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olmasına karşın farklı kültürleri tanıma, özelliklerini ve yaşam tarzlarına ait bilgilere sahip olma konusunda daha yetersiz kaldıklarını ve bu durumun öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlü eğitim ile ilgili derslerin verilmemesinden kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Buna dayalı olarak bu araştırmanın bulgularının Akcaoğlu (2017), Ünlü ve Örtten (2013), Başarır ve diğerleri (2014), Boydak-Özan ve Şengür (2017) ile Koçak ve Özdemir'in (2015) bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

Bu araştırmanın gereksinim belirleme aşamasına katılan öğretmen adayları, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim, etnik köken, sosyo-ekonomik düzey, özel gereksinimlilik gibi bireysel, kültürel ve kimliksel farklılıklar çerçevesinde ortaya çıkabilecek çeşitli öğrenci gereksinimlerini karşılamaya yönelik olarak kendilerini yeterli görmemekte ve öğretmen eğitimi programlarının kendilerini bu konuda yeterince geliştirmediğini belirtmektedirler. Bu nedenle, farklılıklara sahip öğrencilere eğitim verebilme konusunda istekli olsalar da aynı zamanda kaygı da hissetmektedirler. Yurtiçi alanyazında öğretmen adaylarının kültürel, kimliksel ya da etnik açıdan farklı olan öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilmediklerini gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Karaçam ve Koca, 2012). Kaya'nın (2014) yürüttüğü araştırmada öğretmen adayları çoğulcu düşüncelerini sağlayacak ve çokkültürlü ortamlarda öğretmenlik yapmalarına katkı sağlayacak becerilerle yeterince donatılmadıklarını ve çokkültürlü eğitim ile ilgili dersler almadıklarını ifade etmişlerdir. Akcaoğlu'nun (2017) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adayları kültür ve çokkültürlülük konularına derslerde değinilmediğini, farklılıkların baskı ve korku ortamı nedeniyle tartışılmadığını, çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmen eğitimi programlarının yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Bu açıdan ele alındığında bu araştırmanın bulguları Akcaoğlu (2017), Karaçam ve Koca (2012) ve Kaya (2014) tarafından desteklenmektedir.

Öğretmen adayları, öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlü eğitimle ilgili ve çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmeye dönük bir dersin açılmasını veya yeniden tasarlanmasını desteklemekte ve gerekli görmektedirler. Ayrıca, böyle bir dersi almaya yönelik yüksek düzeyde istekliliğe sahiptirler. Akcaoğlu (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adayları Sınıf Yönetimi dersi kapsamında çokkültürlü eğitim ile ilgili bir eğitim aldıkları hâlde bu eğitimin devam etmesini ve çokkültürlü eğitim ile ilgili zorunlu ve/veya seçmeli derslerin açılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Kaya'nın (2014) gerçekleştirdiği araştırmada öğretmen adayları demokrasi, insan hakları, fırsat eşitliği, sosyal adalet, kültürel çeşitlilik, farklılıklara saygı gibi konularda ders verilmesinin yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak gereksinim belirleme aşamasında hem öğretim elemanları hem de öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular, öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlü mesleki yeterlikleri geliştirmeye yönelik derslerin tasarlanmasını gerekli kılan bir niteliğe sahiptir. Acar-Çiftçi ve Aydın'ın (2014), Kılıçoğlu'nun (2015) ve Polat ile Kılıç'ın (2013) da belirttiği gibi kültürel farklılıklara

sahip öğrencilere nitelikli eğitim sunabilmede en önemli rol öğretmenlere düşmekte, bu nedenle de öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlü eğitimin gerektirdiği yeterlikleri kazandırabilecek derslere ve uygulamalara gereksinim duyulmaktadır.

Öğretmen adaylarını sınıflarında bulunacak öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarına hazırlamaya dönük çokkültürlü eğitim derslerinin düzenlenmesi hem yurtiçi hem yurtdışı alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır. Çokkültürlü eğitim ile ilgili derslerin etkililiğinin ölçülmesinde ise Hollins ve Guzman (2005) öğretmen adaylarını yeterince ayrıntılı sonuçlar elde edilebilmesi için karma araştırma yöntemlerinden yararlanmasını önermektedirler. Bu bağlamda bu çalışmada da karma yöntemden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında tasarlanan ÇÖİY programının nicel olarak değerlendirilmesinde ise öğretmen adayları üzerinde geliştirilmiş ve hem eşitlikçi yeterlikleri hem de çokkültürlü pedagojik yeterlikleri ölçen bir ölçeğe gereksinim duyulmuştur.

Türkiye’de geliştirilen veya Türkiye bağlamına uyarlanan çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim le ilgili ölçekler incelendiğinde, çoğunlukla öğretmenlerin, öğretmen eğitimcilerinin, eğitim yöneticilerinin veya öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ya da çokkültürlü eğitime yönelik algılarının, tutumlarının veya inançlarının ölçülmesine yönelik araçların bulunduğu görülmüştür. Örneğin Toraman, Acar ve Aydın (2015) öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını ölçen bir araç geliştirmiş, Yavuz ve Anıl (2010) öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin tutumlarına odaklanmış, Ayaz (2016) ise öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik algılarını ölçen bir ölçek geliştirmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye bağlamında geliştirilmiş, öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçeğin var olmadığı belirlenmiş ve bu araştırma kapsamında Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği (ÇÖYÖ) geliştirilmiştir. Bu kapsamda yapılan geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının sonucunda ÇÖYÖ ölçeğinin alanyazın tarafından önerilen psikometrik özelliklere (Büyüköztürk, 2017; Clark ve Watson, 1995; Field, 2011; Fornell ve Larcker, 1981; Tabachnick ve Fidell, 2015) sahip olduğu belirlenmiş ve alanyazına kazandırılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen adayları ile geliştirilen, *eşitlikçi* ve *çokkültürlü pedagojik yeterlikler* olmak üzere iki boyutlu ve 23 maddeden oluşan Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri ölçeği geçerlilik ve güvenirlik ölçütlerini karşılamakta olup öğretmen adaylarının algılarına dayalı olarak çokkültürlü mesleki yeterliklere sahip olma durumunu ölçmekte işe koşulabilir niteliktedir. Bu açıdan, ÇÖY

ölçeği, çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılacak diğer araştırmalarda araştırmacılara ışık tutabilir.

Araştırmanın tasarım aşamasında ortaya konulan “Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri” ders programı, Türkiye bağlamında çeşitli öğretmenlik programlarında uygulanabilir bir ders programı olarak alanyazına kazandırılmıştır. ÇÖİY ders programının tasarlanmasında Zeicher ve diğerlerinin (1998) ortaya koyduğu çokkültürlü öğretmen eğitimi programı ilkeleri dikkate alınmıştır. Ayrıca Banks’in (1995a) dönüşümsel basamağı temel alınmış ve tasarım sürecinde Taba’nın (1962) tümevarımsal program geliştirme modelinden esinlenilmiştir. Araştırma kapsamında tasarlanan ÇÖİY ders programı, alanyazına ve gereksinimlere dayalı bir biçimde tasarlanmıştır. ÇÖİY ders programı hem pilot uygulama hem de asıl uygulama süreçlerine tabi tutularak etkililiği denenmiş bir ders programı olarak Gültekin (2017) tarafından önerilen bilimsellik ve güncellik niteliklerini taşımaktadır. Bu açılardan ele alındığında ÇÖİY ders programının Türkiye’de yer alan farklı eğitim fakültelerinde etkili bir şekilde uygulanabilecek niteliklere sahip olduğu söylenebilir.

Öte yandan, çokkültürlü eğitim ile ilgili öğretmen adayları için düzenlenen derslerin incelenmesi ve ÇÖİY programıyla karşılaştırılması da önemli görülmektedir. Gay’e (2005) göre, çokkültürlü öğretmen eğitimi (a) ayrı bir çokkültürlü eğitim dersi verilmesi, (b) çokkültürlü eğitimin mevcut programla bütünleştirilerek verilmesi ya da (c) mevcut programın yanı sıra bir çokkültürlü eğitim programının da aynı anda verilerek çifte program modelinin benimsenmesi şeklinde üç yoldan gerçekleştirilebilir. Uygulamalara bakıldığında ise ABD ve Kanada’da çokkültürlü eğitim ile ilgili derslerin genellikle diğer derslerden bağımsız bir biçimde düzenlendiği göze çarpmaktadır (California State University, 2022; Gorski, 2009; Queen’s University Continuing Teacher Education, 2020). Çokkültürlü eğitim ile ilgili verilen derslerin etkililiğini inceleyen Capella-Santana’nın (2003), Wang’ın (1998), Correa, Hudson ve Hayes’in (2004) çalışmalarında da öğretmen adaylarına sunulan çokkültürlü eğitim derslerinin diğer derslerden bağımsız bir biçimde ele alındığı görülmektedir.

Sparks ve Verner (1993) ise çokkültürlü eğitim derslerinin diğer derslerden bağımsız mı yoksa diğer derslerle bütünleştirilmiş bir biçimde mi verilmesi gerektiği sorusu üzerinde durmuşlardır. Bu soruya dayalı olarak Sparks ve Verner (1993) öğretmen adaylarına hem konu alanıyla bütünleştirilmiş çokkültürlü eğitim dersi hem de diğer derslerden bağımsız olarak tasarlanmış çokkültürlü eğitim dersi vererek bu iki

uygulamanın etkililiğini incelemişler ve her iki uygulamanın da bilgi kazandırma açısından etkili olduğunu belirlemişlerdir. Sparks ve Verner'in (1993) ulaştığı dikkat çekici bir sonuç ise bütünleştirilmiş çokkültürlü eğitim dersi alan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ve farklılıklara yönelik tutumlarının bağımsız çokkültürlü eğitim dersi alanlardan daha yüksek düzeyde artmasıdır. Yani alan eğitimi dersleriyle bütünleştirilen çokkültürlü eğitim dersi, öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitim ile ilgili yalnızca bilgi kazandırmakla kalmamakta, aynı zamanda farklılıklara yönelik tutumlarını da daha olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarına özellikle çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin duyuşsal boyutlarıyla ilgili nitelikler kazandırılmak isteniyorsa, bütünleştirilmiş çokkültürlü eğitim derslerinin tasarlanması yerinde olacaktır.

Bu araştırmada ise çokkültürlü eğitimle ilgili tasarlanacak bir dersin öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden biriyle bütünleştirilmesi yoluna gidilmiş ve Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi çokkültürlü eğitime dayalı olarak yeniden tasarlanmıştır. Oluşturulan tasarım, Gay (2005) tarafından önerilen bütünleşik model özelliğini taşımaktadır. Bulgular bölümünde de görülebildiği gibi, bu tasarımın uygulama süreci öğretmen adaylarının hem çokkültürlü mesleki yeterliklerini hem de evrensellik-farklılık yönelimi ve mesleğe yönelik tutumları gibi iki önemli duyuşsal özelliğini olumlu yönde etkilemiştir. Bir sonraki bölümde bu sonuçlar ve ÇÖİY ders programının uygulama süreci sonucunda elde edilen diğer bulgular tartışılacaktır.

Araştırmanın uygulama ve değerlendirme aşamasında ÇÖİY ders programı uygulamaya konularak etkililiği sınanmış ve sürecin değerlendirilmesinde ölçeklerden elde edilen verilerin yanı sıra öğretmen adaylarının öğrenme ürünleri ve sürece ilişkin görüşlerinden de yararlanılmıştır. ÇÖİY ders programının uygulama sürecinin sonunda deney ve kontrol grubundaki katılımcıların çokkültürlü öğretmen yeterliklerine ilişkin son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı farklılık bulunamamış; ancak deney grubunun ön test-son test puanları grup içinde karşılaştırıldığında olumlu yönde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Buna göre ÇÖİY ders programının deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının çokkültürlü pedagojik yeterliklerini yüksek düzeyde, eşitlikçi yeterliklerini orta düzeyde, çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin genelini de orta düzeyde ve olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Capella-Santana (2003), araştırmasında öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum ve bilgilerinin çokkültürlü eğitimle ilgili bir hazırlık programına katıldıklarında pozitif yönde değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Wang (1998) psikolojik

danışmanlık öğrencilerine yönelik çokkültürlü programın etkilerini incelediği araştırmada, çokkültürlü eğitim alan katılımcıların, eğitime katılmayan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde çokkültürlü yeterliğe sahip olduklarını ortaya koymuştur. Benzer bir biçimde Mysore, Lincoln, and Wavering (2006) alan uygulamaları ile zenginleştirilmiş çokkültürlü eğitim derslerini tamamlayan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğini belirlemişlerdir. Correa, Hudson ve Hayes (2004) ise okulöncesi öğretmen adaylarına verdikleri 17 haftalık çokkültürlü eğitim dersinin öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimle ilgili kavramsallaştırmaları ve inançları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu saptamışlardır. Colón-Muñiz, Brady ve SooHoo (2010) sundukları çokkültürlü eğitim ile ilgili programın öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimi kavramsallaştırmalarına ve içselleştirmelerine katkıda bulunduğunu ve farklılıklara duyarlı öğretim becerilerini artırdığını belirlemişlerdir. Akcaoğlu (2017) Sınıf Yönetimi dersi bağlamında çokkültürlü eğitim uygulaması gerçekleştirmiş ve bu uygulamanın deney grubundaki öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında yüksek düzeyde olumlu etkiye yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da benzer bir biçimde ÇÖİY dersinin öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterlikleri üzerinde yüksek düzeyde olumlu bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu açıdan, bu araştırmada elde edilen ÇÖİY dersinin çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmede etkili olduğu sonucu Capella-Santana (2003), Wang (1998), Mysore ve diğerleri (2006), Correa ve diğerleri (2004), Colón-Muñiz ve diğerleri (2010) ile Akcaoğlu'nun (2017) bulgularıyla örtüşmektedir.

Kumar ve Lauermann (2018), çokkültürlü eğitim ile ilgili daha fazla ders alan veya kurs tamamlayan öğretmen adaylarının, kültürel farklılıklara sahip öğrencilere yönelik daha az basmakalıp inançlara sahip olduğunu, öğrenci çeşitliliğinden daha az rahatsızlık duyduklarını ve kültürel farklılıklara duyarlı eğitimi uygulama konusunda istekli olduklarını ortaya koymuşlardır. Polat ve Kılıç (2013) çokkültürlü eğitime yönelik becerilere sahip öğretmenlerin daha özgüvenli olacağını ifade etmekte; Türkiye'de özellikle mesleğinin ilk yıllarında farklı bölgelere atanmış öğretmenler için önemli olabileceğini ileri sürmektedirler. Bu bağlamda ÇÖİY dersini alan öğretmen adaylarının mesleklerinin ilk yıllarında çeşitli özelliklere ve farklılıklara sahip öğrencilerle çalışma ve onlara nitelikli eğitim hizmeti sunma konusunda daha başarılı olabileceği öne sürülebilir.

Nitel bulgulara dayalı olarak, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının pedagoji bilgisini bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı bir biçimde nasıl kullanabileceklerine yönelik ayrıntılı açıklama ya da örnekler verebilmelerinden ve kültürel farklılıklara duyarlı ders planları hazırlayabilmelerinden dolayı, *çokkültürlü pedagojik yeterlikler* alt boyutunda gelişim gösterdikleri ve bu gelişimin kontrol grubunda görülmemesinden hareketle ÇÖİY ders programının etkisiyle ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını ve işbirlikli öğrenme yaklaşımını farklılıklara duyarlı bir biçimde kullanabildikleri, ayrıca sınıftaki önyargılarla baş edebilmek ve farklılıklara sahip öğrencilerin akranlarından öğrenmelerini sağlayabilmek için de işbirlikli öğrenme yaklaşımından yararlanabildikleri görülmüştür. Son olarak, öğretim stratejileri, yöntemleri ve tekniklerini kültürel farklılıklara duyarlı bir biçimde işe koşabildikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Farklılıklara sahip sınıflardaki bireylerin birikim ve deneyimlerinin paylaşılması ve öğrenilmesini sağlama bakımından işbirlikli öğrenme anahtar bir kavram olarak ele alınmalıdır (Karataş ve Oral, 2018). Farklı gruplar arasındaki iletişimi geliştiren ve empati becerisinin gelişimine katkıda bulunan işbirlikli öğrenme yaklaşımı, çokkültürlü sınıflarda önyargıları ve ayrımcılığı azaltma yolunda önemli bir çözüm olarak görülmüştür ve etkililiği birçok kez ortaya konmuştur (Ryzin, Roset ve McClure, 2020; Silva ve Ferreira, 2021; Zhang, 2012). Bu açıdan bakıldığında deney grubundaki öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenmeyi farklılıklara duyarlı bir biçimde kullanabilmeleri hem ÇÖİY ders programının amacına ulaştığını göstermekte, hem de gelecekteki farklılıklara sahip öğrencilere nitelikli eğitim hizmeti sunulmasında ilerleme kat edildiğini işaret etmektedir.

Öte yandan, çokkültürlü eğitim yaklaşımı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına özel bir önem vermektedir. Çokkültürlü eğitim yaklaşımında öğrencilerin bilgiyi yapılandırma süreci önemsendiği için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenmesi ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecinde kültürel bilgi birikimlerinin işe koşulması da önerilmektedir (Aceves ve Orosco, 2014; Banks, 2006; Villegas ve Lucas, 2002). Karataş ve Oral'a (2016) göre öğrencinin öğretim sürecinde bilgileri edinmesinde ve yapılandırmasında temel referans kaynağı, öğrencinin o ana değin geçirdiği kültürel süreçleri ve geçmiş deneyimleridir. ÇÖİY ders programının uygulandığı deney grubundaki öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme

yaklaşımını ön plana çıkarmaları ve farklılıklara sahip öğrencilerle bu yaklaşımı nasıl kullanabileceklerini örneklendirmeleri, ÇÖİY programının etkili olduğunu göstermekte ve öğretmen adaylarının çokkültürlü pedagojik yeterliklerinin geliştiğini işaret etmektedir.

Çokkültürlü eğitimin bir boyutu olan eşitlik pedagojisi ve kültürel farklılıklara duyarlı öğretim, sınıfta kullanılan öğretim stratejilerinin, yöntemlerinin ve tekniklerinin öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda en iyi öğrenme sonuçlarına ulaşmayı kolaylaştıracak bir biçimde seçilip uyarlanması gerektiğini savunmaktadır (Banks, 1995a; Banks, 2006; Banks, 2013; Bennett, 2011). KFDÖ kapsamında öğrencilerin öğrenme stillerine ve öğrenme tercihlerine uygun olarak geniş bir yelpazede öğretim yöntem/teknikleri ve materyalleri işe koşulmalıdır (Gay, 2014). Böylelikle, öğretim sürecinde her öğrenci kendi özelliklerinin önemsendiğini ve kabul gördüğünü hissedecek, buna dayalı olarak da sürecin sonunda daha etkili sonuçlar alınabilecektir. Nitekim Qing (2012) de öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirmenin eğitimin kalitesini ve öğretimin etkililiğini artırmada anahtar bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının farklılıklara sahip öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda öğretim stratejilerini, yöntemlerini ve tekniklerini seçebilmeleri, gelecekteki farklılıklara sahip öğrencilerini göz ardı etmek yerine onlara nitelikli öğrenme ortamları ve süreçleri hazırlayabilecekleri anlamına gelebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının bu beceriyi kazanmış olmaları ÇÖİY ders programının amacına ulaştığı yönünde de yorumlanabilir.

Ayrıca deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının görüşlerinde ve öğrenme ürünlerinde sıklıkla eşitlik, adalet, farklılıklara saygı, duyarlılık, önyargıları kırma gibi değerlere ve ifadelere yer vermeleri, ÇÖİY dersini alan öğretmen adaylarının *eşitlikçi yeterlikler* alt boyutunda gelişim gösterdikleri sonucunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Reed ve Black'ın (2006) sonuçlarıyla desteklenmektedir. Öğretmenleri çokkültürlü eğitime hazırlamaya yönelik yürütülen WEL programının etkililiğini inceleyen Reed ve Black (2006) çokkültürlü eğitimle ilgili dersler alan öğretmen adaylarının farklılıkları kabullenici tutumlar sergilediğini ve bu durumu uygulamalarına yansıttıklarını, özellikle etnik köken bağlamında daha eleştirel ve eşitlikçi uygulamalar yürüttüklerini belirlemişlerdir. Davis ve Cabello (1989) ise benzer bir şekilde uyguladıkları çokkültürlü öğretmen eğitimi programlarının etkililiğini ölçmüş ve bu programa maruz kalan öğretmen adaylarının daha eşitlikçi tutumlar takındıklarını, farklılıklara sahip öğrencileri

“eksik” görmek yerine bu öğrencilere nasıl daha nitelikli bir öğretim hizmeti sunacaklarına odaklandıklarını ortaya çıkarmışlardır. Bu açıdan bu araştırmanın bulguları Reed ve Black (2006) ile Davis ve Cabello’nun (1989) bulgularıyla örtüşmektedir.

Çokkültürlü eğitim herkes için daha fazla adalet, özgürlük ve eşitlik sağlayan, bireylere hiçbir fark gözetmeksizin eşit kalitede eğitim vermeyi hedefleyen felsefi bir akım ve bir eğitim hareketidir (Banks, 2009). Bu bağlamda çokkültürlü eğitim öğretmenlerin kültürel klişelerle, önyargılarla, ırkçılıkla ve diğer tüm hoşgörüsüzlük, adaletsizlik ve baskı durumlarıyla mücadele edebilecek yeterliklere ve sosyal adalet becerilerine sahip olmasını önemli görmektedir (Teel ve Obidah, 2008). Milner IV (2010) öğretmenleri kültürel çeşitlilik, eşitlik ve sosyal adalet için hazırlamanın belki de alanın karşı karşıya kaldığı en zorlu ve göz korkutucu görevlerden biri olduğunu belirtmektedir. ÇÖİY dersi sonucunda deney grubundaki öğretmen adaylarının eşitlikçi yeterliklerinin gelişmesi, çokkültürlü eğitimin gerektirdiği niteliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Öğrenme ortamlarında demokratik ve adil davranan, önyargılarla etkili bir şekilde baş edebilen, ayrımcı uygulamalara karşı duran ve kültürel farklılıklarla çalışmaya isteklilik ve kararlılık gösteren öğretmenlerin yetiştirilmesi sayesinde, farklılıklara sahip öğrencilere daha adil yaklaşılabilir. Ayrıca bu öğrencilerin maruz kaldığı önyargıların giderilmesi ve ayrımcılığın sona erdirilmesi mümkün olabilecektir. Araştırmanın uygulama ve değerlendirme aşamasında elde edilen bu bulgu, çokkültürlü öğretmen yeterliklerine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesinde aşama kaydedildiğinin ve ÇÖİY dersinin amacına ulaştığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Sonuç olarak, ÇÖİY ders programı, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının çokkültürlü mesleki yeterliklerini hem eşitlikçi yeterlikler hem de çokkültürlü pedagojik yeterlikler bağlamında olumlu yönde etkilemiştir. Bu sonuç, araştırmanın nicel ve nitel bulgularıyla desteklenmekte ve alanyazındaki birçok diğer araştırmanın bulgularıyla da örtüşmektedir (Akcaoglu, 2017; Capella-Santana, 2003; Colón-Muñiz vd., 2010; Correa vd., 2004; Davis ve Cabello, 1989; Milner IV, 2010; Mysore vd., 2006; Reed ve Black, 2006; Wang, 1998). Siwatu, Polydore ve Starker (2009), çokkültürlü eğitimle ilgili dersler alan ve alan deneyimi elde eden öğretmen adaylarının öğrencilerle iletişim kurma, öğrencilerin ilgisini çekecek öğrenme ortamları yaratma ve öğrencilerin aidiyet duygularını geliştirme konularında kendilerini yeterli hissettiklerini belirtmektedirler. Bu bağlamda, ÇÖİY dersini alan öğretmen adaylarının farklılıklara sahip öğrencilerin ilgisini

ekebilecek ve onların öğrenme sürecini destekleyebilecek kültürel farklılıklara duyarlı öğrenme ortamları sunabileceği ne sürülebilir. Nitekim McNeal (2005) kapsamlı bir çokkültürlü ğretmen eğitimi programını tamamlamış iki öğretmenin mesleki performanslarını inceleyerek çokkültürlü eğitim ile ilgili altyapısı olan öğretmenlerin lisans eğitiminde edindikleri bilgi ve becerileri sınıf içine taşıyabildiklerini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, bu dersi alan ğretmen adaylarının mesleki uygulamalarına eşitlik, adalet, ayrımcılık karşıtı olma ve demokrasi gibi çokkültürlü eğitim yaklaşımının ön plana çıkardığı değerleri yansıtabilecekleri, bu değerleri öğrencilerine kazandırabilecekleri ve çokkültürlü eğitimin ideallerine ulaşmada yol kat edebilecekleri söylenebilir.

Uygulama ve değerlendirme aşamasından elde edilen nicel bulgular ışığında, İY ders programının ğretmen adaylarının evrensellik-farklılık yöneliminin *farklılıklarla etkileşim* alt boyutu üzerinde olumlu ve orta düzeyde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel veriler gz önünde bulundurulduğunda ise katılımcıların *farklılıklarla etkileşim, göreliliğe değer verme* ve *farklılıklarla rahat hissetme* olmak üzere evrensellik-farklılık yöneliminin tüm alt boyutlarına yönelik bulgulara rastlanmaktadır. Katılımcıların farklılıklara sahip öğrencilerle çalışma isteğini nitel verilere yansıtmış olmaları ve farklılıklara duyarlı ders planları tasarlamaları, evrensellik-farklılık yöneliminin farklılıklarla etkileşim ve farklılıklarla rahat hissetme alt boyutlarında gelişim gösterdiği yönünde yorumlanabilir. Ayrıca, kültürel önyargılar bağlamında katılımcıların etnik köken, cinsiyet, inanç gibi çok çeşitli konularla birçok önyargıyı ele alıp çürütmeleri ve bu farklılıkların altında her bireyin paylaştığı “insan olma” olgusuna dikkat çekmeleri ise evrensellik-farklılık yöneliminin göreliliğe değer verme boyutundaki bir gelişimin işaretçisi olarak kabul edilebilir. Buna dayalı olarak göreliliğe değer verme ve farklılıklarla rahat hissetme alt boyutlarında sontest bağlamında anlamlı bir artışın gzlemlenmemesinin nedeni tartışılmalıdır.

Katılımcıların dönem başında İY dersi bağlamında ele alınan cinsiyet, dil, din, ırk, etnik köken, cinsel yönelim, engellilik ve sosyo-ekonomik düzey gibi çeşitli farklılıklar hakkında yeterli bilgi sahibi olmaması ve dönem boyunca İY kapsamında edindikleri bilgilerin derinleşmesi sonucunda sonteste yansıttıkları cevaplarda daha tedbirli davranmalarına yol açmış olabilir. Nitekim, gereksinim belirleme aşamasında elde edilen bulgular, ğretmen adaylarının kültürel ve kimliksel farklılıklara sahip bireylerle ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla ğretmen

adayları dönem başında konuyla ilgili bilgilerinin az olmasından dolayı daha cesur bir biçimde öntesti doldurmuş olabilirler. Ayrıca dönem başında dersi yürüten öğretim elemanı ile henüz hiç tanışmadıkları için sosyal beğenilirlik (Grimm, 2010) kaygısıyla önteste gerçekte olduğundan daha yüksek puanlar vermiş olabilirler. Dönem sonunda görüşme yapılan öğretmen adaylarından Melda, doldurdukları öntest-sontest ile ilgili bilgiler sormuş ve nicel bulgular kendisiyle paylaşıldığında ise “Acaba kendimi ilk ankette yeterli mi görüyordum. Aslında değiştiğimin farkındayım. Dersin başıyla şu an arasında daha fazla şey bildiğimi düşünüyorum ama ilk anketi doldururken kendimden fazla mı emindim de yüksek doldurdum? Belki bu bir öz eleştiri olabilir” biçiminde kendi yanıtlarını eleştirmiştir. Bu durum Dunning-Kruger etkisini akıllara getirmektedir. Dunning-Kruger etkisi, bir bireyin belli bir konu hakkında yeterince bilgi sahibi olmaksızın kendine aşırı güvenmesini, o konu hakkında bilgisi derinleştikçe ise bu güvenin gitgide azalmasını ifade eden bir kavramdır (Dunning, 2011). Buna göre, çokkültürlü eğitim hakkında yeterince bilgi sahibi olmayan öğretmen adayları öntestte kendilerini gerçekte olduğundan daha yetkin görmüş ve daha yüksek puanlar vermiş; dönem sonunda bilgileri arttıkça özgüvenleri azaldığı için önteste oranla göreceli olarak düşük puanlar vermiş olabilirler. Öte yandan, katılımcıların dönem boyunca bu farklılıklarla ilgili bilgilerinin derinleşmesi, bu farklılıklarla rahat hissedip hissedemeyecekleri ve bu farklılıklara yeterince duyarlı olup olamayacakları konusunda kendilerinden şüphe etmelerine ve sonteste düşük puanlar vermelerine yol açmış olabilir. Dönem sonunda görüşme yapılan İclal buna yönelik olarak “Ben biraz daha pembe hayallerle bakıyordum. Öğretmenliğin zor olan kısımları olduğunu fark ettim. ...Ben belki önyargı kırmak yerine önyargı yaratırım kaygısı yaşıyorum.” diyerek dönem başına oranla öğretmenliğin zor yönleriyle ve kendi önyargılarıyla daha fazla yüzleşmiş olduğunu ve kendini kaygılı hissettiğini belirtmiştir.

Nitel ve nicel bulgular bir arada ele alındığında ÇÖİY dersinin deney grubunda yer alan katılımcıların evrensellik-farklılık yönelimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu ise deney grubundaki öğretmen adaylarının farklılıklara daha fazla değer verebileceği, farklılıklara sahip öğrencilerle çalışma konusunda daha istekli olabilecekleri ve onlarla çalışırken daha rahat hissedecekleri anlamına gelebilir. Nitekim Miville ve arkadaşları (1999) yüksek düzeyde evrensellik-farklılık yönelimine (EFY) sahip olan bir kişinin, kendisi ve diğerleri arasındaki benzerliklere ve farklılıklara değer verdiği için başkalarıyla çeşitli deneyimler arayabileceğini, bu deneyimlerin sonucunda

başkalarıyla daha kolay bağ kurabileceklerini belirtmektedirler. Alanyazındaki diğer araştırmacılar, EFY'nin çokkültürlü yeterliliğin çok temel bir boyutu olduğunu ve hem çokkültürlü bilgi hem de farkındalıktaki varyansı açıklayan önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuşlardır (Constantine vd., 2001; Fuertes ve Probst, 2002; Munley, Lidderdale, Thiagarajan, ve Null, 2004; Yeh ve Arora, 2003). Strauss ve Connerley ise (2003) evrensellik-farklılık yöneliminin üst düzeyde olmasını, bireylerin farklı gruplarla etkileşime girmesini ve onlarla sağlıklı bir ilişki yürütmesini kolaylaştırıcı bir faktör olarak değerlendirmektedir. Miville, Carlozzi, Gushue ve diğerleri (2006) yüksek düzeyde evrensellik-farklılık yönelimine sahip olmanın, çokkültürlü ortamlarda ve farklılıklara sahip bireylerle çalışmada anahtar role sahip olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca, yüksek düzeyde EFY'ye sahip bireylerin empati becerisinin daha yüksek olduğuna, homofobi, dogmatizm ve kadın düşmanlığı gibi ayrımcı tutumları ise daha düşük düzeyde sergilediklerine dikkat çekmiştir (Miville vd., 2006). Tüm bunlar dikkate alındığında ÇÖİY dersini alan öğretmen adaylarının evrensellik-farklılık yönelimlerdeki artışın, çokkültürlü mesleki yeterliklerini desteklediği ve çokkültürlü eğitimin kendilerinden beklediği idealleri ve uygulamaları gerçekleştirmelerini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Uygulama ve değerlendirme aşamasından elde edilen nicel bulgular ışığında, ÇÖİY ders programının öğretmen adaylarının *öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* üzerinde olumlu ve orta düzeyde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki katılımcıların görüşlerinden ve öğrenme ürünlerinden elde edilen bulgular ışığında hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcıların çoğunluğunun denel işlem öncesinde mesleğe yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu, ancak denel işlem sonrasında deney grubundaki katılımcıların tutumlarında bir artış yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir durum kontrol grubunda gözlemlenmemesinden hareketle, deney grubundaki katılımcıların tutumlarındaki artışın ÇÖİY ders programının etkisiyle meydana geldiği söylenebilir.

Araştırmalar, öğretmenlik mesleğiyle ilgili olumlu tutumlara sahip olan öğretmenlerin öğrencilerine olumlu bir öğrenme ortamı düzenlediğini, etkili iletişim kurabildiğini ve mesleki rollerini başarılı bir biçimde yerine getirebildiğini göstermektedir (Çeliköz ve Çetin, 2004; Eren, Çelik ve Oğuz, 2014; Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004). Ayık ve Ataş'a (2014) göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının, içsel ve dışsal

motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Dolayısıyla, öğretmenlik mesleğine yönelik yüksek düzeyde ve olumlu tutumlara sahip öğretmen adayları, mesleğe başladıklarında öğretmeye yönelik daha güçlü bir istek ve yılmazlık gösterebilecek ve öğrencilerin öğrenmesine daha fazla katkıda bulunabilecektir. Den Brok, Van Erde ve Hajer (2010) çokkültürlü sınıfların alışlagelmiş tek kültürlü sınıflardan daha farklı faktörleri içerdiği için öğretmenlerin daha fazla çaba harcamasını gerektirebileceğini belirtmektedirler. Ladson-Billings (1995a) ise kültürel farklılıklara sahip öğrencilerle çalışma konusunda olağanüstü başarılar elde eden öğretmenlerin mesleklerinden gurur duyan öğretmenler olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle öğretmen adaylarının mesleğe yönelik daha yüksek düzeyde olumlu tutumlara sahip olmasının, kültürel farklılıkların getirebileceği zorluklarla baş etmede daha istekli ve kararlı davranmalarına yol açabileceği söylenebilir. Sonuç olarak, ÇÖİY dersini alan ve mesleğe yönelik üst düzeyde olumlu tutumlara sahip olan öğretmen adaylarının mesleğe bağlılık göstermede, her öğrencinin başarması için gerekli sorumluluğu almada ve yerine getirmede daha üst düzey bir performans sergileyeceği çıkarımında bulunulabilir.

Uygulama ve değerlendirme aşamasına katılan öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, ÇÖİY ders programının uygulama sürecinin katılımcılar tarafından etkili bir ders olarak algılandığı belirlenmiştir. Katılımcı görüşlerine göre, ÇÖİY dersinin etkililiğini etkileyen faktörlerin dersin yararlı ve yaşamsal olması, derste kullanılan materyal ve öğretim yöntem/tekniklerinin etkili olması, derste kullanılan öğelerin güncel ve ilgi çekici olması ile dersi veren öğretim elemanın özellikleri olduğu belirlenmiştir. Dirik (2015) güncel eğitim anlayışının amacının öğrenciyi hayata hazırlamak yerine okul ve gerçek yaşam bütünlüğünün sağlanması olduğunu bildirmektedir. Yaşamsallık ilkesinin gereği olarak öğrenilen konuların gerçek yaşamdaki izdüşümleri öğrenciye gösterilmeli ve ders içeriği ile gerçek hayat ilişkilendirilerek öğrencilerin bu bilgilerin değerini anlamasına yardımcı olunmalıdır (Dirik, 2015; Turan, 2019). Derslerin yaşamsallık özelliğine sahip olmalarının öğrencilerin kendi anlamlarını yaratmalarına ve ders materyalleri ile yaşamları arasında bağlantı kurmalarına olanak tanıdığı belirtilmektedir (Apple, 2019; Darling-Aduana, 2021; Newmann vd., 1996). Bununla birlikte derslerde güncellik ilkesine uyulması; öğrencilerin, toplumun ve insanlığın sorunlarının farkında olan, sorunların çözümü için düşünce üreten, ilgili, sorumlu ve duyarlı bireyler olarak yetiştirilmelerine katkıda bulunmaktadır (Dirik, 2015). Buna dayalı olarak ÇÖİY

dersinde güncellik ve yaşamsallık ilkesine uyulmasının ÇÖİY dersinin etkililiğine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Katılımcılar ayrıca ÇÖİY dersinin etkililiğini etkileyen bir diğer faktörün kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri olduğunu dile getirmişlerdir. Kullanılan öğretim yöntem ve teknikler ya da yürütülen etkinlikler bağlamında katılımcıların en çok vurguladığı uygulamaların, öğrenci merkezli aktif öğrenme yöntem/teknikleri olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları, öğrenci merkezli ve öğrenenleri sürece aktif bir biçimde dahil eden akvaryum, düşün-eşleş-paylaş, 6 Şapkalı Düşünme Tekniği gibi yöntem ve tekniklerin kendilerinin öğrenmesini kolaylaştırdığı ve ders sürecini keyifli hale getirdiğini; bu durumun ise ÇÖİY dersinin etkililiğine yardımcı olduğunu söylemişlerdir. Koç'a (2014) göre öğrenci merkezli öğretim yöntemleri öğrenmenin yapılandırmacı yönüne dayanmaktadır ve bağımsız çalışma becerilerini, öğrenci özerkliğini, başkalarıyla iş birliği içinde çalışmayı, ilk elden deneyimlerden bilginin yapılandırılmasını ve temel akademik becerilerin edinilmesini desteklemektedir. Yaşar, Çengelci-Köse, Göz ve Gürdoğan Bayır (2015) yaptıkları bir meta-analiz çalışmasında öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla alanyazına dayalı olarak öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının öğrenmede olumlu sonuçlar doğuran ve akademik başarıyı artıran yöntem ve teknikler olduğu söylenebilir. Bu araştırmada ÇÖİY dersi kapsamında kullanılan öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri de katılımcı görüşleri doğrultusunda benzer bir biçimde öğrenme açısından olumlu sonuçlar doğurmuş ve ÇÖİY dersinin etkili bir ders olarak algılanmasına katkıda bulunmuştur.

ÇÖİY ders programının uygulama süreci ile ilgili bir diğer bulgu ise uzaktan eğitime geçiş sürecinde etkili bir yol izlendiği ve uzaktan yürütülen uygulamaların katılımcılar tarafından yararlı olarak algılandığı bulgusudur. Bilindiği gibi 2020 yılının Mart ayında Türkiye'ye de yayılan COVID-19 pandemisi, zorunlu olarak tüm kademelerde eğitim-öğretim hizmetinin uzaktan yürütülmesi sonucunu doğurmuştur (Bozkurt, 2020). Bu nedenle 5 hafta boyunca yüzyüze yürütülen ÇÖİY dersinin 30 Mart 2020 tarihinden itibaren 8 hafta boyunca uzaktan yürütülmesi yoluna gidilmiştir. Bu süreçte yöntem bölümünde belirtildiği üzere öğretimin niteliğinin bu süreçten olumsuz etkilenmemesi için birçok önlem alınmıştır. Katılımcılar kendileriyle yapılan dönem sonu görüşmelerinde uzaktan eğitim sürecinin etkili bir biçimde yürütüldüğünü, gereksinim duydukları tüm ders materyallerine erişebildiklerini, gerekli durumlarda öğreticiyle

rahatlıkla iletişim kurabildiklerini ve bu süreçte öğrenmelerinin kesintiye uğramadığını belirtmişlerdir. Özellikle ders kayıtlarının tekrar tekrar izlenebilmesi, katılımcılara esneklik sağlamış ve öğrenme sürecine olumlu etkilerde bulunmuştur.

Ders kayıtlarının yeniden izlenebilmesinin esneklik ve öğrenme sürecine katılımı artırması gibi yararları ise Walker ve Koralesky (2021) ile Mintz (2020) tarafından da vurgulanmıştır. Yaptığı meta-analiz çalışmasında Russel (1999) uzaktan eğitim süreci etkili bir biçimde planlandığında nitelik ve etkililik açısından yüz yüze eğitim ile arasında bir fark olmadığını belirtmektedir. Bozkurt'un (2020, s. 118) Anderson'dan (2003) aktardığına göre “öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğreten veya öğretene-öğrenen etkileşimi türlerinden birinde bile yüksek düzeyde kaliteli eğitsel etkileşim sağlandığında anlamlı öğrenme deneyimleri gerçekleşebilir”. Katılımcı görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular, ÇÖİY dersinin uzaktan eğitim sürecinde etkili bir şekilde yürütülebildiğini göstermektedir. Sontestlerden ve öğrenme ürünlerinden elde edilen bulgular da bu sonucu desteklemektedir. ÇÖİY dersinin uzaktan eğitimle etkili bir biçimde yürütülebilmesi ise çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine odaklanan derslerin uzaktan eğitim ya da harmanlanmış öğrenme yoluyla gerçekleştirilebileceğini gösteren bir kanıt olarak değerlendirilebilir.

Katılımcı görüşleri doğrultusunda ÇÖİY ders programının uygulama sürecinin etkililiğinde araştırmacı öğretim elemanın çokkültürlü yeterliklere sahip olmasının, öğreticilik ve iletişim becerileri ile motivasyonun yüksek olmasının ve derslere hazırlıklı gelmesinin önemli bir rolü olduğu belirlenmiştir. Ezer, Millet ve Patkins (2006) çokkültürlü öğretmen eğitiminin temel başlangıç noktasının öğretmen eğitimcilerinin eğitimi olduğunu belirtmektedir. Zeichner ve diğerleri (1998) ise çokkültürlü öğretmen eğitimi verecek öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterliklere sahip olmasını temel bir koşul olarak öne sürmektedirler. Hamacheck (1999) bir öğretmenin görünürde öğrencilere bildiklerini öğrettiğini, ancak aslında örtük bir biçimde kim olduğunu öğrettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda ÇÖİY dersini veren öğretim elemanın çokkültürlü yeterliklere sahip olmasının ve söylemleriyle eylemleri arasında tutarlılık sağlamanın öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerin geliştirilmesine örtük bir biçimde katkıda bulunduğu söylenebilir.

Katılımcıların görüşlerine dayalı olarak ÇÖİY dersinin süresinin uzatılması, uygulamaya daha fazla yer verilmesi ve çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmeye yönelik derslerin niceliksel ve niteliksel olarak artırılması gerektiği bulgusuna

ulaşılmıştır. Benzer bir bulgu Akcaoğlu'nun (2017) araştırmasında da ortaya çıkmış ve çokkültürlü eğitimle bütünleştirilmiş Sınıf Yönetimi dersi alan öğretmen adayları, çokkültürlü eğitimle ilgili derslerin devam ettirilmesini ve uygulamanın artırılmasını önermişlerdir. Rao (2005) çokkültürlü öğretmen eğitimi kapsamında öğretmen adaylarına alan uygulamaları yaptırılmasını önermektedir. Bodur (2012) uygulamalı alan eğitiminin öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik inanç ve tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmiştir. Civitillo ve Juang (2020) da öğretmen adaylarını çokkültürlü sınıflara hazırlama konusunda hem çokkültürlü eğitim ile ilgili niteliksel ve niceliksel açıdan yeterli derslerin verilmesini hem de öğretmen adaylarına deneyimsel öğrenme yaşantıları sunabilecek uygulamalı alan çalışmalarının yapılmasını önermektedirler. Nitekim, uygulamalı alan çalışmaları öğretmen adaylarının çeşitli kültürel gruplardan gelen öğrenciler ile etkileşimlerini artırarak onlara karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabilir (Pettigrew ve Tropp, 2006). Walker-Dalhouse ve Dalhouse (2006) daha önceden çokkültürlü eğitim ile ilgili iki ders almış olan öğretmen adaylarına alan deneyimi sunmuşlar ve bu alan deneyiminin öğretmen adaylarının kültürel farkındalıklarını ve duyarlılıklarını artırdığını ortaya çıkarmışlardır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, bu araştırmanın uygulama ve değerlendirme sürecine katılan öğretmen adaylarının ÇÖİY dersine yönelik uygulamanın artırılmasını önermesinin oldukça yerinde bir öneri olduğu söylenebilir. Sonuç olarak hem ÇÖİY dersinin gelecekteki uygulamalarında hem de çokkültürlü eğitimle ilgili verilebilecek diğer derslerde uygulamaları alan çalışmalarına yer verilmesi önemli görülmektedir.

Tüm bu bulgulara ve tartışmalara dayalı olarak ÇÖİY ders programının çokkültürlü öğretmen yeterliklerini, evrensellik-farklılık yönelimini ve mesleğe yönelik tutumları olumlu yönde etkileyen bir program olduğu söylenebilir. Ancak, öğretmen adaylarını kültürel çeşitliliğe hazırlamak uzun zaman alan ve henüz yeterince gerçekleştirilemeyen güç bir iştir (Avrupa Konseyi, 2017; Cherng ve Davis, 2019; Gorski, 2009; Milner IV, 2010; Wachiuri ve Kimathi, 2020). Bu çalışmada ÇÖİY ders programının tasarlanıp uygulanması yoluyla öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde başarıya ulaşılmış olsa da bu sonuç öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimi en iyi şekilde uygulayabilecekleri ve çokkültürlü eğitimin amaç, ilke ve ideallerini bütünüyle gerçekleştirebilecekleri anlamına gelmemektedir.

Araştırma bulgularıyla da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde gelişim gösterdiği yeterlikler çokkültürlü pedagojik yeterliklerdir. Ancak eşitlikçi

yeterlikler bağlamında ÇÖİY ders programının etki büyüklüğü orta düzeydedir. Bu bağlamda özellikle eşitlikçi yeterliklerin geliştirilmesine dönük olarak farklı uygulamaların yürütülmesine gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca çokkültürlü pedagojik yeterliklerin gelişimine katkıda bulunmak ve özellikle öğretmen adaylarının bu konuda elde ettikleri bilgi ve becerileri uygulamaya aktarabilmelerini destekleyecek çeşitli dersler ve alan uygulamaları yürütülmesi önemli görülmektedir. Banks'in (2006; 2010) belirttiği gibi çokkültürlü eğitim, hiç bitmeyecek bir süreçtir. Zeichner ve diğerleri (1998) etkili bir çokkültürlü öğretmen eğitimi programında, çokkültürlü eğitim yaklaşımının programın her boyutu ve bileşenine yansıtılması gerektiğini, programdaki tüm derslerin çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun olarak tasarlanıp yürütülmesi gerektiğini belirtmektedirler. Nitekim bu araştırmanın gereksinim belirleme sürecine katılan öğretim elemanları da öğretmen adaylarını kültürel çeşitliliğe hazırlayabilmek için tek bir dersin verilmesini yeterli görmemiş ve tüm programın çokkültürlü yeterlikleri destekleyecek ve hem teorik hem de uygulama boyutunu kapsayacak şekilde ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle bu çalışmada çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde başarıya ulaşılmış olsa da bu çabanın yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir.

Civitillo ve Juang'ın (2020) sözleriyle “çokkültürlü öğretmen eğitimi ile ilgili yapılacak daha çok şey vardır, ancak bugün bir yerlerden başlamaya yetecek kadar şey bilinmektedir”. Bu araştırmanın sonucunda ulaşılan en önemli sonuç, öğretmenleri kültürel çeşitliliğe hazırlamak için var olan öğretmen eğitimi derslerinin çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun olarak tasarlanıp uygulanabileceği ve böyle bir uygulamanın da öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerini, evrensellik-farklılık yönelimlerini ve mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğidir. Buna dayalı olarak, bu noktadan sonra atılması gereken en temel adımlar ise çokkültürlü eğitim politikalarının geliştirilmesi ile birlikte var olan öğretmen eğitiminin çokkültürlü eğitime uygun bir şekilde dönüştürülmesi ve alan uygulamalarıyla desteklenerek bu tür bir öğretmen eğitiminin etkililiğinin incelenerek sürekli geliştirilmesidir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak eğitim politikacılarına, öğretmen eğitimcilerine, öğretmen adaylarına ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulacaktır.

5.3.1. Eğitim sistemine yönelik öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında eğitim sistemine yönelik şu öneriler verilebilir:

- Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak, eğitim politikacılarına öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarını sınıflardaki kültürel çeşitliliğe hazırlayabilecek dersler ve öğelere yer vermeleri önerilmektedir.
- Öğretmen eğitiminde çokkültürlü mesleki yeterlikleri geliştirmeye dönük derslerin tasarlanmasında uygulamalı etkinliklere yer verilmesi ve kuramla uygulama bütünlüğünün sağlanması önerilmektedir.
- Öğretmenlik uygulaması I ve II derslerinde, öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik barındıran okullarda görevlendirilmeleri sağlanabilir. Böylece öğretmen adaylarının kültürel farklılıkları olan çocuklarla çalışmaya yönelik deneyimleri artırılabilir ve çokkültürlü eğitimle ilgili edindikleri kuramsal bilgiler uygulama süreçleri ile pekiştirilebilir.
- Güncel öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlü eğitim ile ilgili dersler yer almadığından dolayı, halihazırda mesleğini yerine getirmekte olan öğretmenlere çokkültürlü eğitim ile ilgili hem kuramsal derinliği olan hem de uygulamalı etkinliklere yer veren hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.

5.3.2. Öğretmen eğitimcilerine öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında öğretmen eğitimcilerine yönelik şu öneriler verilebilir:

- Öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlü eğitim ile ilgili zorunlu bir ders olmamasından hareketle, öğretmen eğitimcilerine çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmeye dönük seçmeli dersler açmaları önerilebilir.
- Öğretmen eğitimcilere, bu araştırmada olduğu gibi, mevcut programlarda yer alan zorunlu dersler ile çokkültürlü eğitim yaklaşımını bütünleştirmeleri önerilebilir.
- Çokkültürlü eğitim ile ilgili dersler verecek öğretim elemanlarının bu konu hakkında derinlemesine bilgi ve beceri sahibi olmalarının gerekli görülmesinden dolayı, öğretmen eğitimcilerine kendilerini çokkültürlü eğitim hakkında geliştirmeleri ve örnek bir çokkültürlü eğitim uygulayıcısı olma yolunda ilerlemeleri; böylelikle öğretmen adaylarına da iyi birer rol model olmaları önerilebilir.

- Öğretmen eğitimcilerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili mesleki öğrenmeler gerçekleştirmeleri ve mesleki gelişim etkinliklerinde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili etkinliklere yönelmeleri önerilebilir.

- ÇÖİY ders programını uygulayacak öğretmen eğitimcilerine, programın uygulama sürecinde yüzyüze ders saatlerinin kısıtlı olmasından dolayı öğrenme yönetim sistemlerinden ve harmanlanmış öğrenmeden yararlanmaları önerilmektedir.

- ÇÖİY ders programını uygularken sınıfta öğrencilere verecekleri örnekleri, öğretmen adaylarının eğitim görmekte olduğu alana uygun şekilde uyarlamaları ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciye görelilik ilkesini her aşamada temel almaları önerilebilir.

5.3.3. Öğretmen adaylarına öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında öğretmen adaylarına yönelik şu öneriler verilebilir:

- Öğretmen adaylarının gelecekteki sınıflarında var olacak kültürel çeşitliliğe kendilerini hazırlamaları önemli görülmektedir. Bu nedenle, çokkültürlü eğitim ile ilgili dersler almaları, bu konuyla ilgili başat kitapları, makaleleri ve diğer akademik kaynakları takip edip okumaları ve içselleştirmeleri önerilebilir.

- Gerçek hayata dayalı olarak oluşturulmuş, eğitim ile ilgili edebi kitaplar ve filmler öğretmen adaylarının meslekleriyle ilgili bakış açılarını genişletebilir ve düşünce dünyalarını zenginleştirebilir. Bu nedenle öğretmen adaylarına eğitimde kültürel farklılıklarla ilgili kitaplar okumaları ve filmler izlemeleri önerilebilir.

- Çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğin yer aldığı ortamlarda bulunmaları farklılıklara sahip bireyler ile yaşam deneyimleri paylaşmalarının da rolü büyüktür. Bu nedenle, öğretmen adaylarına kendilerinden farklı özelliklere sahip bireylerle daha sık bir araya gelmeleri, örneğin farklı kültürlerden arkadaşlar edinmeleri ya da farklı kültürlerin hâkim olduğu yerlere ziyaretlerde bulunarak kültürel/kültürlerarası yeterliklerini artırmaları önerilebilir.

5.3.4. Araştırmacılara öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında araştırmacılara yönelik şu öneriler verilebilir:

- Türkiye’de uygulamalı çokkültürlü eğitim araştırmalarının sınırlı olmasından hareketle, araştırmacılara çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmeye odaklanan araştırmalar yapmaları önerilebilir. Bu yeterliklerin geliştirilmesinde ise öğretmen eğitimi programlarında yer alan diğerk zorunlu derslerin öncelikli olarak ele alınması önerilebilir.
- Çokkültürlü eğitim ile ilgili daha fazla uygulamalı çalışmaya gereksinim olduğu düşünölmektedir. Bu bağlamda araştırmacılara çokkültürlölük ve çokkültürlü eğitimle ilgili uygulamalı araştırmalara yönelmeleri önerilebilir.
- Öğretmen eğitimi programlarındaki diğerk derslere çokkültürlü eğitim yaklaşımının yansıtılmasına ve bu konudaki program geliştirme çalışmalarına yönelik araştırmalar yürütölmesi önerilebilir.
- Çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların değerklendirilmesine de ihtiyaç olduğundan hareketle, araştırmacılara bu tür uygulamaların ardından uygulamanın hem kısa hem de uzun süreli etkilerini değerklendirmeye yönelik araştırmalar yapmaları önerilebilir.
- Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak, diğerk araştırmacılara öğretmen adaylarının çeşitli kültürel önyargılarının belirlenmesine ve giderilmesine yönelik araştırmalar yürötmeleri önerilebilir.
- Son olarak, çokkültürlü eğitim ile ilgili dersler almış öğretmen adaylarının mesleğerk başladıktan sonra almış oldukları eğitimi uygulamaya nasıl aktardıklarına yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). 10 Kasım 2020 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Acar-Çiftçi, Y. (2015). *Çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algıları*, (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Acar-Çiftçi, Y. (2017). Eleştirel çokkültürlü eğitim öğretmen yeterlikleri ölçeği (EÇEÖYÖ): Bir ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences*. 26(1), 69-99.
- Acar-Çiftçi, Y. ve Aydın, H. (2014). Türkiye’de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir araştırma. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 197-218.
- Aceves, T. C. ve Orosco, M. J. (2014). *Culturally responsive teaching* (Document No.IC-2). University of Florida Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center. 17 Aralık 2020 tarihinde <https://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/08/culturally-responsive.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Açıkalın, M. (2010). New approaches for teaching social studies: Multicultural and global education. *Elementary Education Online*, 9(3), 1226-1237.
- Acun, İ., Demir, M., ve Göz, N. L. (2010). Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 107-123.
- Ağırdağ, O., Merry, M. S. ve Van Houtte, M. (2016). Teachers’ understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556-582.
- Akcaoğlu, M. Ö. (2017). *Çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterliklerine etkisi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Akıncı, B., Nergiz, A., Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-83.
- Akınlar, A. (2018). *Türkiye’de azınlık ve devlet liselerinde çokkültürlü eğitim anlayışının araştırılması: Çoklu durum çalışması*, (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Akınlar, A. ve Doğan, S. (2017). Investigating multicultural education phenomena in minority and public high schools in Turkey: A multiple case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 71, 1-20.
- Alan, B. (2019). *Genel öğretmenlik yeterliliklerinin belirlenmesi ve yeterliliklere dayalı bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının tasarlanması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Alp, S. ve Taştan, N. (2011). *Türkiye’de ırk veya etnik köken temelinde ayrımcılığın izlenmesi raporu: 1 Ocak- 31 Temmuz 2010*. İstanbul: İstanbul Bilgi University.
- American Psychological Association [APA]. (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Anderson, J.C. ve Gerbing, D. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155- 173.
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and Curriculum* (4. baskı). New York, NY: Routledge.
- Ar-Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği’ nin (Teacher Multicultural Attitude Survey) güvenilirlik ve geçerlik çalışması* (Yüksek lisans tezi). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Aragon, J. (1973). An impediment to cultural pluralism: Culturally deficit educators attempting to teach culturally different children. M.D. Stent, W.R Hazard / H.N. Rivlin (eds.), *Cultural Pluralism in Education: A Mandate for Change* içinde (s.77-84). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Aragona-Young, E., Sawyer, B. E. (2018). Elementary teachers’ beliefs about multicultural education practices. *Teachers and Teaching*, 24(5), 465-486.
- Arskey, H. (1996). Collecting data through joint interviews. *Social Research Update*, 15, 1-8.
- Arslan, S. (2014). *Çokkültürlü toplumlarda vatandaşlık eğitime yönelik öğretmen ve öğrenci düşüncelerinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Arslan, S. (2016). Çokkültürlü eğitim ve Türkiye: Mevcut durum, beklentiler, olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 412-428.
- Aslan, S. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 231-253.
- Aslan, M. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 729-737.
- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- Assaf, L.C., Garza, R. ve Battle, J. (2010). Multicultural teacher education: Examining the perceptions, practices and coherence in one teacher education program. *Teacher Education Quarterly*, Spring, 115-135.

- Aşkar, P. ve Erden, M. (1987). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. *Çağdaş Eğitim*, 121, 8-11.
- Au, K. H. (1980). Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children. *Anthropology and Education Quarterly*, 11(2), 99-115.
- Au, K. H. (1993). *Literacy instruction in multicultural settings*. New York: Harcourt-Brace Jovanovich.
- Avruch, K. (1998). *Culture and Conflict Resolution*. Washington DC: United States Institute of Peace Press.
- Avrupa Konseyi. (2017). *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education*. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayın Ofisi.
- Aydın, H. ve Tonbuloğlu, B. (2014). Graduate students' perceptions on multicultural education: A qualitative case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, 29-50.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-43.
- Azungah, T. (2018). Qualitative research: Deductive and inductive approaches to data analysis. *Qualitative Research Journal*, 18(4), 383-400.
- Bahadır, Ö. (2016). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi: Kocaeli örneği*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Baker, J. S., Vinson, M., Krings, J., Dalton, C., Ragsdale, D., Korthals, G., Farber, M., Bucolt, V. (2018). Poetic inquiries of the 2016 election: Teacher candidates in multicultural education. *Cultural Studies*, 18(4), 263-271.
- Bal, A. ve Lo Bianco. (2016). Introduction: Difference: Its expansion and consequences J. Lo Bianco ve A. Bal (Eds.), *Learning from Difference: Comparative Accounts of Multicultural Education* içinde (s.1-14). New York: Springer.
- Banks, J. A. (1972). Imperatives in ethnic minority education. *The Phi Delta Kappan*, 53(5), 266-269.
- Banks, J. (1994). *Multiethnic education: Theory and practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Needham Heights, Mass.: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (1995a). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* içinde (s. 3-24). New York: Macmillan.

- Banks, J. A. (1995b). Multicultural education: Its effects on students racial and gender role attitudes. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (s. 617-627). New York: Macmillan.
- Banks, J. A. (1996). The African American roots of multicultural education. J. A. Banks (ed.) *Multicultural Education, Transformative Knowledge, and Action* içinde (s. 30-45). New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2006). Multicultural education and curriculum transformation. In F. W. Parkay, E. J. Anctil, G. Hass (Eds.), *Curriculum planning* (s. 88-97). USA: Pearson Inc.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Boston, MA: Pearson Publication.
- Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York & London: Routledge.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. J. A. Banks ve C. A. M. Banks (eds.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (Yedinci baskı) içinde (s. 3-30). New York: John Wiley and Sons.
- Banks, J.A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. (Çev. Aydın, H.). Ankara: Anı Yayınları.
- Banks, J., ve Banks, C. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (Yedinci baskı). New York, NY: Wiley.
- Barajas, M. S. (2014). Pedagogical approaches to multicultural education within teacher preparation programs (Yayımlanmamış doktora tezi). ABD: Western Michigan University.
- Bartolome, L. I. (1994). Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. *Harvard Education Review*, 64(2), 173-194.
- Başarır, F., Sarı, M. ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Başbay, A. (2014). Çokkültürlü eğitim kapsamındaki derslerinin incelenmesi: Georgia State Üniversitesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 585-608.
- Başbay, A., Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.
- Başbay, A., Kağnıcı, Y. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(3), 47-60.

- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bennett, C. I. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.
- Bennett, C. I. (2011). *Comprehensive multicultural education: Theory and Practice* (7th edition). Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. M. Paige (ed.), *Education for the Intercultural Experience* içinde (s.21-72). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Berry, J., Poortinga, Y., Breugelmans, S., Chasiotis, A. ve Sam, D. (2015). *Kültürlerarası psikoloji*. L. P. Tosun (Çev.Edt.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bodur, Y. (2012). Impact of course and fieldwork on multicultural beliefs and attitudes. *The Educational Forum*, 76(1), 41-56.
- Boggs, S. T., Watson-Gegeo, K. ve McMillen, G. (1985). *Speaking, relating and learning: A study of Hawaiian children at home and at school*. Norwood, NJ: Ablex.
- Boydak-Özan, M. ve Şengür, D. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve anadilde eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 113-121.
- Boykin, A. W. (1982). Task variability and the performance of Black and White school children: Vervestic explorations. *Journal of Black Studies*, 12, 469-485.
- Boykin, A. W. (2002). Talent development, cultural deep structure and school reform: Implications for African immersion initiatives. S. J. Denbo ve L. M. Beaulieu (Eds.), *Improving schools for african American students: A reader for educational leaders* içinde (s. 81-94). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bulut, C. ve Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Burnard, P., Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. ve Chadwick, B. (2008). Analysing and presenting qualitative data. *British Dental Journal*, 204(8), 429-432.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

- Cadray, J. P. (1995). Enhancing multiculturalism in a teacher preparation program: A reflective analysis of a practitioner's intervention. *Dissertation Abstracts International*, 57(8). (University Microfilms No. 9701563).
- Caldwell, K. (2014). Dyadic interviewing: a technique valuing interdependence in interviews with individuals with intellectual disabilities. *Qualitative Research*, 14(4), 488-507.
- California State University. (2022). *Multicultural education*. 27 Ocak 2022 tarihinde <https://www.csusm.edu/soe/prospectivestudents/certificates/multicultural/index.html> adresinden erişilmiştir.
- Cebeci, K. (2008), Küreselleşme bağlamında ulus-devletin egemenlik gücünün dönüşümü. *Sayıştay Dergisi*, 71 (Ekim-Aralık), 23-39.
- Cherng, H. S. ve Davis, L. (2019). Multicultural matters: An investigation of key assumptions of multicultural education reform in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 219-236.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Cırıt-Karaağaç, F. ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 531-568.
- Civitillo, S. ve Juang, L. P. (2020). How to best prepare teachers for multicultural schools: Challenges and perspectives. P. F. Titzmann ve P. Jugert (Eds.). *Youth in Superdiverse Societies: Growing up with globalization, diversity, and acculturation* içinde (s. 285-301). London: Routledge.
- Clark, L. A. ve Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Cochran-Smith, M. (2003). The multiple meanings of multicultural teacher education: A conceptual framework. *Teacher Education Quarterly*, Spring 2003, 7-26.
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York, NY: Routledge.
- Cole, D.A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Comrey, A. L., ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*, (İkinci Baskı). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Creswell, J. W. (2014a). *Educational reserach: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (Dördüncü baskı). London: Pearson.
- Creswell, J. W. (2014b). *Araştırma Deseni* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*, (S. B. Demir ve Y. Dede, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cross, T. L., Bazron, B. J., Dennis, K. W., Isaacs, M. R. (1989). Toward a Culturally Competent System of Care (Proje raporu). Washington, DC: Georgetown University Development Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED330171.pdf> adresinden 18 Mart 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Çekin, A. (2013). Çokkültürlülük ve din öğretimi: Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları çerçevesinde bir analiz. *Turkish Studies*, 8(12), 241-248.
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 319-332.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162(1), 139-157.
- Çiçek-Sağlam, A. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.
- Çivitçi, N. (2014). Miville-Guzman evrensellik-farklılık yönelimi ölçeği kısa formu'nun Türkçe'ye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 96-111.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Damgacı, F. ve Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 325-341.
- Darling-Aduana, J. (2021). Authenticity, engagement, and performance in online high school courses: Insights from micro-interactional data. *Computers & Education*, 167, 104175.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. ve Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. L. Darling-Hammond ve J. Bransford (ed.), *Preparing Teachers for a Changing World: What teachers should learn and be able to do?* içinde (s. 390-441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Davidman, P. T. (1990). Multicultural teacher education and supervision: A new approach to professional development. *Teacher Education Quarterly*, 17(3), 37-52.
- Davis, N. ve Cabello, B. B. (1989). Preparing teachers to work with culturally diverse students: A teacher education model. *Journal of teacher education*, 40(5), 9-16.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 35, 677-692.

- Delgado-Gaitan, C., ve Trueba, H. (1991). *Crossing cultural borders*. New York, NY: The Falmer Press.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in classroom*. New York: The New Press.
- Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Turkish Studies*, 7(4), 1453-1475.
- 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.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: PEGEM.
- Den Brok, P., Van Erde, D. ve Hajer, M. (2010). Classroom interaction studies as a source for teacher competencies: The use of case studies with multiple instruments for studying teacher competencies in multicultural classes. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(6), 717-733.
- Diker, E. (2019). *İlkokul öğrencilerinin kültürlerarası duyarlık ve empati becerilerinde çokkültürlü psikoeğitim programının etkililiğinin sınanması*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Dirik, M. Z. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (2.baskı). Ankara: PEGEM.
- Doğrul, H. ve Kılıç, F. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 49-57.
- Dunning, D. (2011). The Dunning-Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. *Advances in experimental social psychology*, 44, 247-296.
- Education Policy and Data Center. (2014). Turkey: National Education Profile 2014 Update. https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/EPDC%20NEP_Turkey.pdf adresinden 20 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Edutopia. (2012). *How Canada is closing achievement gap (Education everywhere series)*. Pearson Education. <https://www.youtube.com/watch?v=SDs4gr0pYrw> adresinden 25 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Ege Üniversitesi. (2020). Ders Öğretim Planı: Çokkültürlü Eğitim. <https://www.ebys.ege.edu.tr/ogrenci/ebp/course.aspx?zs=2&mod=1&kultur=tr-TR&program=2934&did=242417&mid=643101&pmid=15996> adresinden 24 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Eisikovits, Z. ve Koren, C. (2010). Approaches to and outcomes of dyadic interview analysis. *Qualitative Health Research*, 20, 1642-1655.

- Ekici, G. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 263-279.
- Ensign, J. (2009). Multiculturalism in four teacher education programs: For replication or transformation. *Multicultural Perspectives*, 11(3), 169-173.
- Eraslan, L. (2011). İlköğretim programlarında girişimcilik öğretimi: Hayat Bilgisi dersi örneği. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 82-94.
- Erdem, A. R., Gezer, K., ve Çokadar, H. (2005). Ortaöğretim fen-matematik ve sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1, 471-477.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Eren, B., Çelik, M., Oğuz, A. (2014). Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42, Ekim, 359-370.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., ve Allen, S. D. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T. ve Güven, K. (2000). Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 27-33.
- Esen, H. (2009). *An analysis of public primary school teachers’ dealing with difference in the absence of a multicultural education policy in Turkey*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Ezer, H., Millet, S. ve Patkins, D. (2006). Multicultural perspectives in the curricula of two colleges of education in Israel: The curriculum is a cruel mirror of our society. *Teachers and Teaching*, 12(4), 391- 406.
- Field, A. (2011). *Discovering Statistics Using SPSS*, (Üçüncü Baskı). London: SAGE.
- Forbes, J. (1969). *The Education of the Culturally Different: A Multicultural Approach*. Berkeley, California: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Fowers, B. J. ve Davidov, B. J. (2006). The virtue of multiculturalism: Personal transformation, character, and openness to the other. *American Psychologist*, 61, 581–594.
- Gambhir, M., Broad, K., Evans, M. ve Gaskell, J. (2008). Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues. University of Toronto. <https://www.oise.utoronto.ca/guestid/ite/UserFiles/File/CharacterizingITE.pdf> adresinden 25 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.

- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gay, G. (2005). Standards of diversity. S. P. Gordon (Ed.), *Standards for instructional supervision: Enhancing teaching and learning* (s. 107-120) içinde. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Gay, G. (2014). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim* (H. Aydın, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gollnick, D. M. (1995). National and state initiatives for multicultural education. J. A. Banks ve C. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* içinde (s. 44-64). New York: Macmillan.
- Gonzalez T. (2011). Multicultural Education. Goldstein S., Naglieri J.A. (eds), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* içinde (s.909-987). Boston, MA: Springer.
- Gorham, E. (2001). *Multicultural teaching competence as perceived by elementary school teachers* (Yayınlanmamış doktora tezi). Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25, 309-318.
- Gorski, P. C. ve Dalton, K. (2020). Striving for critical reflection in multicultural and social justice teacher education: Introducing a typology of reflection approaches. *Journal of Teacher Education*, 71(3). 357-368.
- Government of British Columbia. (2020). BC's New Curriculum. <https://curriculum.gov.bc.ca/> adresinden 16 Mart 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Government of Canada. (2017). Elementary and Secondary Education. <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/services/new-immigrants/new-lifecanada/enrol-school/elementary-secondary.html> adresinden 25 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Gök, F. (2004). Eğitim Hakkı: Türkiye Gerçeği. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Gökalp, E. (2011). Kültür: Antropolojik Yaklaşımlar. A. Ergur ve E. Gökalp (eds.) *Kültür Sosyolojisi* içinde (s.24-51). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z., Gürlesel, C.F. (2007). *Türkiye'de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar*. İstanbul: ERG.
- Grant, C. A. ve Sleeter, C. E. (2007). *Doing Multicultural Education for Achievement and Equity*. New York: Routledge.
- Grimm, P. (2010). Social desirability bias. *Wiley international encyclopedia of marketing*.

- Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar, (B. Oral ve T. Yazar, ed.), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (s. 2-42) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Günay, R., Aydın, H. ve Koç-Damgacı, F. (2015). Eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 291-312.
- Güven, M. (2021). Program geliştirme modelleri. H. Sucuoğlu ve Gökdağ-Baltaoğlu (eds.), *Eğitimde Program Geliştirme* içinde (s.77-106). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Güven, Z. (2011). Kültür olgusunun ideolojik kullanımları. A. Ergur ve E. Gökalp (eds.), *Kültür Sosyolojisi* içinde (s.68-83). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* içinde (s. 189-224). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Hamurcu, H. ve Demirçelik, E. (2015). Çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim-öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 207, 24-39.
- Hark-Söylemez, N. (2017). *Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanma durumlarına göre çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Heath, R. W., Roy, L. ve Mack, D. (1970). *Evaluation of an E.P.D.A. Institute: Teachers for Multicultural Education*, (Araştırma Raporu). Stanford: Stanford Center for Research and Development in Teaching.
- Helms. J. E. (Ed.). (1990). *Black and White racial identity: Theory, research, and practice*. New York: Greenwood.
- Henry, D. A., Cortes, L. B. ve Voruba-Drzal, E. (2020). Black-white achievement gaps differ by family socioeconomic status from early childhood through early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1471-1489.
- Hofstede, G. (1994). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: Harper Collins Business.
- Hooper, D., Coughlan, J., ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53– 60.
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. New York: Teachers College Press.

- Jackson A. ve Guerra N.S. (2011). Cultural Difference. Goldstein S., Naglieri J.A. (eds), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* içinde (s.311-459). Boston, MA: Springer.
- Jenks, C., Lee, J. O. ve Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Urban Review*, 33(2), 87-105.
- Jennings, L. B. ve Potter-Smith, C. (2002). Examining the role of critical inquiry for transformative practices: Two joint case studies of multicultural teacher education. *Teachers College Record*, 104(3), 456-481.
- Johnson, R. B., Onwuegunzue, A. J. ve Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Jonas, J. M. ve Lee, L. H. (2021). Multicultural competency bulding: A multi-year study of trainee self-perceptions of cultural competence. *Contemporaray School Psychology*, 25, 288-298.
- Joshee, R., Peck, C., Thompson, L. A., Chareka, O. ve Sears, A. (2016). Multicultural education, diversity and citizenship in Canada. J. Lo Bianco ve A. Bal (Eds.), *Learning from Difference: Comparative Accounts of Multicultural Education* içinde (s.35-50). New York: Springer.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modelling with Simplis Command Language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Jung, C. G. (1968). *The archetypes and the collective unconscious* (İkinci baskı., R. F. C. Hull, Çev.). Princeton, NJ: Princeton University.
- Kahn, M. (2008). Multicultural education in the United States: Reflections. *Intercultural Education*, 19, 527-536.
- Kanatlı-Öztürk, F. (2018). *Çokkültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Karaboğa, M. T. (2019). Bilgi toplumunda eleştirel düşünme eğitiminin önemi ve gerekliliğine ilişkin bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 37-49.
- Karataş, K. ve Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(34), 431-447.
- Kaya, Y. (2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi, farkındalık ve yeterliklerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 102-115.
- Kaya, Y. ve Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 128-148.

- Kervan, S. (2017). *Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Kılıçoğlu, G. (2014). *İngiltere’deki öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterlikleri ile Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin okula aidiyet duygusu ve akademik başarıyla ilişkisi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kitsantas, A. ve Talleyrand, R. M. (2005). The use of online resources to promote multicultural competencies among K-12 preservice teachers: A model for self-regulatory learning. *Education*, 125(4), 627-637.
- Kleinfeld, J. (1975). Effective teachers of Eskimo and Indian students. *School Review*, 83, 301-344.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, (İkinci Baskı). NY: Guilford Publications, Inc.
- Koç, C. (2014). Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 150-170.
- Koç-Damgacı, F. ve Aydın, H. (2013). Türkiye’deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 314-331.
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolü. *İlköğretim Online*, 14(4), 1352-1369.
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: kültürel değerlere duyarlı eğitim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789.
- Krater, J., Zeni, J., Cason, N. D. (1994). *Mirror images: Teaching writing in Black and White*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krefting, L. (1991). Rigor in Qualitative Research: The Assessment of Trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Kumar, R. ve Lauermann, F. (2018). Cultural beliefs and instructional intentions: Do experiences in teacher education institutions matter?. *American Educational Research Journal*, 55, 419-452.
- Kurtuluş, F. (2021). *Eleştirel çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi, eğilimi ve çokkültürlü yeterliklerine etkisi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kvale, S. (1994). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications, Inc.
- Ladson-Billings, G. (1995a). But that’s just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.

- Ladson-Billings, G. (1995b). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Ladson-Billings, G. (1997). It doesn't add up: African American students' mathematics achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28, 697-708.
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. New York, NY: John-Wiley.
- Lee, C. D. (2007). *Culture, literacy and learning: Taking bloom in the midst of the whirlwind*. New York: Teachers College Press.
- Lei, J. L., Grant, C. A. (2001). Multicultural education in the United States: A case of paradoxical equality. C. A. Grant ve J. L. Lei (eds.), *Global Constructions of Multicultural Education* içinde (s. 205-238). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. A. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lo Bianco, J. (2016). Multicultural education in the Australian context. J. Lo Bianco ve A. Bal (Eds.), *Learning from Difference: Comparative Accounts of Multicultural Education* içinde (s.15-34). New York: Springer.
- Logvinova, O. K. ve Ivonova, G. P. (2016). Pre-service teacher multicultural education in russia: Problems and responses. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(29), 1-8.
- Marangoz, G., Aydın, H. ve Adıgüzel, T. (2015). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algısı. *Turkish Studies*, 10(7), 709-720.
- Marsh, H.W. ve Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait-multimethod analysis: application of second-order confirmatory analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73, 107-117.
- Marsh, H.W., Balla, J.R. ve McDonald, R.P., (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factory analysis: the effects of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410.
- Martikainen, T. (2010). Din, göçmenler ve entegrasyon (Çev. N. Özmen). *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38(1), 263-276.
- McCarty, T. L. (2002). *A place to be Navajo: Rough rock and struggle for self determination in indigenous schooling*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McCarty, T. L., Wallace, S., Lynch, R. H. ve Benally, A. (1991). Classroom inquiry and Navajo learning styles: A call for reassessment. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(1), 42-59.
- McDiarmid, W. G., ve Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking teacher capacity. M. Cochran Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre ve K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* içinde (3rd ed., pp. 134-157). New York, NY: Routledge.

- MEB. (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. 19 Kasım 2018 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. 19 Kasım 2018 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişilmiştir.
- Mena, J. A. ve Rogers, M. R. (2017). Factors associated with multicultural teaching competence: social justice orientation and multicultural environment. *Training and Education in Professional Psychology*, 11(2), 61– 68.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Meyer, L. H., Beyan-Brown, J. M., Park, H. S. ve Savage, C. (2010). School inclusion and multicultural issues in special education. J. A. Banks ve C. A. M. Banks (Eds.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives* içinde (s. 343-370). New York: John Wiley and Sons Inc.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. (2015). *Nitel Veri Analizi* (Çev. Ed., S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: PEGEM Akademi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). T. C. Resmi Gazete, 14574, 14 Haziran 1973. 19 Kasım 2021 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Milner IV, H. R. (2010). What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 118-131.
- Mintz, V. (2020). *Why I'm Learning More With Distance Learning Than I Do in School*. The New York Times. 18 Ocak 2022 tarihinde şu adresten erişilmiştir: <https://www.nytimes.com/2020/05/05/opinion/coronavirus-pandemic-distance-learning.html>
- Miville, M. L., Gelso, C. J., Pannu, R., Liu, W., Touradji, P., Holloway, P. ve Fuertes, J. N. (1999). Appreciating similarities and valuing differences: The Miville-Guzman Universality-Diversity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 46 (3), 291-307.
- Miville, M. L., Carlozzi, A. F., Gushue, G. V., Schara, S. L., ve Ueda, M. (2006). Mental Health Counselor qualities for a diverse clientele: Linking empathy, universal-diverse orientation, and emotional intelligence. *Journal of Mental Health Counseling*, 28(2), 151-165.
- Morgan, D. L., Ataine, J., Carder, P. ve Hoffman, K. (2013). Introducing Dyadic Interviews as a Method for Collecting Qualitative Data. *Qualitative Health Research*, 23(9), 1276-1284.

- National Council for the Accreditation of Teacher Education [NCATE]. (2020). *Standard 1: Content and Pedagogical Knowledge*. <http://www.ncate.org/standards/standard-1> adresinden 25 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Newmann, P. M., Marks, H. M. ve Gamoran, A. ((1996). Authentic pedagogy and student performans. *American Journal of Education*, 104(4), 280-312.
- Nieto, S. (1995). A history of the education of Puerto Rican students in U.S. mainland schools: “Losers”, “outsiders”, or “leaders”? J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* içinde (s. 388-411). New York: Macmillan.
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10th anniversary edition). New York: Teachers College Press.
- Nieto, S. ve Bode, P. (2013). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. 6. Baskı. Boston, MA: Pearson Publication.
- Nijveldt, M., Beijaard, D., Brekelmans, M., Verloop, N. ve Wubbels, T. (2005). Assessing the interpersonal competence of beginning teachers: The quality of judgement process. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 89-102.
- Nohl, A. M. (2014). *Kültürlerarası Pedagoji* (Çev. R. Nazlı Somel.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Nuland, S. V. (2011). Teacher education in Canada. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 409-421.
- Nunnally, J. ve Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- O’Cathain, Murphy, E. ve Nicholl, J. (2010). Three techniques for integrating data in mixed methods studies. *BMJ*, 341(4587), 1147-1150.
- O’Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. London: Sage.
- OECD. (2015). Immigrant students at school: Easing the journey toward integration, OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264249509-en.pdf?expires=1606303520&id=id&accname=oid014567&checksum=07C6D1F944A4B47EE5D7341BC555B213> adresinden 25 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.
- OECD. (2017a). Canada Student Performance (PISA 2015). 25 Kasım 2020 tarihinde <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=CAN&treshold=10&topic=PI> adresinden erişilmiştir
- OECD. (2017b). Education at a Glance: Turkey Country Note. 20 Haziran 2018 tarihinde <https://www.oecdlibrary.org/docserver/eag2017en.pdf?expires=1529504561&id=id&accname=oid014567&checksum=5DCDB0D65386F2CF41631D363D1A5A4F> adresinden erişilmiştir.
- Oliva, P. (2009). *Developing the Curriculum*. Boston: Allyn & Bacon.

- Ondokuz Mayıs Üniversitesi. (2020). *Eğitim ve Çokkültürlülük*. <http://ebs.omu.edu.tr/275411/116548/4624> adresinden 24 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. Toronto: Pearson.
- Ortiz, M. (2012). *Culturally Responsive Multicultural Education*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). ABD, Rochester: St. John Fisher College.
- Öksüz, Y., Güven-Demir, E. ve İci, A. (2016). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının “çokkültürlü eğitim” kavramına ilişkin metaforlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1263-1278.
- Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak Kanada çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 55-70.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler* içinde (s.195–216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Pai, Y., Adler, S. A. ve Shadiow, L. K. (2006). *Cultural foundations of education* (Dördüncü baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual—A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (Üçüncü baskı). Maidenhead: Open University Press.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek; Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori*. Bilge Tanrıseven (Çev.), Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Parker, F. (1970). Teaching for world understanding: a bibliographical essay on international and multicultural education. *Phi Delta Kappan*, 51, 276-281.
- Pehlivan, H. (2014). Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının sosyo-ekonomik statüleri açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 95-111.
- Pehlivan-Yılmaz, A. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları: Mülteci öğrencilerle etkileşim* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Pettigrew, T. F. ve Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattey, P. ve Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.

- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Qing, Z. (2012). Comments on application of diversifying teaching methods to the same lesson in middle schools [J]. *Journal of Shijiazhuang University*, 4.
- Queen’s University Continuing Teacher Education. (2020). Courses. <https://coursesforteachers.ca/on/courses/repository/1> adresinden 25 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Rabo, A. (2011). İsveçte Öğretmen Eğitimini Yeniden Düzenlemek: “Çeşitlilik” Paradoksları. M. Carlson, A. Rabo ve F. Gök (Editörler). *Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim: Türkiye ve İsveç’ten Örnekler*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, s.25-46.
- Ramsey, P. G. (2004). *Teaching and Learning in a Diverse World*. New York: Teachers College Press.
- Ramsey, P. G. (2008). History and trends of multicultural education. *NHSA Dialog*, 11(4), 206-214.
- Ramsey, P. G. (2018). *Çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim: Çocuklar için çokkültürlü eğitim*. (Çev. Ed. Tülin Güler Yıldız), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rao, S. (2005). Effective multicultural teacher education programs: Methodological and conceptual issues. *Education*, 126(2), 279-291.
- Reed, J. and Black, D. J. (2006). Toward a pedagogy of transformative teacher education: World educational links. *Multicultural Education*, 14(2), 34.
- Richardson, K., Tortoriello, G.K. ve Hart, W. (2017). Attitudes. V. Zeigler-Hill, ve T. Shackelford (Eds.) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* içinde. Springer, Cham.
- Rimm-Kaufman, S. E. ve Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Russel, T. L. (1999). *The No significant difference phenomenon as reported in 355 research reports, summaries and papers*. USA: North Carolina State University.
- Ryzin, M. J. V., Roseth, C. J. & McClure, H. (2020). The effects of cooperative learning on peer relations, academic support, and engagement in learning among students of color. *J Educ Res.*, 113(4). 283-291.

- Sakarya Üniversitesi. (2020). Eğitimde Çokkültürlülük ve Eleştiriler. <https://ebs.sakarya.edu.tr/Ders/Detay/545427> adresinden 24 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleşme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Sarpkaya, R. (2014). Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri. R. Sarpkaya (ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (s. 2-33). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sart, Z. H., Barış, S., Sarıışık, Y. ve Düşkün, Y. (2016). Engeli olan çocukların Türkiye’de eğitime erişimi: Durum analizi ve öneriler. Eğitim Reformu Girişimi Yayınları. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Engeli-Olan-%C3%87ocuklar%C4%B1n-T%C3%BCrkiyede-E%C4%9Fitime-Eri%C5%9Fimi.pdf adresinden 20 Haziran 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 25, içinde (s. 1-65). New York: Academic Press.
- Seel, N. M. (2012). Attitudes – Formation and Change. N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* içinde. Springer, Cham.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları. XII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Ankara, 413-425.
- Selvi, K., Uysal, D., Polat, M., Akalın, T. S., Köse, C., Yetim, N. (2016). SUPSKY eğitim programı tasarımı modeli. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6, 12, 33-55.
- Sever, D., Baldan, B. Tuğlu, B., Kabaoğlu, K. ve Alagöz-Hamzaj, Y. (2018). Küreselleşme sürecinde eğitim alanında atılan adımlar: Türkiye ve eğitimde başarılı ülke örnekleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1583-1603.
- Shade, B. A. ve New, C. A. (1993). Cultural influences on learning: Teaching implications. J. A. Banks ve C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and Perspectives* (2.basım) içinde (s. 317-331). Boston: Allyn & Bacon.
- Silva, U. F. ve Ferreira, D. J. (2021). Emotional aspects for productive dialogues in computer-supported collaborative learning: A systematic literature review. *Journal of Universal Computer Science*, 27(3), 303-322.
- Sinagatullin, I. M. (2003). *Constructing Multicultural Education in a Diverse Society*, London: The Scarecrow Press, Inc.
- Sinagatullin, I. M. (2015). Developing preservice elementary teachers’ multicultural competency: Some reflections from Russia. *Teacher Education and Practice*, 28(1), 110-125.

- Sleeter, C. E. (2005). *Un-standardizing Curriculum: Multicultural Teaching in the Standards-Based Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Sleeter, C. E. (2008). Preparing white teachers for diverse students. M. Cochran- Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre ve K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* içinde (s. 559-582). New York, NY: Routledge.
- Sleeter, C. E. (2017). *Designing Lessons and Lesson Sequences with a Focus on Ethnic Studies or Culturally Responsive Curriculum*. TeachingWorks working papers. University of Michigan. 24 Kasım 2020 tarihinde https://www.teachingworks.org/images/files/TeachingWorks_Sleeter.pdf adresinden erişilmiştir.
- Sleeter, C. E. ve Grant, C. A. (1994). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. Macmillan.
- Soylu, A., Kaysılı, A., Sever, M. (2020). Mülteci çocuklar ve okula uyum: Öğretmenlerin kültüre duyarlılıkları üzerinden bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 313-334.
- Sönmez, V. (2020). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (19. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spencer-Oatey, H. (2008). *Culturally speaking. Culture, communication and politeness theory* (İkinci baskı). London: Continuum.
- Spencer-Oatey, H. (2012). What is culture? A compilation of quotations. GlobalPAD Core Concepts. 16 Kasım 2021 tarihinde https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad-rip/openhouse/interculturalskills_old/core_concept_compilations/global_pad_-_what_is_culture.pdf adresinden erişilmiştir.
- Spiecker, B. ve Steutel, J. (2001). "Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands. *International Journal of Educational Research*, 35, 293-304.
- Spindler, G. ve Spindler, L. (Ed.). (1994). *Pathways to cultural awareness: Cultural therapy with teachers and students*. Thousans Oaks, CA: Corwin.
- Stracuzzi, T.I., Mohr, J.J., ve Fuertes, J.N. (2011). Gay and bisexual male clients' perceptions of counseling: The role of perceived sexual orientation similarity and counselor universal-diverse orientation. *Journal of Counseling Psychology*, 58(3), 299-309.
- Strauss, J. P. ve Connerley, M. L. (2003). Demographics, personality, contact, and universal-diverse orientation: An exploratory examination. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 42(2), 159-174.

- Sue, D. W., ve Sue, D. (1990). *Counseling the culturally different: Theory and practice* (İkinci baskı). New York: Wiley.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Swazo, R. ve Celinska, D. (2014). Cutting edge practices to teach multicultural competencies in counseling, psychology, and education: teaching abroad or on campus? *Intercultural Education*, 25(2), 105-113.
- Şirin, S. R. ve Rogers-Şirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- T. C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2017). 2016 Türkiye Göç Raporu. http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_goc_raporu.pdf adresinden 20 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir.
- T. C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2018). Yıllara göre ikamet izni ile ülkemizde bulunan yabancılar. 8 Haziran 2018 tarihinde http://www.goc.gov.tr/icerik6/ikamet-izinleri_363_378_4709_icerik adresinden erişilmiştir.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*, (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye’de Suriyeli Çocukların Eğitimi: Güçlükler ve Öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi. https://www.researchgate.net/publication/320288420_Turkiye'de_Suriyelilerin_Egitimi_Guclukler_ve_Oneriler adresinden 12 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Taylor, T. Y. (1994). *A study of the effectiveness of a cognitive-developmental program to promote cross-cultural sensitivity among employees*. Unpublished doctoral dissertation, North Carolina State University, Asheville, NC.
- Teel, K. M. ve Obidah, J. E. (2008). *Building Racial and Cultural Competence in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Tharp, R. G. ve Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Thompson, R. L., Brossart, D. F., Carlozzi, A. F., ve Miville, M. L. (2002). Five-factor model (big five) personality traits and universal-diverse orientation in counselor trainees. *The Journal of Psychology*, 136(5), 561-572.
- Toraman, Ç., Acar, F., ve Aydin, H. (2015). Primary school teachers’ attitudes and knowledge levels on democracy and multicultural education: A scale development study. *Review of Research and Social Intervention*, 49, 41–58.

- Tuncel, G. ve Balcı, A. (2016). Çokkültürlülük ve barış eğitimi için model geliştirme. *Kesit Akademi Dergisi*, 2(6), 41-60.
- Turan, M. (2019). Öğrenme-öğretme ilkeleri. *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (A. S. Saracaloğlu & A. Küçükoglu, eds.) içinde (s. 127-143). Ankara: PEGEM.
- TÜİK. (2018). *Göç İstatistikleri*. 19 Kasım 2018 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=1067 adresinden erişilmiştir.
- Uğur, A. ve Nalçaoğlu, H. (2011). Kültür, kültürel haklar ve toplumsal kimlikler. A. Ergur ve E. Gökalp (eds.) *Kültür Sosyolojisi* içinde (s.202-221). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- UNESCO. (2009). *UNESCO World Report: Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. 15 Kasım 2018 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001852/185202e.pdf> adresinden erişilmiştir.
- UNESCO. (2018). Turkey: Education and Literacy. <http://uis.unesco.org/country/TR> adresinden 20 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir.
- UNICEF. (2012). Engelli ve/veya özel ihtiyacı olan çocukların eğitimi. 20 Haziran 2018 tarihinde <http://www.unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=45> adresinden erişilmiştir.
- UNICEF. (2013). Turkey: Statistics – Education. 20 Haziran 2018 tarihinde https://www.unicef.org/infobycountry/Turkey_statistics.html#117 adresinden erişilmiştir.
- Ünlü, İ. ve Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Villages, A. M. ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, s.20-32.
- Vontress, C. E. (1979). Cross-cultural counseling: An existential approach. *Personnel and Guidance Journal*, 58, 117-122.
- Vontress, C. E. (1988). An existential approach to cross-cultural counseling. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 16, 78-83.
- Vontress, C. E. (1996). A personal retrospective on cross-cultural counseling. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 24, 156-166.
- Vygotsky, L. S. ve Luria, A. (1994). Tool and symbol in child development. R. Van der Veer ve J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* içinde (99-175). Oxford: Basil Blackwell Ltd.

- Wachiuri, R. N. ve Kimathi, J. N. (2020). Multicultural education: Perspectives and dimensions adopted in different countries: A review. *International Journal of Education and Knowledge Management*, 3(4). 1-13.
- Walker, K. A. ve Koralesky, K. E. (2021). Student and instructor perceptions of engagement after the rapid online transition of teaching due to COVID-19. *Natural Sciences Education*, 50(1).
- Wang, Y., Davidson, M.M., Yakushko, O. F., Savoy, H. B., Tan, J. A. ve Bleier, J.K. (2003). The Scale of Ethnocultural Empathy: Development, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 221-234.
- Weinstein, R. S., Gregory, A. ve Strambler, M. J. (2004). Intractable self-fulfilling prophecies: Fifty years after Brown v. Board of Education. *American Psychologist*, 59, 511-520.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.
- Wong, K. Y., Pan, K. C., Shah, S. M. (2016). General music teachers' attitudes and practices regarding multicultural music education in Malaysia. *Music Education Research*, 18(2), 208-223.
- Yalçın, C. (2002). Küreselleşme, çokkültürcülük ve eğitim. *Eğitim Araştırmaları*, 6, 65-77.
- Yalom, I. D. (1985). *The theory and practice of group psychotherapy* (İkinci baskı). New York: Basic Books.
- Yanık, C. (2012). Avustralya ve Yeni Zelanda'da çokkültürlülüğün değişen yüzü. *Kaygı*, 19, 193-206.
- Yaşar, Ş., Çengelci-Köse, T., Göz, N. L., ve Gürdoğan-Bayır, Ö. (2015). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinin etkililiği: Bir meta analiz çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(1), 38-56.
- Yazıcı, F. (2013). *Çokkültürlülük ve yurtseverlik açısından azınlık okullarında Tarih dersleri*, (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Yeh, S. S. (2017). *Solving the Achievement Gap: Overcoming the Structure of School Inequality*. New York: Palgrave Macmillan.
- Yeşilpınar-Uyar, M. (2016). *Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir öğretim programı geliştirme çalışması*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Yıldırım, S. (2016). *Kosova'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (Dokuzuncu baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, S. ve Tezci, E. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik kavramsal bilgileri, bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamaları: Bir ölçek geliştirme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (18), 719-736.
- Yıldız Teknik Üniversitesi. (2020). Bologna Bilgi Sistemi: Çokkültürlü Eğitim. <http://www.bologna.yildiz.edu.tr/index.php?r=course/view&id=3638&aid=93> adresinden 24 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yiğit, M. F. (2014). *Çok kültürlü toplumlarda değer yargıları, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi: Türkiye örneği*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- YÖK. (2018). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. 20 Kasım 2021 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden erişilmiştir.
- Zhang, H. (2012). Collaborative learning as a pedagogical tool to develop intercultural competence in a multicultural class. *China Media Research*, 8(2), 107-111.
- Zeichner, K. M., Grant, C., Gay, G., Gillette, M., Linda, V. ve Villegas, A. M. (1998). A research informed vision of good practice in multicultural teacher education: Design principles. *Theory into Practice*, 37(2), 163-171.

EKLER

EK-1. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Gereksinimlerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sayın öğretmen adayı,

Aşağıdaki sorular sizin çokkültürlü eğitime yönelik gereksinimlerinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Soruları önceden okuma ve istemediğiniz soruları cevaplamama hakkınız bulunmaktadır. Şimdiden çok teşekkür ederim.

1. Öncelikle kendinizden bahsedebilir misiniz?
 - a) Memleketiniz neresidir?
 - b) Yaşınız kaçtır?
 - c) Hayatınızın büyük bölümünü nerede geçirdiniz?
2. Çokkültürlülük hakkında neler söyleyebilirsiniz?
3. Kültürel çeşitlilik ya da kültürel farklılık hakkında neler söyleyebilirsiniz? Kültürel farklılıklara örnekler verebilir misiniz?
4. Sizce eğitim açısından dezavantajlı gruplar var mıdır? Varsa bu gruplar hangileridir? Neden?
5. Eğitim-öğretim süreçlerinde kültürel farklılıkların nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
 - a. Kültürel farklılıkların eğitim sürecine olumlu katkıları neler olabilir?
 - b. Kültürel farklılıklar eğitim sürecinde ne gibi sorunlara yol açabilir?
6. Kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin eğitim gereksinimleri diğer öğrencilerden nasıl bir farklılık gösterebilir?
 - a. Bu farklı gereksinimleri karşılamada kendinizi ne kadar yeterli görmektesiniz?
7. Gelecekteki bir öğretmen olarak, kültürel farklılıklara duyarlı olma konusunda kendiniz hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. Kültürel farklılıklara sahip öğrencilerle çalışma konusunda ne kadar rahatsınız?
 - b. Kültürel farklılıklara sahip öğrencilere yönelik ne gibi uygulamalar yürütebilirsiniz?
8. Çokkültürlü eğitim, kültürel açıdan farklı olan bireylere diğerleriyle eşit eğitim olanakları sunulmasını savunan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda bireylerin yaş, cinsiyet, cinsel yönelim, engellilik durumu, sosyoekonomik düzeyi, dili, dini, ırkı, etnik kökeni ayırt edilmeden herkesin eğitimden eşit yararlanması esastır. Bu bahsedilenleri tümü de kültürel farklılık ya da kültürel çeşitlilik bağlamında ele alınır. Buna dayalı olarak az evvelki cevaplarınıza ekleme yapmak ister misiniz?
9. Kültürel farklılıklara sahip öğrencilerle etkili bir şekilde çalışabilmek için gerekli bilgi ve becerileri kazandırma açısından, aldığınız öğretmen eğitimini nasıl değerlendirirsiniz?
10. Kültürel farklılıklara duyarlı bir öğretim yapılabilmesine yönelik birtakım bilgi ve becerileri edinebileceğiniz bir dersi alma konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - a. Böyle bir ders Eğitim Fakültesi'nde veriliyor olsaydı bu dersi almaya yönelik istekliliğiniz nasıl olurdu?
 - b. Böyle bir dersin Türkiye bağlamında gerekliliği konusunda neler düşünüyorsunuz?
 - c. Böyle bir dersin sonunda hangi bilgi ve becerileri edinmiş olmak isterdiniz?
 - d. Bu derse yönelik diğer önerileriniz nelerdir?

EK-2. Araştırmada kullanılan gönüllü katılım formalarından birine örnek

Sayın Öğretmen Adayı,

Bu araştırma Prof. Dr. Meral Güven danışmanlığında Arş. Gör. Betül Babayiğit tarafından yürütülmekte olan bir doktora tez çalışması kapsamında yapılmaktadır. Bu tez çalışmasının amacı, öğretmen adaylarına çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin kazandırılmasında doğrudan ve dolaylı öğretim yöntemlerinin etkililiğinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerine yönelik gereksinimlerinin neler olduğunun ortaya çıkarılması gerekmektedir. Sizden beklenen, bu formda yer alan sorulara içtenlikle yanıt vermenizdir.

- Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır.
- Araştırmada isminiz veya kimliğinizi açığa çıkaracak bilgiler kesinlikle istenmeyecektir.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler bilgi teknolojileri ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Yapılacak görüşmeden herhangi bir zamanda herhangi bir nedenle ayrılmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda sizden toplanan veriler imha edilerek çalışmadan çıkarılacaktır.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nden Arş. Gör. Betül Babayiğit'e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı: Arş. Gör. Betül Babayiğit

Adres:

İş Tel:

☐

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. *(Lütfen bu kutucuğu işaretleyiniz.)*

Tarih:

Rumuz:

EK-3. Çokkültürlü Öğretmen Yeterliklerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sayın Öğretim elemanı,

Aşağıdaki sorular çokkültürlü eğitime ve çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin kazandırılmasına yönelik olarak sizin görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır. Soruları önceden okuma ve istemediğiniz soruları yanıtlamama hakkınız bulunmaktadır. Şimdiden çok teşekkür ederim.

1. Sayın hocam, öncelikle kendinizden bahsedebilir misiniz?
 - a. Nerelisiniz?
 - b. Eğitim bilgileriniz nelerdir?
 - c. Kaç yıldır ve nerelerde öğretim elemanı olarak çalıştınız/çalışmaktasınız?
 - d. Öğretmen yetiştiren kurumlarda geçmişten bu yana hangi dersleri yürüttünüz/yürütmektesiniz?
2. Yaptığımız ön araştırmaya göre çokkültürlü eğitim ile ilgili çalışmalarınız bulunmakta. Bu konuya yönelmenizin nedenleri nelerdir?
 - a. Sizce çokkültürlü eğitim konusunun eğitim uzmanları ve araştırmacılar için nasıl bir önemi vardır?
3. Sizce bir öğretmen adayının çokkültürlü eğitime yönelik olarak mesleğe girişte sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?
 - a. Öğretmen adayları, lisans eğitiminde kültürel farklılıklar ve çokkültürlülüğe yönelik olarak bilgi düzeyinde ne gibi kazanımlar elde etmiş olmalıdırlar?
 - b. Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara ve çokkültürlülüğe yönelik olarak ne gibi duyuşsal özelliklere sahip olması gerekmektedir?
 - c. Öğretmen adayları, kültürel farklılıklara duyarlı bir öğretim gerçekleştirebilmek için hangi becerilere sahip olmalıdır?
4. Az önce bahsettiğiniz bilgi, beceri ve tutumlar ülkemizde öğretmen adaylarına kazandırılıyor mu? Kazandırılıyorsa nasıl? Kazandırılmıyorsa neden?
5. Çalışmamız kapsamında öğretmen eğitimi programlarının bu yeterlikleri kazandırmada yeterince başarılı olamadığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın devamında, öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması planlanmaktadır. Sizce Türkiye bağlamında öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterlikleri nasıl geliştirilebilir?
 - a. Öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmek için neler yapılabilir?
 - b. Başka ülkelerde yapılmakta olan ve Türkiye'ye uyarlanabilecek uygulamalar hakkındaki görüşünüz nedir?
6. Eklemek istediğiniz başka bir nokta var mıdır?

EK-4. Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği Örnek Maddeleri

Örnek Maddeler	
1	Sınıf içi uygulamalara ilişkin tüm öğrencilerin görüşlerine değer veririm.
2	Sınıftaki kültürel farklılıkların eğitim sürecini zenginleştirdiğine inanırım.
3	Öğrencilerimin okul dışındaki yaşamını öğrenmeye önem veririm.
4	Öğrencilerimin kültürel özelliklerini keşfetmek için aileleriyle işbirliği yaparım.
5	Öğrencilerimin farklılıklarına hitap edecek çeşitlilikte etkinlikler hazırlarım.
7	Farklılıklarından dolayı yavaş öğrenen bir öğrenciye özel zaman ayırırım.
8	Öğrencilerimin farklılıkları, performanslarını değerlendirmemi zorlaştırır.
9	Öğrencilerimin öğrenme tercihlerine uygun etkinlikler planlarım.
10	Toplumdaki kültürel farklılıkları yansıtan öğrenme içerikleri kullanırım.
11	Öğretim materyallerinin öğrencilerimin farklılıklarını yansıtmaya önem veririm.
12	Öğrenme içeriklerini kültürel önyargılardan arındırmaya özen gösteririm.
14	Farklılıklara sahip öğrencilerin sınıfta kendilerini ifade etmelerini sağlarım.
17	Farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerimi birbirleriyle kaynaştırırım.
18	Öğrencilerimin birbirlerinin farklılıklarına karşı önyargılarını gideririm.
19	Öğrencilerimin kültürel farklılıkları olduğu gibi kabul etmesini teşvik ederim.
20	Öğrencilerimin toplumdaki önyargılara eleştirel yaklaşımlarını sağlarım.

EK-5. MG-EFY Ölçeği Kısa Formu için alınan izin yazısı

Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği İzin Ricası



NAZMIYE ÇİVİTÇİ

27.01 (Pzt) , 13:19

Betül BABAYİĞİT

📄 Tümünü yanıtla | v



M-G EFYÖ.doc
46 KB

İndir

Merhaba Sayın Babayığit,

Ölçek maddelerini ve puanlamasını ekte paylaştım. Ölçeğe göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ediyor, iyi çalışmalar diliyorum.

EK-6. Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği Kısa Formu Örnek Maddeleri

Örnek Maddeler

- 1 Farklı ülkelerden insanları tanımamı sağlayacak bir organizasyona katılmayı isterim.
- 2 Engelli bireyler başka hiçbir yerde öğrenemeyeceğim şeyleri bana öğretebilirler.
- 3 Farklı ırktan bir kişiyi tanımak benim için genellikle rahatsız edici bir yaşantıdır.
- 5 Bir kişiyi en iyi, benimle olan benzerlik ve farklılıklarını gördükten sonra anlayabilirim.
- 6 Sadece kendi ırkımdan insanlarla kendimi rahat hissederim.
- 8 Bir insanın benden hangi yönlerden farklı olduğunu bilmek arkadaşılığımızı çok geliştirir.
- 9 Farklı ırktan birine kendimi yakın hissetmem gerçekten çok zordur.
- 10 Dünyada var olan birçok kültürün özelliklerini öğrenmeye ilgi duyarım.
- 13 Farklı ırksal kökenden gelen insanları tanıyabileceğim etkinliklere katılırım.
- 14 Diğer insanların farklı yaşantılarını bilmek kendi problemlerimi daha iyi anlamama yardımcı olur.

EK-7. ÖMYT Ölçeği için alınan izin yazısı



Adnan Erkuş

Dün, 20:58

Betül BABAYİĞİT

Tümünü yanıtla



tutumolcegi (scale).pdf
909 KB



OITO.docx
12 KB

2 ekin (921 KB) Tümünü indir

Betül Hanım, elbette arkadaşlarım adına severek izin veririm. Ayrıca, yararlı olabilecek belgeleri de (elbette ölçeğimizi kullananların ölçeğimiz hakkında farklı sonuçlar bulmuşlarsa onları da siz tararsınız) ekte gönderiyorum. Kolay gelsin. Meral Hocama da selamlar ve saygılar.

Prof. Dr. Adnan Erkuş

Avrasya Üniv. Fen-Ed. Fak. Psikoloji Bölümü

Yomra-Trabzon

EK-8. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Örnek Maddeleri

Örnek Maddeler

1	Öğretmenliğin, manevi doyumu yüksek olan bir meslek olduğunu düşünüyorum.
4	Öğretmen olma düşüncesi bile beni tedirgin eder.
5	Öğretmenliği çok seviyorum.
6	İşsiz kalsam da öğretmenlik yapmam.
8	Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.
9	Bütün gün başkalarının çocuklarıyla uğraşmanın hiç de çekici olmadığını düşünüyorum.
11	Çocuklarla ve genç kuşakla bir arada olmanın kişiyi zinde ve canlı tuttuğuna inanıyorum.
12	Parasal yönü iyileştirilse bile öğretmenlik yapmayı tercih etmem.
14	Benim için en uygun mesleğin öğretmenlik olduğuna inanıyorum.
17	Hayatta seçmeyi düşünebileceğim en son meslek öğretmenliktir.
18	Öğretmen olmak için yaratıldığıma inanıyorum.
20	Öğretmenlik hayallerimi süsleyen bir meslektir.

EK-9. Pilot Uygulama Sürecinde İşe Koşulan Ders Planlarından Bir Örnek

1) TANITICI BİLGİLER

Dersin süresi: 50'+50'

Sınıf mevcudu: 52

Dersin Konusu: Öğretim Etkinliklerini Planlama

Kazanımlar: Dersin sonunda öğrenciler;

Öğretimde planlamanın önemini açıklar.

Öğretim planı türlerini sıralar.

İyi bir ders planının özelliklerini kavrar.

Ders planının bölümlerini sıralar.

Ders planının bölümlerini açıklar.

Ders planı hazırlamada öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarının nasıl ele alınması gerektiğini tartışır.

Kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri: Düz anlatım, soru-cevap, büyük grup tartışması, istasyon tekniği.

Kullanılan araç-gereçler: Öğretici tarafından hazırlanan PPT sunusu, akıllı tahta, beyaz tahta, Edmodo.

2) DERSİN İŞLENİŞİ

a) Giriş Etkinlikleri

Dikkat Çekme: Öğretici, öğrencileri selamlar ve nasıl olduklarını sorar. Dikkatlerini çekmek için geçen hafta ne işlemiştik sorusunu sorarak öğrencileri derse yönlendirir. Gönüllü öğrencilerden yanıtları alınır. Öğretimde planlamanın amaçlara ulaşmayı kolaylaştırma, öğretmene özgüven sağlama, öğretimde verimliliği artırma gibi işlevleri olduğu hatırlatılır.

Güdüleme: Öğretici, geçen haftaki konularla ilgili öğrencilerin yanıtlarına “Aferin, ne güzel takip etmişsiniz dersi. Tebrik ediyorum.” diyerek onları güdüler. Geçen hafta ile ilgili eklenmesi gereken önemli bir bilgi varsa, hatırlatır.

Amaçlardan Haberdar Etme: Öğretici, “arkadaşlar, bir öğretmen olarak öğretim sürecini siz planlayıp yürüteceksiniz. Bu sürecin nasıl planlanacağı ise bugünkü konumuz. Bu dersin sonunda öğretimde planlamanın önemini kavrayacaksınız. Plan türlerini sıralayabilecek ve açıklayabileceksiniz. Ayrıca bir ders planının hangi bölümlerden oluştuğunu da öğreneceksiniz” diyerek amaçlardan haberdar eder.

Derse Geçiş: Öğretici “Haydi, konumuza başlayalım” diyerek derse geçiş yapar.

b) Gelişme Etkinlikleri

Öğretici, öğretimde planlamanın neden gerekli olduğunu sorarak öğrencilerin ilgisini konuya çekmek ve varsa ön bilgilerini yoklamak ister. Öğrencilerden gelen yanıtları aldıktan sonra, eğitim sürecinin gelişigüzel bir biçimde sürdürülmemesi gerektiğini, iyi bir planlama yapılmazsa hem zamanın hem maddi kaynakların hem de insan kaynağının boş yere harcanma riski olduğunu söyler. Eldeki zamanı ve kaynakları en verimli şekilde kullanmak için öğretimin planlanmasının bir gereklilik olduğunu söyler. Öğretimde planlamanın belirlenmiş eğitim hedeflerine ulaşabilmek için konuların, öğrenme yaşantılarının ve değerlendirme sürecinin tasarlanması çalışmaları olduğu belirtilir.

Eğitim programı kavramının tanımı vererek kısaca amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarını açıklar. Bir öğretmenin resmi eğitim programını mümkün

olduğunca en iyi biçimde aslına uygun olarak uygulaması gerektiğini vurgular. Eğitim programının daha genel bir yapıya sahip olduğu için önce ünitelendirilmiş yıllık plana dönüştürülmesi, daha sonra da günlük plan ve ders planı hazırlayıp uygulayarak hayata geçirildiğini açıklar. Plan kavramını genel hatlarıyla açıklayarak “öğretimde planlamanın yararları ve önemi nedir” sorusu etrafında sınıf tartışması başlatır.

Tartışmanın ardından, öğretici tartışmayı özetler ve planlamanın yararlarını öğrenci, öğretmen, program ve uygulamalar açısından açıklar. Ardından, PPT sunusu yardımıyla eğitim programı ve diğer öğretim planları arasındaki ilişkilerin bulunduğu bir görselden yola çıkarak, eğitim programı, ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve ders planı arasındaki ilişki ve hiyerarşiyi açıklar. Her bir plan türünü tanımlar. MEB yönergesine göre öğretmenlerin ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planı hazırlamakla yükümlü olduklarını vurgular.

Öğretici, hem öğretmenlik uygulaması sürecinde, hem diğer dersler kapsamında mikroöğretim uygulamaları yaparken hem de mesleki yaşantılarında sürekli ders planı hazırlayacaklarını öğrencilere hatırlatarak bu derste ders planı kavramını ayrıntılı bir şekilde işleyeceklerini söyler. İyi bir ders planının, eğitim programının amaç ve ilkelerine uygun olması gerektiğini söyler. İyi bir ders planında hedeflenen kazanımların ve öngörülen öğrenme etkinliklerinin o süre içerisinde kazandırılabilir biçimde olması gerektiğini vurgular. Etkili bir ders planının öğrencilerin ilgi, gereksinim, bireysel ve kültürel farklılıklarına hitap etmesi gerektiğini vurgular. Ders planında kazandırılması öngörülen amaçların, öğrencilerin yaşına, gelişim düzeyine ve hazırbulunuşluğuna uygun olması gerektiği, buna dikkat edilmezse öğretimsel amaçlara tam olarak ulaşılamayacağını söyler.

Ders planını hazırlamada, öğrencilerin kültürel farklılıklarının da göz önünde bulundurulması gerektiği açıklanır. Özellikle sınıfta özel gereksinimli öğrenciler, Türkçe’yi iyi konuşup anlayamayan öğrenciler ve/veya mülteci öğrenciler olduğunda öğretimin farklılaştırılması gerektiği belirtilir. Örneğin: Bu tür öğrenciler öğrenmek için daha fazla zamana gereksinim duymaktadırlar. Bunun için öğretmen, diğer öğrencileri uzun süre (15-20 dk.) meşgul edecek bir etkinlik (okuma parçası okuyup metinle ilgili soruları cevaplamak gibi) düzenleyerek onlar bu etkinliği yaparken, yavaş öğrenen öğrencilerle birebir ilgilenebilir. Özel gereksinimli öğrenciler için ayrıca Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanması gerektiği söylenir.

Bunun yanı sıra, sınıfta farklı kültürel özellikleri bulunan bireyler olduğunda, kullanılan içerik ve materyallere onların kültürel özelliklerinin yansıtılmasının bu öğrenciler için güdüleyici olacağı; diğer öğrencilerin de farklı bir kültüre ilişkin bakış açılarının gelişeceği belirtilir. Özellikle milli ve dini bayramlardan söz edilirken farklı kültürlerden gelen öğrencilere kendi bayramlarını tanıtmaları için söz hakkı vermeleri gerektiği vurgulanır. Böylelikle, öğrencilerin kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirileceği ve farklı kültürden gelen öğrenciye örtük olarak “kimliğini kabul ediyorum” mesajı verilerek öğrencide okula ve topluma aidiyet duygusu oluşturulacağı açıklanır. Bir örnek olması açısından Suriyelilerin milli ve dini bayramlarından söz edilir (17 Nisan Bağımsızlık Günü, 6 Ekim Zafer Bayramı, 25 Aralık Noel vb.). Ardından “kültürel özellikleri farklı olan öğrenciler için derslerimizde sizce başka nelere dikkat etmeliyiz?” sorusu sorularak sınıf tartışması yapılır.

Köy-şehir ve sosyo-ekonomik düzey farklılıklarının da ders planı hazırlarken göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilir. Derslerde verilecek örneklerin öğrencilerin yakın çevresinden seçilmesi gerektiği, köy çocuğu için köy hayatından örnekler seçilmesinin daha anlamlı olduğu vurgulanır. Düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrenciler için ekonomik yöntem-teknikler, materyaller ve etkinlikler seçilmesi gerektiği belirtilir. “Peki, siz bireysel ve kültürel farklılıkları olan öğrenciler için derslerinizde başka nelere dikkat ederdiniz?” sorusu sorularak sınıf tartışması yapılır.

İyi bir ders planının taşınması gereken özelliklerin vurgulanmasından sonra, bir ders planının tanıtıcı bölüm, giriş etkinlikleri, gelişme etkinlikleri ve sonuç etkinlikleri ile değerlendirme bölümlerinden oluştuğu söylenir. Ardından her bir bölümün özellikleri açıklanır.

İstasyon etkinliği: Öğretici, istasyon tekniğini kısaca açıklayarak işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden biri olduğunu, akran öğrenmesini artırdığını ve etkin öğrenmeyi sağladığını belirtir. Ardından, öğrencilere 6'şarlı ve 7'şerli (sınıf mevcudundan dolayı 3 grup 6'şar, 3 grup 7'şer kişiden oluşacaktır) 6 grup oluşturmalarını söyler. Her gruptan gönüllü bir öğrencinin istasyon şefi olmasını ister. Ardından her istasyona sırasıyla şiir yazma, diyalog oluşturma, afiş tasarlama, slogan hazırlama, hikâye yazma ve örnek olay oluşturma görevlerini verir. Verilen görevin teması ise "öğretimde planlamanın önemi ve yararları"dır. Her grubun 5 dakika süreyle çalışması istenir. 5 dakika sonunda her gruptan 2'şer öğrenci ayrılarak yan gruba geçer. 3 tur sonunda etkinlik sonlandırılır. Etkinliğin sonunda istasyon şefleri ürünlerini sınıfa sunarlar.

c) Sonuç Etkinlikleri

Öğretici, istasyon etkinliğinde ortaya çıkan ürünlerden yola çıkarak öğretimde planlamanın önemi ve yararlarını özetler. Plan türlerini kısaca sıralar. Öğrencilerden Edmodo üzerindeki örnek ders planlarını inceleyerek diğer derse hazırlanmalarını ister.

d) Değerlendirme Etkinlikleri

Öğretici, dersi değerlendirmeleri ve öz değerlendirme yapmaları için öğrencilere aşağıdaki ders değerlendirme formunu dağıtır ve öğrencilerden doldurmalarını ister. Formları topladıktan sonra vedalaşarak dersi bitirir.

Ad-Soyad:

1. Bugünkü dersi nasıl buldum?
2. Bugün şunları öğrendim:
3. Bu derste kendi performansımı nasıl buluyorum?
4. Öğretim elemanına neler önermek istiyorum?

EK-10. Pilot Uygulama Sonrası Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sayın Öğretmen Adayı,

Bu formda yer alan sorular, almış olduğunuz Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini değerlendirmenize yöneliktir Soruları önceden okuyabilir, istemediğiniz soruya cevap vermeyebilirsiniz. Yanıtlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

1. Almış olduğunuz Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinden dönem başındaki beklentileriniz nelerdi?
 - a. Bu ders sizin beklentilerinizi karşılamada ne ölçüde yeterli oldu?
2. Almış olduğunuz bu dersti genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?
 - a. Dersi yürüten öğreticiyi nasıl değerlendirirsiniz?
 - b. Dersin içeriğini nasıl değerlendirirsiniz?
 - c. Dersteki sınıf içi uygulamaları nasıl değerlendirirsiniz?
 - d. Dersin süresini nasıl değerlendirirsiniz?
3. Bu derste ne gibi kazanımlar elde ettiniz?
 - a. Bu dersin sizin gelecekteki öğretmenliğinize ne gibi katkıları oldu?
 - b. Bu derste elde ettiğiniz kazanımları, ilerideki sınıf uygulamalarınıza nasıl yansıtacaksınız?
 - c. Bu dersti kültürel farklılıklara duyarlılık kazandırması açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - d. Kültürel farklılıklara sahip öğrencileriniz için ileride ne gibi uygulamalar yürütebilirsiniz?
4. Bu dersin ileride daha etkili bir şekilde yürütülebilmesi için neler önerirsiniz?
 - a. Bu dersteki kazanımlar başka hangi yollarla kazandırılabilir?
 - b. Dersin içeriğine eklenmesini gerekli gördüğünüz hangi konular var?
 - c. Siz bu dersin yürütücüsü olsaydınız neleri farklılaştırdınız?
5. Bu ders bir öğretmen olarak kendi yeterliklerinize yönelik algınızı nasıl değiştirdi?
6. Dezavantajlı gruplara ilişkin farkındalığınızda nasıl bir değişim oldu?

EK-11. Demografik Bilgi Formu

Sayın Öğretmen Adayı,

Bu çalışma, Prof. Dr. Meral Güven'in danışmanlığında Arş. Gör. Betül Babayiğit tarafından yürütülen bir doktora tez çalışmasının bir bölümüdür. Formda bazı demografik bilgileriniz istenmektedir. Sizlerden beklenen, bu formda yer alan ifadelerle hangi düzeyde katıldığınızı belirtmenizdir. Hiçbir ifadeyi yanıtsız bırakmamanız ve içten bir şekilde yanıtlamanız çalışmanın güvenilirliği açısından önemlidir. Formu doldurmanız yaklaşık 10 ile 20 dakika arasında sürecektir. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Betül Babayiğit

Prof. Dr. Meral Güven

- 1) Cinsiyetiniz : ☐ Kadın ☐ Erkek
- 2) Yaşınız :
- 3) Bölümünüz : Öğretmenliği
- 4) Kaçınıcı sınıfta okumaktasınız? ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
- 5) Hayatınızın en büyük bölümünü geçirdiğiniz yer aşağıdaki tanımlardan hangisine daha çok uymaktadır?
☐ Köy/kasaba/belde ☐ İlçe ☐ İl merkezi ☐ Metropol
- 6) Aileniz siz dâhil kaç kişiden oluşmaktadır? Kişi
- 7) Ailenizin bir aylık toplam geliri yaklaşık ne kadardır? (Tam bilmiyorsanız yakın bir miktar yazabilirsiniz.) TL
- 8) Bireysel olarak sizin bir aylık toplam gelirin ne kadardır? (Harçlığınızın, bursunuzun/kredinizin vb. toplamı)
☐ 0-500 tl ☐ 501-1000 tl ☐ 1001-1500 tl ☐ 1501 tl ve üstü
- 9) Annenizin eğitim durumu nedir?
☐ Okula gitmemiş ☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu
☐ Lise mezunu ☐ Üniversite mezunu ☐ Yüksek lisans mezunu ☐ Doktora mezunu
- 10) Babanızın eğitim durumu nedir?
☐ Okula gitmemiş ☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu
☐ Lise mezunu ☐ Üniversite mezunu ☐ Yüksek lisans mezunu ☐ Doktora mezunu

EK-12. Pilot Uygulama Sürecinde Ortaya Çıkan Öğrenme Ürünlerinden Bir Örnek

2019-2020 Güz Dönemi Ara Sınavı

6

II. DOĞRU-YANLIŞ SORULARI (6 puan)

Aşağıda 6 tane doğru-yanlış sorusuna yer verilmiştir. Verilecek ifadenin DOĞRU olduğunu düşünüyorsanız ifadenin yanındaki boşluğa D, YANLIŞ olduğunu düşünüyorsanız Y harfini yazınız. Her bir soru 1 puan değerindedir.

17. Öğretim etkinlikleri her zaman eğitsel nitelik taşıy ve belli bilgi kategorileri üzerinde yoğunlaşır. ...D.....

18. Bir eğitim programı hazırlanırken okulun donanımı ve araç-gereç özellikleri de dikkate alınmalıdır. ...D.....

19. Formal eğitim etkinlikleri sadece okul içerisinde gerçekleştirilir. ...Y.....

20. Informal eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, bu sistemin herhangi bir kademesinde bulunmuş veya bu kademeslerden birinden ayrılmış olan kişilere ilgi ve gereksinim, duydukları alanda yapılan eğitimidir. ...Y.....

21. Davranışsal amaçların sonunda "anlayabilme, bilebilme" gibi sözcüklerden birisi bulunmalıdır. ...Y.....

22. Bireyin toplumla bütünleşmesine ve toplum içinde etkinlik kazanmasına kültürleme denir. ...D.....

III. KISA YANITLI SORULAR (10 puan)

Aşağıda 5 tane kısa yanıtli soruya yer verilmiştir. Sorunun yanıtını soru kâğıdında verilen boşluğa yazınız. Bu bölümde verilen soruların her biri 2 puan değerindedir.

23. Bir dersin içerisinde yer alan bir veya birkaç saatlik ders ile ilgili eğitim etkinliklerinin sistemli biçimde düzenlenmesine ne ad verilir?

Yanıt: Ders Planı

24. Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların geliştirilmesi için uygulanan planlı, denetimli süreçlerin tümü hangi kavram ile açıklanabilir?

Yanıt: Örgün Eğitim

25. Bireye kazandırılmak istenen özellikler olup, niçin öğretelim sorusuna yanıt arayan eğitim programının ögesi/boyutu hangisidir?

Yanıt: Amaç

26. Amaçlara ulaşılması için yararlanılacak öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile eğitim ortamları ve etkinliklerini düzenleyen program ögesi/boyutu hangi kavram ile açıklanır?

Yanıt: İçerik

27. Milli Eğitim Bakanlığının yönergesine göre öğretmenler hangi plan türlerini hazırlamak zorundadır?

Yanıt: Üniteler Arası, Yıllık Plan ve Ders Planı

IV. AÇIK UÇLU SORULAR (20 puan)

28. Öğrenmede kültürel farklılıklara 3 örnek veriniz. (3 p.)

- Farklı coğrafyalardan gelen öğrenciler, örneğin Bursa'da kullanılan teneke ve homsi teneke.

- Farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen öğrenciler (kelime değeri, kulane verimlilik).

- Farklı ırktan gelen veya farklı din inanan öğrenciler. (konuların istenilen ve hoşlanılanı karşılamak).

Prof. Dr. Meral GÜVEN

29. Etkili öğretmenin 3 özelliğini sıralayınız ve her bir özelliğe ders kapsamında izlediğiniz filmlerden örnekler veriniz. (3 puan)

Ekonomiklik → Freedom Writers'da kitap almaya parası yetmeyen öğrencilere, öğretmen detter - kitap sefilması.

Öğrenciye görelik → Freedom Writers'da öğrencilerin ilgisini çekmeye çalışırsa, ceterlerle ilgili bir kitabın kullanılması.

Yasamsallık → Erin öğretmen'in bir çizgi olarak cete sınavında örnek vererek öğrencilerle konuşması.

30. Öğretimi planlama ve yürütmede, öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olmak bir öğretmen için nasıl bir öneme sahiptir? Tartışınız. (5 puan)

Öğrencinin öğrenme stillerini bilmek, öğretmenin ders işleyişini buna göre göz önünde bulundurarak çeşitlendirilmesini sağlar. Öğrencilerin konuyu daha iyi kavramasını ve öğretmenin daha etkili olmasını sağlar. Ayrıca öğretmen ve öğrenci arasında daha pozitif bir ilişkiye yol açarak başarıyı artırır.

31. Öğretimde planlamanın amacı ve önemi nedir? Tartışınız. (6 puan)

Konunun ne kadar sürede işleneceğini, öğretmenin zamanını nasıl ayarlayacağını ve ne işleyeceğini bilmesini sağlar. Ayrıca yapması gerekenlerle yaptıkları arasında tutarlılık sağlayarak, verimliliği artırır. Sınıf içindeki etkinlikleri tasarlayarak, öğrenci onları çalışarak gelip, aksilik yaşamaması için ve ne yapacağını bildiği için de öğrencilerin ilgi ve dikkatini üstünde tutmaya devam edebilir.

32. Bir öğretmen öğretimi planlarken öğrencilerinin hangi özelliklerini dikkate almalıdır? Kısaca açıklayınız. (3 puan)

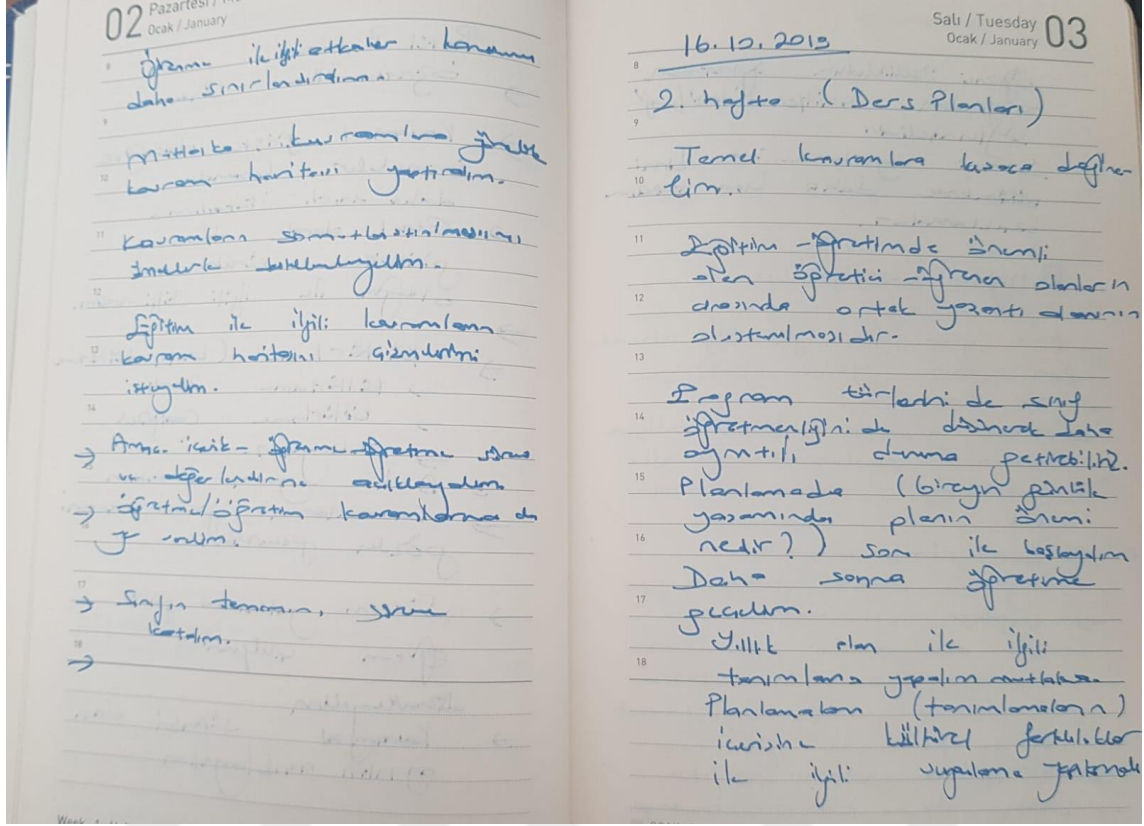
Öğrencilerin hangi öğretim stillerine sahip olduklarını dikkate alarak buna göre materyal hazırlanmalıdır ve öğrencilerin dersleri sıkılabileceği gerçeğini göz önünde bulundurarak, öğrencilerle dersle alakalı fakat ilgi çekici bir etkinlik B planında bulundurulmalıdır. Ayrıca derslerde spesifik konular hakkında bazı öğrencilerin kültürel ve bireysel farklılıklarının dikkatini de göz önünde bulundurulmalıdır.

EK-13. Pilot Uygulama Sürecinde Tutulan Araştırmacı Günlüğünden Bir Örnek

Araştırmacı Günlüğü - 18 Aralık 2019

Az önce kültürel farklılıklara duyarlı öğretim stratejilerini işledik sınıfta. Örnek olaylar koymuş ve çeşitli farklılıklara sahip öğrencilerin olduğu sınıflar tasarlamıştım. Öğretmen adaylarının bu farklı senaryoların her birinde en uygun olacak öğretim stratejisini seçmesi ve nasıl uygulayacağını, ayrıca neden bu stratejinin en uygun strateji olduğunu açıklaması gerekiyordu. Ben etkinlik için 10 dk gibi bir süre planlamıştım ancak 25 dkdan fazla sürdü. Halbuki bir önceki derste açıklamıştım hangi özelliklere sahip öğrenciler için hangi stratejilerin daha uygun olabileceğini. Görüyorum ki, beni dinlemiş olmaları verdiğim her bilgiyi içselleştirdikleri ve kolayca uygulamaya dökebilecekleri anlamına gelmiyor. Etkinlikte gayet doğru cevaplar verip açıklamalar yapabildiler ama zaman aldı ve zorlandılar. Bu da aslında bu tür derslerde uygulama süreçlerine ne denli büyük gereksinim olduğunu gösteriyor. Bu dersin artı 1 ya da 2 saatlik bir uygulaması olmasını çok isterdim. Böylelikle verdiğim kuramsal bilgilerin uygulamadaki yansımalarının daha sağlıklı ve nitelikli olması sağlanabilirdi.

EK-14. Pilot Uygulama Sürecinde Gözlemcinin Tuttuğu Günlükten Örnek Bir Bölüm



EK-15. Pilot Uygulama Sürecinde Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Ders Planlarından Bir Örnek

Ders Planı	
I.	
Tarih:	26.12.2019
Dersin adı:	
Öğretmenin adı-soyadı:	
Sınıf ve okul/kurum:	
Ders süresi:	
Sınıf mevcudu:	30 öğrenci

II.	
Kazanım(lar):	Meslekleri söylebilme. (Architect, cook, dentist, driver, engineer, farmer, hairdresser, lawyer, manager, mechanic, salesman/saleswoman, waiter/waitress, worker). "To be" ve "want" kalıplarının geçmiş zaman halleri ile (wanted, was/were) cümle kurabilme.
Davranışsal amaçlar:	Aile bireylerinin mesleklerini söyleyebileceklerdir, başkalarına mesleklerini sorabileceklerdir.
Dersin konusu/teması:	Meslekler
Kullanılan içerikler ve materyaller:	Akıllı Tahta, Slayt, Video, Meslek Kartları
Kaynaklar:	Video (http://bit.ly/37bsDBu), sunum
Öğrencilerin dil seviyesi:	A2 (Basit ve seviyede kişisel ve işlevsel dil kullanımı, yavaş ve net bir konuşma ile istenilenin anlatılması, aşına olunan konuda kısa ve basit bir metnin okuyup anlaşılması.)
Öğrencilerin önbilgileri:	Temel İngilizce, Yaygın olarak bilinen meslekler, "Present Tense (do, does, -s) ve Modals (can, can't)" bilgisi.
Öğrencilerin yaşı:	12
Öğrencilerin özellikleri (kültürel özellikler-tercihler, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmadığı vb.):	27 Türk, 3 Suriye asıllı 30 kişiden oluşan bir sınıf. Oyun oynamayı seven, iş birliğinden hoşlanan, aktif ve etkileşim kurmayı seven öğrenciler.
Hitap edilen öğrenme stilleri veya zekâ alanları:	Görsellik ve İşitsellik, yaparak-yaşayarak öğrenme
Yaşanabilecek sorunlar:	Sınıf mevcudu ve öğrenci özellikleri sebebiyle sınıf yönetiminde sorun yaşanabilir. Yabancı öğrenciler anlamada sorun yaşayabilirler.
Muhtemel çözümler:	Sınıf yönetimi için el çırpma etkinliği, anlamada güçlük yaşayan yabancı uyruklu öğrenciler için ders dışında ek açıklamalar yapılabilir.
Kullanılan öğretim stratejileri/yöntem	Rol oynama, işbirlikli öğrenme, eğitsel oyun, soru-cevap yöntemi, düz anlatım yöntemi

EK-15. Pilot Uygulama Sürecinde Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Ders Planlarından Bir Diğeri

Tarih	13.12.2019
Dersin Adı	İngilizce
Öğretmen(ler)in Adı-Soyadı	Xxxx, Yyyy, Zzzz
Sınıf ve Okul	4-E Milli Zafer İlkokulu
Ders Süresi	45' + 45'
Sınıf Mevcudu	20
Kazanımlar	- Öğrenciler, dünyada kendi ülkelerinin kültürünün nasıl algılandığını fark edip ifade edebilecektir. - Öğrenciler, yabancı arkadaşlarının kültürlerini tanıyıp saygı duyacak ve bunu sınıf içinde ifade edebilecektir.
Davranışsal Amaçlar	- Öğrenciler, dersin sonunda ülkelerin İngilizce isimlerini ayırt edebilecektir. - Öğrenciler, ülkelerin yerini tarif edebilecektir. - Öğrenciler, öğrendikleri ülkelerin başkentlerini söyleyebilecektir. - Öğrenciler, ülke, başkent ve millet isimlerini İngilizce söyleyebilecektir.
Dersin Konusu	Millet (Nationality)
Kullanılan Materyaller	Harita, dünya küresi, kartpostal ve projektör
Kaynaklar	FCM Yayıncılık 4. Sınıf İngilizce Ders Kitabı
Öğrencilerin Dil Seviyesi	A1 Beginner
Öğrencilerin Önbilgileri	Daha önceki yıllarda kendi şehirlerini tanıtmayı öğrenmişlerdi, dolayısıyla yerlerden bahsetmek üzere hazırbulunuşlukları var. Böylece, yeni bilgileri almakta zorlanmayacaklardır.
Öğrencilerin Yaşı	10 (Mülteci öğrenci ise 11 yaşında.)
Öğrencilerin Özellikleri	Sınıfta, öğrenciler genel olarak anlaşmakta fakat mülteci olarak gelen öğrenciye karşı belli başlı önyargılar var. Öğrenciler, çoğunlukla görerek ve göstererek/yaparak öğrenmeye yatkın.
Hitap Edilen Öğrenme Stil(ler)i	Görsel öğrenme stiline hitap ediyor. Ayriyeten somuttan soyuta yönelik ilerleyerek öğretiliyor.
Olası Sorunlar	Farklı kültürlerden olan öğrenciye karşı önyargılı olunması gibi bir olası risk bulunmakta.
Muhtemel Çözümler	Öğrencileri karışık ve değişimli oturtturarak arkadaşlarıyla kaynaştırmak ve kültürlerin ortak yönlerini anlatmak muhtemelen çözüm sunacaktır.

Dersin Bölümü	Süre	Öğretmenin Yapacakları	Öğrencinin Yapacakları	Etkileşim	Gerekçe
Giriş Etkinlikleri	15'	Öğretmen, sınıfı bir adet dünya küresi ile girer. Sınıfı selamladıktan sonra elindekinin ne olduğunu ve öğrencilerin hangi ülkelere gitmek istediğini sorar.	Öğrenciler, küreyi inceler ve soruya kendi tercihlerini belirterek yanıt verir.	Öğretmen<>Öğrenci	Öğretmenin öğrenciyi güdülemek ve öğrencide merak uyandırma amacı vardır.
Gelişme Etkinliği 1	25'	Öğretmen, ülkeler ve bayraklar arasındaki ilişkiyi kurar. Adını Türkçe söylediği ülkenin bayrağını tahtaya yansıtır ve öğrenciler kitapta yanında İngilizce adı yazan görselle eşleştirir. Böylece ülkelerin adlarını öğrenirler. Sonrasında öğretmen, ülke, millet ve başkent arasındaki ilişkiyi öğrencilerine anlatır ve sorular sorar. Mesela “Ben İtalyan’ım, öyleyse nereliyim?”, “Ben Amerika’nın başkentinde yaşıyorum. Bu şehrin adını biliyor musunuz?” gibi sorular sorar ve kendisi yanıtlar. Eğer aşına öğrenci varsa yanıtlamasına izin verir.	Öğrenciler, öğretmeni dinleyerek duyduklarını not alır. Konuya aşınaysa yanıt verir.	Öğretmen>Öğrenci	Öğretmenin öğrenciyi sıradaki etkinlik için gereken hazırbulunuşluk düzeyine getirme amacı vardır.
Gelişme Etkinliği 2	20'	Öğretmen, küreyi rastgele çevirip öğrencilere parmağının üzerinde durduğu ülke hakkında soru sorar.	Öğrenci öğretmene yanıt verir.	Öğretmen<>Öğrenci	Öğretmenin öğrenciye tekrar yaptırma ve pekiştirme amacı vardır.
Gelişme Etkinliği 3	5'	Öğretmen, mülteci öğrenciyi tahtaya çıkartıp ülkesinin bayrağını yansıtır. Ondan kendi ülkesi hakkında bilgi vermesini rica eder. Anlatım bittikten sonra sınıfa döner ve mülteci öğrencinin kültürü ile kendi kültürleri arasındaki benzerlikleri söylemeleri talep eder.	Öğrenciler, mülteci öğrencinin kültürünü tanımanın yanı sıra kültürler arasındaki bağlantıyı da kurabilirler.	Öğrenci<>Öğrenci	Öğretmenin amacı öğrencilerin empati yeteneğini geliştirmektir.

Sonuç Etkinliği	5'	Öğretmen, anlattığı her şeyi özetlemek amacıyla projektörle tahtaya öğrenilmesi hedeflenen bütün ülkelerin bayraklarını yansıtır. Her bayrağın yanına da ülke adı, millet adı, başkent gibi öğrettikleri elemanları yazar.	Öğrenci bu etkinlikte ya yalnızca dinler ya da eğer kaçırdığı kelimeler varsa onları kitabına not alır.	Öğretmen> Öğrenci	Öğretmen tüm öğrenilen bilgileri özetlemeyi ve yaparak kart postal yazma etkinliğine hazırlamayı amaçlamaktadır
Değerl.	20'	Öğretmen, öğrencilerden küreyi çevirip bir ülke seçmelerini ister. Sonra denk gelen ülkeden bir arkadaş varmış gibi kartpostala kendisini ve ülkesini tanıtan bir not yazmasını ister. Eğer postalama şansı olursa, bu kartları gerçekten postalar.	Öğrenci, küreyi çevirir ve denk gelen ülkede kendine bir arkadaş hayal eder. O arkadaşta kendini ve kültürünü tanıtan bir kartpostal yazar.	Öğrenci< >Öğrenci	Öğretmen, öğrencilerini sosyalleştirmek suretiyle dersi anlayıp anlamadıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır.
B Planı		Öğretmen, eğer dünya küresi bulamazsa sınıftaki haritayı panoya asar. Normalde rastgele bir ülke seçmek amacıyla küreyi döndüreceği yerlerde dart oku kullanarak rastgele ülkeleri hedefler.	Öğrenci, aynı etkinlikleri küre yerine harita üzerinde yapar. Yeri geldiğinde o da dart okunu panoya rastgele atmak suretiyle ülke seçer.		

EK-16. Deneysel Uygulama Sürecindeki Öğrenme Ürünlerinden Örnekler

1.

- Sınıfta Türkçe'yi konuşup anlamayan öğrenciler ya da işitme engelli öğrenciler varsa sörsellerden ve somut materyallerden daha fazla yararlanmalıdır.
- Görme engelli öğrenciler için işitselliğe dayalı etkinlikler hazırlanmalıdır.
- Farklı kültürden gelen öğrenciler için onların kendi kültürlerinden, gelenek göreneklerinden, yaşam biçimlerinden bahsetmelerine olanak tanımalıdır.
- Ailesinin ekonomik durumu kötü olan öğrenciler için bazı kurumlardan destek istenmeli ve etkinlikler planlanırken ailesinin maddi durumu göz önüne alınmalı.
- Köy-sehir farkına oldukça dikkat edilmeli. Köydeki çocuklar için hassasiyet gösterilerek uzat kaldığı kütüphaneler satın gelmesinden yola çıkarak açılmalıdır.

1-)Öğretimin planlanması ve yürütülmesinde öğrencilerin *hangi bireysel ve kültürel farklılıkları nasıl* dikkate alınmalıdır? En az 5 özelliği belirterek bu özelliklerin nasıl dikkate alınacağını örneklerle açıklayınız. (30 puan)

CEVAP:

- yürüme engelli bireyler---bu öğrencilerin tekerlekli sandalyeyle okula girebileceği hafif eğimli bir yol yapardım.
- Savaş,ailevi durum vb. nedenlerle başka ülkeden gelen çocuklar---o çocuğun psikolojik destek almasını sağlardım.
- Dönem ortasında okul değiştiren öğrenciler---bu durum genelde ailesi memur olan öğrencilerin yaşadığı bir durum.o öğrenciyi sürekli kaynaştırmak için çabalırdım.iki veya üç kişilik gruplar oluşturarak ders esnasında küçük oyunlar ve ödevler yaptırırdım.
- Maddi yetersizlik nedeniyle okula gelemeyen öğrenciler-----vakıflardan bu öğrencilere burs verilmesi için talepte bulunurdum.
- Aynı şehirde farklı dili konuşan öğrenciler----türkçenin yanı sıra bir dil daha öğrenmek için çabalırdım.Ama aynı zamanda onlara Türkçe öğretmek için de çabalırdım.

EK-16. (Devam) Deneysel Uygulama Sürecindeki Öğrenme Ürünlerinden Örnekler

3. Bugüne değin çevrenizde gördüğünüz/duyduğunuz veya karşılaştığınız bir kültürel önyargıyı yazınız. (7,5 puan) Ardından;

a) Bu önyargıyı çürütünüz. Neden doğru olmadığını açıklayınız. (7, 5 puan)

b) Böyle bir önyargıyı gidermek için öğrencilerinizle nasıl bir etkinlik/uygulama yaptınız? Açıklayınız. (15 puan)

CEVAP:

Ben ilkokul yıllarımda alevi olduğum gerekçesiyle arkadaşlarım tarafından dışlanmış ve birçok oyunu kenardan izlemiştim.

a-) dışlanma gerekçem olarak da ailemin, dolayısıyla da benim dinden uzak olduğumu belirtenler olmuştu. Ama sonuç itibariyle bizim de kabul ettiğimiz kutsal kitap kur'an idi. Namaz kılıp kılmamak da kişinin kendi iradesine kalmış bir şeydir. Bu önyargıyı tam olarak çürütemeyeceğim çünkü insanla tanrı arasına bir başka insanın girmesi ve yargılaması fazlasıyla saçma olur.

b-) Ben öğretmen olduğumda böyle bir durumla karşılaşırsam insanı sadece insan olduğu için sevmenin önemini sürekli vurgulardım. Teneffüslerde ve beden eğitimi gibi derslerde öğrencilerin oyunlarına dahil olup önyargıyla yaklaşılan öğrenciyi sürekli oyunlara dahil edip ona önemli görevler vererek o kişiyi ne kadar önemsendiğimi gösterirdim. Diğer öğrencileri de o kişiyle arkadaş olmaya teşvik etmiş olurdum.

EK-17. Deneyisel Uygulama Sonrası Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sayın Öğretmen Adayı,

Bu formda yer alan sorular, almış olduğunuz Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini değerlendirmenize yöneliktir Soruları önceden okuyabilir, istemediğiniz soruya cevap vermeyebilirsiniz. Yanıtlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

1. Almış olduğunuz Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinden dönem başındaki beklentileriniz nelerdi?
 - a. Bu ders sizin beklentilerinizi karşılamada ne ölçüde yeterli oldu?
2. Almış olduğunuz bu dersti genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?
 - a. Dersi yürüten öğreticiyi nasıl değerlendirirsiniz?
 - b. Dersin içeriğini nasıl değerlendirirsiniz?
 - c. Derste sınıf içi uygulamaları nasıl değerlendirirsiniz?
 - d. Dersin süresini nasıl değerlendirirsiniz?
 - e. Uzaktan eğitim sürecini nasıl değerlendirirsiniz?
3. Bu derste ne gibi kazanımlar elde ettiniz?
 - a. Bu dersin sizin gelecekteki öğretmenliğinize ne gibi katkıları oldu?
 - b. Bu derste elde ettiğiniz kazanımları, ilerideki sınıf uygulamalarınıza nasıl yansıtacaksınız?
 - c. Bu dersti kültürel farklılıklara duyarlılık kazandırması açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - d. Kültürel farklılıklara sahip öğrencileriniz için ileride ne gibi uygulamalar yürütebilirsiniz?
4. Bu dersin ileride daha etkili bir şekilde yürütülebilmesi için neler önerirsiniz?
 - a. Bu derste kazanımlar başka hangi yollarla kazandırılabilir?
 - b. Dersin içeriğine eklenmesini gerekli gördüğünüz hangi konular var?
 - c. Siz bu dersin yürütücüsü olsaydınız neleri farklılaştırırdınız?
5. Bu ders bir öğretmen olarak kendi yeterliklerinize yönelik algınızı nasıl değiştirdi?
6. Dezavantajlı gruplara ilişkin farkındalığınızda nasıl bir değişim oldu?

EK-18. Deneyisel Uygulama Sürecindeki Araştırmacı Günlüğünden Bir Örnek

12.02.2020-Çarşamba

Bugün deney grubundaki ilk uygulamamı yaptım. Eğitimin tanımını defalarca gördüklerini söyledikleri için onların kendi tanımlamaları üzerinden kavramın temel önemli noktalarını vurguladım. Onların tanımlarındaki eksiklikleri tamamladım ve yanlışlarını düzelttim. Ardından eğitimin insan hakları içindeki yeri ve önemini anlattım. “Peki, bu insan hakkının sağlanmasında öğretmenler olarak sizlerin görevi nedir” diye sorduğumda afalladılar ve birbirlerine baktılar. “Siz bir öğretmen olarak insan hakkı dağıtacaksınız” dediğimde yüzleri dalgalandı. “Nasıl bir doktor, insanlara temel bir hak olan yaşam hakkına erişimi sağlıyorsa, siz de böyle temel bir hak olan eğitim hakkına erişimi sağlıyorsunuz. Üstelik doktorlara kıyasla farklı bir yönünüz de var. Siz verdiğiniz eğitimle, o yaşamın değişmesine neden oluyorsunuz. Düşünsenize, sizin öğrencilerinizin arasından başarılı mühendisler doktorlar, işini en iyi biçimde yapan işçiler, esnaflar, adil kararlar veren hâkimler çıkacak. Yeni nesil sizlerin eseriniz olacak. İçinde yaşadığımız toplumdan memnun musunuz?” Öğrenciler hep bir ağızdan hayır dedi. “İçinde yaşadığımız toplumdan memnun değilsek öğretmenler olarak birincil önceliğimiz içinde yaşanması bir toplum inşa etmek. Toplum dediğimiz şey, ben, sen, o. Hepimiz bir araya gelerek toplumu oluşturuyoruz. Görmek istediğimiz değişimi önce kendimizde yaratarak sonra da öğrencilerimizde gerçekleştirerek daha yaşanması bir toplum inşa edebiliriz. Üstelik bunu sadece akademik anlamda düşünmeyin. Eğitimin tek işlevi meslek kazandırmak değil. Hele siz sınıf öğretmenleri için hiç değil. Siz insan yetiştiriyorsunuz. Sıraya girme, etrafı temiz tutma, birbirine nazik davranma gibi toplumun kanayan yarası olan becerileri kazandırmak sizin için önemli amaçlar.” diyerek onların mesleğe karşı bakış açılarını geliştirmeyi amaçladım. Aynı zamanda mesleki yılmazlıklarını geliştirmeyi hedefledim. Çünkü farklılıkların bulunduğu sınıflarda öğretmenin sürekli olarak yöntem tekniklerini farklılaştırması, sürekli olarak öğretimi daha iyi hale getirme amacını gütmesi ve asla pes etmemesi gerekiyor. Bu da mesleğe tutkuyla bağlılık ve yaptığı işin öneminin farkında olmayı gerektirir. Ardından, eğitimin herkese adil bir biçimde kaliteli bir şekilde verilmesi gerekliliğini tekrarlayarak bir örnekle açıklamaya çalıştım. “Bu hakkı dağıtırken diyelim ki mülteci bir çocuk sınıfınıza geldi, Türkçe’yi de iyi konuşamıyor yeterince anlayamıyor. Aldınız, oturtunuz sınıfa. Bir taraftan 30 tane başka öğrenciniz de var. O yüzden mülteci öğrenciye zaman ayıramadınız. E otursun sınıfta anlayabildiği kadarını anlasın dediniz. Böyle bir durumda siz o öğrenciye temel bir insan hakkı olan kaliteli eğitim hizmetini sunmuş oldunuz mu?” diye sordum. Sınıf tamamen sessizce beni dinliyordu. Bazıları sessizce başlarını hayır anlamında yana doğru salladı. “Bir öğretmen olarak sınıfımızda kim olursa olsun, cinsiyeti, cinsel yönelimi, ırkı, dili, dini, inancı, milleti, engellilik durumu, sosyoekonomik statüsü ne olursa olsun hiçbir fark etmeksizin her öğrenciye kaliteli eğitim vermek zorundayız. Bu nedenle de sınıfta farklılıkları olan öğrencilerimiz olduğunda o öğrenciler için ekstra zaman ayırmak ve çaba harcamak zorundayız” dedim. Sonra “siz ne düşünüyorsunuz bakalım?” diye sordum, ama kimseden çıt çıkmadı. Tekrar üsteledim. Bir öğrenci “hocam siz zaten söylenebilecek her şeyi söylediniz bize bir şey kalmadı” dedi. Olsun, yorumlarınızı alayım o zaman dedim. Özel eğitim çift anadal öğrencisi olan bir öğrenci “hocam aslında bu bahsettikleriniz eğitimde kapsayıcılıkla çok ilişkili” dedi. “Bu kavramı biliyor olmana çok sevindim, yeri geldikçe bizimle özel gereksinimli bireylerin eğitiminde neler yapabileceğimize yönelik fikirler paylaşır mısın” diye sorduğumda bilgisi dâhilinde katkıda bulunabileceğini belirtti. Daha ilk haftadan bile bakış açılarının farklılaştığını hissediyorum. Sanırım diğer derslerde eğitim-öğretimle ilgili temel kavramlar açıklanırken insan hakları ve eşit eğitim olanakları hakkında daha önce hiç konuşulmamış. Çünkü ne zaman hiç duymadıkları bir bilgi paylaşılsam veya yeni bir bakış açısından bir konuya yaklaşılsam (ön uygulama sürecindeki deneyimlerime dayanarak bunu söylüyorum) sınıf pür dikkat, taş kesilmiş gibi beni dinliyor. Bazılarının yüzü dalganıyor, şaşırıyor, bazılarının göz bebekleri parıldıyor. Bu derste arkada oturan bir kız öğrencim ben konuştuğça gözleri ıslık ıslık dinliyordu örneğin. Ders arasında sınıftan çıkmadan “arkadaşlar nasıl gidiyor” diye sordum. Birkaç kız öğrenci iyi gidiyor, çok güzel gidiyor gibi yorumlarda bulundu. Bir erkek öğrenci ise “ummadık taş baş yardı hocam” dedi. “Niye öyle diyorsun, gencim diye oluyor hep bunlar değil mi” diye gülerek şaka yollu geçiştirdim. Belki de kadının diyedir.

EK-19. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sayın öğretmen adayları,

Almakta olduğunuz ders, YÖK tarafından öğretmen eğitiminde zorunlu bir ders olan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersidir. Bu dersin YÖK tarafından zorunlu tutulan içeriği, bu dersi yürüten öğretim elemanının yürüttüğü bir doktora tezi araştırması kapsamında, ilerideki öğretmenlik hayatınızda öğrencilerinizin bireysel ve kültürel farklılıklarına daha duyarlı olabilmeniz ve farklılıklara sahip öğrencilerinizin ihtiyaçlarına daha fazla cevap verebilmeniz amacıyla zenginleştirilmiş ve geliştirilmiştir. Bir diğer deyişle, dersin zorunlu içeriği tam olarak işlenecektir ve bu içerikler işlenirken zaman zaman bireysel ve kültürel farklılıklara nasıl daha fazla duyarlı olabiliriz sorusuna da vurgu yapılacaktır. Buna dayalı olarak, bu derste öğretmenlik yaşantınızda öğrencilerinizin ne gibi farklılıkları olabileceği ve bu farklılıklara duyarlı bir biçimde nasıl öğretim yapabileceğinize odaklanan konu anlatımları ve etkinlikler yapılacaktır. Bu süreçte sizden beklenenler ve haklarınız şu biçimde özetlenebilir:

- Derse devamlılık fakültemiz genelinde zorunludur. Bu nedenle sizlerden dönem boyunca derslerin en az %75'ine katılmanız beklenmektedir.
- Dersin değerlendirmesi %30 ara sınav, %30 ödev, %40 final sınavı olarak yapılacaktır.
- Dönem boyunca dersin bir gereği olarak **ders planı hazırlama, kompozisyon yazma** (dönem başında ve dönem sonunda) ve **film izleme** biçiminde **3 ana ödeviniz** olacaktır.
- %30'luk ödev puanınız hesaplanırken ödevlerinize ek olarak derse katılımınız da dikkate alınacaktır.
- Yapılan uygulamaların etkililiğinin belirlenebilmesi için sizlere dönem başında ve sonunda bir anket uygulanacaktır. Ankete yanıt verip vermemek tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Dönem sonunda dersi değerlendirmek amacıyla sizlerle bir görüşme yapılması planlanmaktadır. Görüşmeye katılıp katılmamak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Dönem boyunca sizden alınan hiçbir doküman (anket, ödevler, sınavlar, kompozisyonlar vb.) sizin izniniz olmadan hiç kimseye paylaşılmayacaktır.
- Hiçbir şartla kimlik bilgileriniz açıkça istenmeyecek ve araştırmada kullanılmayacaktır.
- Aklınıza takılan herhangi bir soru ya da sorun olması durumunda dersin öğretim elemanlarıyla iletişime geçebilirsiniz.

☐ Yukarıda yer alan bilgileri okudum. Bu dersi bu şartlar altında almayı kabul ediyorum.

☐ Dönem boyunca yaptığım ödevlerin ve dersle ilgili dokümanlarımın kimlik bilgilerim gizli tutularak Prof. Dr. Meral Güven ve Arş. Gör. Betül Babayiğit tarafından yürütülmekte olan “Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Duyarlı Mesleki Yeterliklerine, Evrensellik—Farklılık Yönelimlerine ve Mesleki Tutumlarına Etkisi” başlıklı araştırmada kullanılmasına izin veriyorum.

Ad-Soyad:

Dersin Öğretim Elemanı:

Prof. Dr. Meral Güven

İmza:

Yardımcı Öğretim Elemanı ve Araştırmacı:

Arş. Gör. Betül Babayiğit

**EK-20. Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve
Yayın Etiği Kurulu'ndan alınan araştırma izni**

Evrak Kayıt Tarihi: 15.03.2019

Protokol No: 22702

Tarih: 28.03.2019



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Öğretmen Adaylarına Çokkültürlü Öğretmen Yeterliklerinin Kazandırılmasında Doğrudan ve Dolaylı Öğretim Yöntemlerinin Etkililiği
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Meral GÜVEN
TEZ YAZARI:	Betül BABAYİĞİT
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-21. Diğer Üniversitelerden Alınan Araştırma İzinlerinden Bir Örnek

	T.C. DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ Buca Eğitim Fakültesi	
Sayı : 85316909-399.99-E.37210		10/05/2019
Konu : Araştırma İzni (Betül BABAYİĞİT)		
ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA		
İlgi : 25.04.2019 tarih ve 15563195-302.08.01-32343 sayılı yazınız.		
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Betül BABAYİĞİT'in "Öğretmen Adaylarına Çokkültürlü Öğretmen Yeterliklerinin Kazandırılmasında Doğrudan ve Dolaylı Öğretim Yöntemlerinin Etkililiği" konulu tezi kapsamında Fakültemizde anket uygulaması yapma isteği dersleri aksatmamak ve uygulamayı kendisinin takip etmesi koşuluyla uygun görülmüştür.		
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.		
Prof.Dr. Ercan AKPINAR Dekan V.		

EK-22. ÇÖİY ders programına yönelik haftalık tanıtıcı bilgiler

Haftalar	Haftalara Yönelik Tanıtıcı Bilgiler
Hafta 1	Amaçlar/kazanımlar: - Eğitim ve öğretimle ilgili temel kavramları açıklayabilme - Her öğrencinin başarabilmesinin temel bir insan hakkı ve mesleki bir sorumluluk olduğunu kavrayabilme - Kendinden farklı özellikte bireylerle empati kurabilme
	İçerik: - Eğitimle ilgili temel kavramlar - Bir insan hakkı olarak eğitim - Dil, din, ırk, etnik köken, cinsiyet, cinsel yönelim vb. fark etmeksizin herkesin kaliteli eğitim alabilmesinin önemi - Bir insan hakkı olan eğitim hizmetinin verilmesinde öğretmenin rolü ve sorumluluğu
	Öğrenme-öğretme süreci: -Sunuş yoluyla öğretim stratejisi -Düz anlatım yöntemi -Soru-cevap yöntemi -Balık kılıcı tekniği ile eğitimin amaçlarını kavrama etkinliği -Kavram haritası tekniği ile eğitim-kültür ilişkisini irdeleme
	Yararlanılan araç-gereçler: -PPT sunusu -Akıllı tahta -Beyaz tahta ve kalem -Yaka kartları -Bilgi yarışması için soru kartları ve zarflar -Kağıt top
	Ölçme-değerlendirme: -Eğitsel oyun yönteminden yararlanılarak uygulanan bilgi yarışması -“Nasıl bir öğretmen olmak istiyorum” konulu kompozisyon
Hafta 2	Amaçlar/kazanımlar: - Öğrenmeyi etkileyen bireysel ve kültürel etmenleri açıklayabilme - Farklılıklara duyarlılık gösterme - Kendinden farklı özellikte bireylerle empati kurabilme
	İçerik: - Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler (Bireysel, Çevresel, Kültürel) - Kültürün öğrenmede ve öğretim süreçleri üzerindeki etkileri - Başlıca kültürel ve kimliksel sınıflar ve özellikleri - Kültürel farklılıklara vurgu yapılmasının başlıca gerekçeleri -Öğrenme stillerinin öğretimdeki ve KFDÖ kapsamındaki yeri ve önemi
	Öğrenme-öğretme süreci: -Sunuş yoluyla öğretim stratejisi -Düz anlatım yöntemi -Soru-cevap yöntemi -Örnek olay yöntemi -Akvaryum tekniği kullanılarak yürütülen büyük grup tartışması -Düşün-eşleş-paylaş tekniği ile mülteci öğrencilerin sorunlarına yönelik çözüm bulma etkinliği
	Yararlanılan araç ve gereçler -Akıllı tahta -Beyaz tahta ve kalem -PPT sunusu
	Ölçme-değerlendirme: -Soru-cevap etkinliği

Hafta 3	Amaçlar/kazanımlar:	-Etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin oluşturulmasında planlamanın önemini kavrayabilme - Öğretim planlarının özelliklerini açıklayabilme - Farklılıklara duyarlılık gösterme
	İçerik:	- Öğretim etkinliklerini planlama - Plan türleri - Ders planının özellikleri ve bölümleri -Bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı ders planlarının özellikleri - Özel gereksinimli öğrencilere yönelik planlama ve BEP
	Öğrenme-öğretme süreci:	-Sunuş yoluyla öğretim stratejisi -Düz anlatım yöntemi -Soru-cevap yöntemi -İstasyon tekniği ile öğretimde planlamanın önemine yönelik etkinlik
	Yararlanılan araç ve gereçler	-Akıllı tahta -Beyaz tahta ve kalem -PPT sunusu -Örnek ders planları -Renkli karton ve kalemler, makas
	Ölçme-değerlendirme:	-Soru-cevap etkinliği
Hafta 4	Amaçlar/kazanımlar	- Öğretim programında verilen kazanımları amaç ifadesi haline getirebilme - Önyargılarını fark edebilme - Kendi önyargılarını kırmaya yönelik çaba gösterme
	İçerik:	-Öğretimde Amaçlar, Bloom'un Amaç Taksonomisi, Amaçların Yazılmasında Dikkat Edilecekler -Farklılıklara saygı, duyarlılık ve empatinin eğitimde temel amaçlardan biri olması gerekliliği -Farklılıklara saygı ve duyarlılık kapsamında önyargılar, ötekileştirmeler ve bunların çürütülmesi -Öğretim amaçlarının belirlenmesinde farklılıklara nasıl hitap edilebileceği
	Öğrenme-öğretme süreci:	-Sunuş yoluyla öğretim stratejisi -Düz anlatım yöntemi -Soru-cevap etkinliği
	Yararlanılan araç ve gereçler	-Akıllı tahta -Beyaz tahta ve kalem -PPT sunusu -Geçmiş yıllara ait KPSS soruları
	Ölçme-değerlendirme:	-Öğrencilerin öğreticiyi ve dersi sözlü olarak değerlendirmesi -Soru-cevap etkinliği
Hafta 5	Amaçlar/kazanımlar	- Öğrenme-öğretme ilkelerini öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarına duyarlı bir şekilde uygulayabilme - Kendinden farklı özellikte bireylerle empati kurabilme
	İçerik:	- Öğrenme-öğretme ilkeleri - Öğrenme-öğretme ilkelerine uyarken dikkate alınması gereken kültürel faktörler ve bunların öğretime yansımaları

	- Özgürlük Yazarları ve İki Dil Bir Bavul filmlerini değerlendirme ve eleştiriler
Öğrenme-öğretme süreci:	-Sunuş yoluyla öğretim stratejisi -Düz anlatım yöntemi -Soru-cevap yöntemi -Büyük grup tartışması
Yararlanılan araç ve gereçler	-Akıllı tahta -Beyaz tahta ve kalem -PPT sunusu -Özgürlük Yazarları ve İki Dil Bir Bavul filmi -Film eleştirisi için çalışma kağıdı
Ölçme-değerlendirme:	Soru-cevap etkinliği ,

Hafta 6	Amaçlar/kazanımlar	- Dersin amaçlarıyla uyumlu bir şekilde, öğrenenlerin bireysel ve kültürel farklılıklarına duyarlı içerik ve materyaller seçebilme - Farklılıklara duyarlılık gösterme - Kendinden farklı özellikte bireylerle empati kurabilme
	İçerik:	- Öğretimde içerik ve materyallerin seçimi ve düzenlenmesi -İçerik ve materyallerdeki ötekileştirici ve tektipleştirici söylemlerin ve mesajların farkına varma -Kapsayıcı içerik ve materyallerin taşınması gereken özellikler -Toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretiminde okulun ve öğretmenlerin rolü ve sorumlulukları
	Öğrenme-öğretme süreci:	-Sunuş yoluyla öğretim stratejisi -Düz anlatım yöntemi -Soru-cevap yöntemi -Büyük grup tartışması
	Yararlanılan araç ve gereçler	-Mergen öğrenme yönetim sistemi -PPT sunusu
	Ölçme-değerlendirme:	-Soru-cevap etkinliği -Öğrencilerin dersi değerlendirmesi

Hafta 7	Amaçlar/kazanımlar	-Kültürel farklılıkların bulunduğu sınıflarda hangi öğrenme yaklaşım ve modellerinin nasıl işe koşulabileceğini açıklayabilme -Farklılıklara duyarlılık gösterme
	İçerik:	-Tam Öğrenme Modeli -Hiçbir özelliği fark etmeksizin her öğrencinin başarmasının mesleki sorumluluk açısından önemi -Her öğrencinin başarabilmesi için alınabilecek önlemler ve uygulanabilecek stratejiler
	Öğrenme-öğretme süreci:	-Sunuş yoluyla öğretim stratejisi -Düz anlatım yöntemi -Soru-cevap yöntemi -Büyük grup tartışması
	Yararlanılan araç ve gereçler	-Mergen öğrenme yönetim sistemi -PPT sunusu

Hafta 8	Amaçlar/kazanımlar	- Kültürel farklılıkların bulunduğu sınıflarda hangi öğrenme yaklaşım ve modellerinin nasıl işe koşulabileceğini açıklayabilme - Bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin farkına varma - Farklılıklara duyarlılık gösterme
	İçerik:	- Çoklu Zekâ Kuramı - KFDÖ kapsamında Çoklu Zekâ Kuramı -Kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin yeteneklerinin ve becerilerinin çoklu şekillerde ölçülmesi ve keşfedilmesi
	Öğrenme-öğretme süreci:	-Sunuş yoluyla öğretim stratejisi -Düz anlatım yöntemi -Soru-cevap yöntemi -Büyük grup tartışması
	Yararlanılan araç ve gereçler	-Mergen öğrenme yönetim sistemi -PPT sunusu - https://www.mentalup.net/blog/coklu-zeka-testi adresinde yer alan çoklu zeka testi
	Ölçme-değerlendirme:	-Soru-cevap etkinliği -Öğrencilerin dersi değerlendirmesi
Hafta 9	Amaçlar/kazanımlar	-Kültürel farklılıkların bulunduğu sınıflarda hangi öğrenme yaklaşım ve modellerinin nasıl işe koşulabileceğini açıklayabilme -Bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin farkına varma -Farklılıklara duyarlılık gösterme
	İçerik:	- Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı - Bilgiyi yapılandırmadaki kültürel etkiler -Bilginin farklı yapılandırılma biçimlerinin kabul edilmesi ve bunlara hitap edilebilmesi -Bilgiyi yapılandırmada öğrencilerin kültürel özelliklerinin bir kaynak olarak kullanılması -Farklılıklara sahip öğrencilerin kazanımlarının çoklu şekillerde ölçülmesi ve değerlendirilmesi
	Öğrenme-öğretme süreci:	-Sunuş yoluyla öğretim stratejisi -Düz anlatım yöntemi -Soru-cevap yöntemi -Büyük grup tartışması
	Yararlanılan araç ve gereçler	-Mergen öğrenme yönetim sistemi -PPT sunusu
	Ölçme-değerlendirme:	-Soru-cevap etkinliği -Öğrencilerin dersi değerlendirmesi
Hafta 10	Amaçlar/kazanımlar	- Kültürel farklılıkların bulunduğu sınıflarda hangi öğrenme yaklaşım ve modellerinin nasıl işe koşulabileceğini açıklayabilme - Farklılıklara duyarlılık gösterme
	İçerik:	-İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı -Farklılıklara saygı ve kültürel etkileşimin sağlanmasında işbirlikli öğrenmenin yeri ve önemi -Önyargıların ve farklılıklardan doğan sınıf içi çatışmaların giderilmesi ve önlenmesinde işbirlikli öğrenme

Hafta 11		-Akran zorbalığını önleme ve çözme stratejileri
	Öğrenme-öğretme süreci:	-Sunuş yoluyla öğretim stratejisi -Düz anlatım yöntemi -Soru-cevap yöntemi -Büyük grup tartışması
	Yararlanılan araç ve gereçler	-Mergen öğrenme yönetim sistemi -PPT sunusu
	Ölçme-değerlendirme:	-Soru-cevap etkinliği -Öğrencilerin dersi değerlendirmesi
	Amaçlar/kazanımlar	Dersin amaçlarıyla uyumlu bir biçimde, öğrenenlerin bireysel ve kültürel farklılıklarına duyarlı öğretim stratejileri seçebilme
	İçerik:	-Öğretim stratejileri -Öğretim stratejilerinin farklılıklara duyarlı bir biçimde seçilip kullanılmasında dikkat edilmesi gerekenler ve uygulama örnekleri
Hafta 12	Öğrenme-öğretme süreci:	-Sunuş yoluyla öğretim stratejisi -Düz anlatım yöntemi -Soru-cevap yöntemi -Büyük grup tartışması -Örnek olay yöntemi
	Yararlanılan araç ve gereçler	-Mergen öğrenme yönetim sistemi -PPT sunusu -Öğretici tarafından hazırlanmış 4 örnek olay
	Ölçme-değerlendirme:	-Soru-cevap etkinliği -Öğrencilerin dersi değerlendirmesi
	Amaçlar/kazanımlar	-Amaçlarla ve öğrencilerinin bireysel ve kültürel farklılıklarıyla uyumlu öğretim yöntem ve tekniklerini işe koşabilme -Farklılıklara duyarlılık gösterme
	İçerik:	-Düz anlatım yöntemi, soru-cevap yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, problem çözme yöntemi, gösterip yaptırma yöntemi, rol oynama yöntemi, benzetim yöntemi, drama yöntemi - Öğretim yöntem ve tekniklerinin farklılıklara duyarlı bir biçimde seçilip kullanılmasında dikkat edilmesi gerekenler ve uygulama örnekleri
	Öğrenme-öğretme süreci:	-Sunuş yoluyla öğretim stratejisi -Düz anlatım yöntemi -Soru-cevap yöntemi -Büyük grup tartışması
Hafta 13	Yararlanılan araç ve gereçler	-Mergen öğrenme yönetim sistemi -PPT sunusu
	Ölçme-değerlendirme:	-Soru-cevap etkinliği -Öğrencilerin dersi değerlendirmesi
	Amaçlar/kazanımlar	-Amaçlarla ve öğrencilerinin bireysel ve kültürel farklılıklarıyla uyumlu öğretim yöntem ve tekniklerini işe koşabilme -Farklılıklara duyarlılık gösterme -Şiddetten korunma ve şiddeti önleme yollarını açıklayabilme
	İçerik:	-Büyük ve küçük grup tartışması, münazara, panel, beyin fırtınası, Altı Şapkalı Düşünme, kavram haritası, istasyon akvaryum, balık kılıcı ve analogi teknikleri

	- Öğretim yöntem ve tekniklerinin farklılıklara duyarlı bir biçimde seçilip kullanılmasında dikkat edilmesi gerekenler ve uygulama örnekleri -Öğrencilerin istekleri doğrultusunda eklenen bir içerik olarak kadına, çocuğa ve hayvana yönelik şiddet ve şiddetin engellenmesine yönelik çözüm önerileri
Öğrenme-öğretme süreci:	-Sunuş yoluyla öğretim stratejisi -Düz anlatım yöntemi -Soru-cevap yöntemi -Büyük grup tartışması -Altı Şapkalı Düşünme tekniği
Yararlanılan araç ve gereçler	-Mergen öğrenme yönetim sistemi -PPT sunusu
Ölçme-değerlendirme:	-Soru-cevap etkinliği -Öğrencilerin dersi değerlendirmesi -Ölçeklerin uygulanması -“Nasıl bir öğretmen olacağım” konulu kompozisyon

ÖZGEÇMİŞ

