

T.C
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM
YETERLİLİK VE TUTUMLARINDAKİ DEĞİŞİM

Elif KANTÜRER

BOLU-2020

T.C
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM
YETERLİLİK VE TUTUMLARINDAKİ DEĞİŞİM

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Elif KANTÜRER

Danışman
Prof. Dr. Zeki ARSAL

BOLU , TEMMUZ - 2020

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Elif KANTÜNER tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim Yeterlilik ve Tutumlarındaki Değişim” başlıklı çalışma jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. 09 / 07 / 2020

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan, Adı ve Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Zeki ARSAL

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Duygu GÜR ERDOĞAN

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü’nün Onayı

Prof. Dr. Osman GÖRÜR

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “ **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim Yeterlilik ve Tutumlarındaki Değişim** ” başlıklı çalışma yazımda bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başka yazarların eserlerinden yararlandığım durumda atıfta bulunduğumu, tezin tamamının ve bir bölümünün bu üniversite ya da başka bir üniversitede tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

12.06.2020

Elif KANTÜRER

TEŞEKKÜR

“Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim Yeterlilik ve Tutumlarındaki Değişim” konulu tez çalışmamın ilk aşamasından son aşamasına kadar bana sabır ve özenle yol gösteren, yorum ve önerileri ile çalışmamın şekillenmesini sağlayan ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım, sayın hocam Prof. Dr. Zeki ARSAL’a tüm destek ve katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde, araştırma verilerinin incelenmesinde katkı sağlayan ve yol gösteren sayın hocam Dr.Öğr.Üyesi Alperen YANDI’ya teşekkürlerimi sunarım.

Her anımda yanımda olan, tez çalışmam boyunca benden hiçbir desteği esirgemeyen ve sabırla beni destekleyen canım annem, canım babam ve biricik ablama teşekkürlerimi sunarım.

Elif KANTÜRER

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar DİZİNİ	0
ÖZET	1
ABSTRACT	3
I.BÖLÜM	1
1.Giriş	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.3. Alt Problemler	6
1.4. Araştırmanın Amacı	7
1.5. Araştırmanın Önemi	7
1.6. Sayıtlar	11
1.7. Sınırlılıklar	11
1.8. Tanımlar.....	11
II.BÖLÜM.....	13
2. Kuramsal Çerçeve	13
2.1.Kuramsal Temeller.....	13
2.1.1.Kültür ve Çok Kültürlülük.....	13
2.1.2. Sınıf Öğretmeni Yetiştirme	44
2.1.3. Alan Yazım Çalışmaları.....	51
III. BÖLÜM	58
3. Yöntem	58
3.1. Araştırma Modeli.....	58
3.2. Araştırma Grubu	59
3.3. Verilerin Toplanması.....	61
3.4. Veri Toplama Araçları	62
3.5. Verilerin Analizi.....	65
IV. BÖLÜM	67
4.Bulgular ve Yorumlar	67
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	67
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	68
4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	71
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	75

V. BÖLÜM.....	84
5. Sonuç ve Öneriler	84
5.1.Sonuçlar.....	84
5.2. Öneriler.....	85
KAYNAKÇA	88
EKLER.....	103
EK-1 Çok kültürlü Yeterlilik Ölçeği İzni	103
EK-2 Çokkültürlü Yeterlilik Ölçeği Türkçe Versiyonu	104
EK-3 Etik Kurul Onay Formu	105

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.2.1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet dağılımları.	59
Tablo 3.2.2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre dağılımları.	60
Tablo 3.2.3 Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları bölgeye göre dağılımları.	60
Tablo 3.2.4. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının nüfusa kayıtlı oldukları bölgeye göre dağılımları.	61
Tablo 3.5.1. Çok Kültürlü Yeterlik Ölçeği normallik testi sonuçları.	65
Tablo 4.1.1 Sınıf Öğretmeni adayları tutum, öz yeterlilik, deneyim ön test- son test, aritmetik ortalamaları ve standart puanları.	67
Tablo 4.2.1. Sınıf Öğretmeni adayları çok kültürlü tutum yeterliliği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.	68
Tablo 4.2.2. Sınıf Öğretmeni adayları çok kültürlü öz yeterliliği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.	70
Tablo 4.2.3. Sınıf Öğretmeni adayları çok kültürlü deneyim yeterliliği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.	71
Tablo 4.3.1. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre çok kültürlü tutum yeterliliklerinin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.	72
Tablo 4.3.2. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre çok kültürlü öz yeterliliklerinin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.	73
Tablo 4.3.3. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre çok kültürlü deneyim yeterliliklerinin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.	74
Tablo 4.4.1. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre çok kültürlü tutum yeterliliklerinin Mann-Whitney U testi sonuçları.	76
Tablo 4.4.2. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre çok kültürlü öz yeterliliklerinin Mann-Whitney U testi sonuçları.	76
Tablo 4.4.3. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre çok kültürlü deneyim yeterliliklerinin Mann-Whitney U testi sonuçları.	76
Tablo 4.4.4. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları bölgeye göre çok kültürlü tutum yeterliliklerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları	78
Tablo 4.4.5. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları bölgeye göre çok kültürlü öz yeterliliklerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları	79
Tablo 4.4.6. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları bölgeye göre çok kültürlü deneyim puanları Kruskal-Wallis H testi sonuçları	89
Tablo 4.4.7. Sınıf öğretmeni adaylarının nüfusa kayıtlı oldukları bölgeye göre çok kültürlü tutum yeterliliklerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları	80
Tablo 4.4.8. Sınıf öğretmeni adaylarının nüfusa kayıtlı oldukları bölgeye göre çok kültürlü öz yeterliliklerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları	81
Tablo 4.4.9. Sınıf öğretmeni adaylarının nüfusa kayıtlı oldukları bölgeye göre çok kültürlü deneyim yeterliliklerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları.	82

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM YETERLİLİK VE TUTUMLARINDAKİ DEĞİŞİM

KANTÜRER, Elif
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Zeki ARSAL

Yapılan araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitim tutum ve yeterliliğinde bir öğretim yılı içinde meydana gelen değişmeyi ve öğretmen adaylarının çok kültürlü tutum, yeterlilik ve deneyimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve coğrafi bölge faktörlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.. Araştırma 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında güz dönemi başında ve bahar dönemi sonunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesi’nde bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinin 1., 2., 3. ve 4. sınıfında eğitim gören 340 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Çalışmada verilerin toplanmasında, Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilen, Akçağolu ve Arsal, (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “ Çok Kültürlü Yeterlik Ölçeği ” (ÇYÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü tutum, öz yeterlik ve deneyim puanları ön test ve son test sonuçları anlamlı bir farklılık göstermiş ve son test puanlarında artış gözlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerinin çok kültürlü tutum, öz yeterlik ve deneyim puanları üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Sınıf düzeyi değişkeni incelendiğinde 2.sınıfta eğitim gören sınıf öğretmeni adaylarının tutum puanları diğer sınıf düzeylerinde eğitim gören öğretmen adaylarına göre son test puanları daha yüksek bulunurken, öz yeterlik ve deneyim son test puanları incelendiğinde 4.sınıfta eğitim gören sınıf öğretmeni adaylarının puanları diğer sınıflarda eğitim gören sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları bölgenin çok kültürlü tutum ve deneyim puanları üzerinde etkili olmadığı bulunurken, öz yeterlik boyutunda ise büyük şehirlerde ikamet eden öğretmen adaylarının puanları diğer bölgelerde ikamet eden öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Son olarak öğretmen adaylarının nüfusa kayıtlı olduğu bölge değişkeni incelendiğinde Akdeniz, Güney Doğu Anadolu, Ege ve Doğu Anadolu bölgesinde nüfusa kayıtlı olan öğretmen adaylarının

tutum ve öz yeterlik puanları yüksek bulunmuş, deneyim boyutunda ise Marmara bölgesinde nüfusa kayıtlı öğretmen adaylarının puanları yüksek bulunmuştur. Araştırma sonuçlarında sınıf öğretmeni yetiştirme programının güncellenmesine ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: çok kültürlü eğitim, çok kültürlü tutum, çok kültürlü yeterlik, çok kültürlü deneyim.

ABSTRACT
THE DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL EDUCATION AND
ATTITUDES OF CLASS TEACHER CANDIDATES

KANTÜRER, Elif
Master Thesis
Department of Curriculum and Instruction
Supervisor: Prof. Dr. Zeki ARSAL

The purpose of this study is to determine the change in primary education teacher candidates 'multicultural education attitudes and competencies within one academic year and whether the prospective teachers' multicultural attitudes, competencies and experiences differ according to gender, grade level and geographic region factors. In the study, descriptive screening model was used to determine whether class teacher candidates' differences in educational attitudes, competence beliefs and experiences over time and class, region and gender variables. The research was carried out in the 2018-2019 academic year at the beginning of the fall semester and at the end of the spring semester. The study group of the research consists of 340 first grade, 2nd grade, 3rd grade, and 4th grade prospective teachers who study in the education faculty of a university in the Western Black Sea Region.

In the study, "Multicultural Proficiency Scale" developed by Guyton and Wesche (2005) and adapted to Turkish by Akcakolu and Arsal (2017) was used. According to the results of the research, the pre-test and post-test results of the class teacher candidates' multicultural attitude, self-efficacy and scores showed a significant difference and an increase in post-test scores was observed. It was concluded that the gender of the pre-service teacher candidates did not affect the multicultural attitude, self-efficacy and experience scores. When the grade level variable is examined, the attitude scores of the elementary teacher candidates who are trained in the 2nd grade are higher than the pre-service teachers who are trained at the other grade levels, whereas, when the self-efficacy and experience scores are examined, the pre-service teachers who are trained in the 4th grade are higher than the pre-service teachers in other classes. . Class teacher candidates were found to have no impact on the multicultural attitude and experience scores of their region, whereas in the self-efficacy dimension, the pre-service teacher candidates residing in big cities were higher than the pre-service teacher candidates in other regions. Finally, when the variable of the region where teacher candidates are registered to the population is examined, the attitudes and self-efficacy scores of the class teacher candidates

who are registered to the population in the Mediterranean, South East Anatolia, Aegean and Eastern Anatolia regions were found high, while the scores of the class teacher candidates registered in the population in the Marmara region were found high. Suggestions for updating the classroom teacher training program were presented to the research results.

Keywords: Multicultural education, Multicultural attitude, multicultural competence, multicultural experience.

I.BÖLÜM

1.Giriş

Bu bölümde, araştırmanın nedenlerini ortaya koyan problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sayıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Gelişen ve değişen dünyada kültürün etkileri de daha farklı bir şekilde topluma yansımaktadır. Kültür çeşitliliği sonucunda ortaya çıkan çok kültürlülük gerekli olmakla beraber ülkeler içerisinde bir sorun haline gelmiş ve ortaya kültür çatışmaları ya da kültür asimilasyonları çıkmıştır. Bu sorunun çözülmesinde en önemli rol toplumu şekillendiren eğitim faaliyetlerine ve eğitimcilere düşmektedir. Çok kültürlü eğitim 1960'lı yıllara kadar dünya üzerinde resmi olarak farkına varılmamış ve toplum içerisinde tek bir kültürün hakimiyeti olduğu varsayılarak eğitim sistemleri de bu şekilde düzenlenmiştir. Fakat artan göçler sonucunda ortaya çıkan kültür çeşitliliği sonucunda eğitimde yeni düzenlemeler yapılmıştır. Eğitimdeki düzenlemelerin başında yer alması gereken kuşkusuz eğitime yön veren öğretmenlerin eğitimidir. Öğretmen eğitimi için başta Avrupa ülkeleri olmak üzere diğer ülkelerde de düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır.

Avrupa ülkeleri toplumun kalkınma stratejilerinin başına eğitimi yerleştirmiş ve bu konuda özellikle öğretmen eğitimi konusunda yeni düzenlemelere gitmiştir. Yapılan düzenlemeler sonucunda öğretmen yeterliliğini arttırmak için 32 farklı Avrupa ülkesi eğitim fakültesindeki öğretmen yetiştirme programı yanında “başlangıç öğretmen yetiştirme programı” uygulamaya başlamış ve bu sayede öğretmenlerin, fakültelerde aldığı teorik bilgiler yanında mesleki bilgiler içeren dersler almaları sağlanmıştır. Eurydice (2015), raporunda bu 32 farklı ülke incelenmiş ve Avrupa Birliği Konseyi tarafından öğretmen yetiştirmede dört hedef belirlenmiştir. Bu hedeflerin başında toplumun ihtiyaçlarına göre kaliteli bir eğitim sağlamak gelir. Kaliteli bir eğitimden sonra, gerekli başlangıç öğretmen eğitimi temin etmeyi amaçlar. Fakat öğretmenlerin yeterlilikleri bu iki hedefle olması gereken düzeye gelmez ve iki hedefi güçlendirmek için öğretmenlik hayatları boyunca mesleki eğitimleri devam ettirmeyi amaçlar.

En son hedefler ise doğru bir kariyer seçimi yapılmasına rehber olmaktır. Yapılan doğru yönlendirme sonucunda öğretmen kendisini yeterli hissedeceği için öğrencilere de maksimum faydayı sağlayacaktır. Avrupa’da öğretmen yetiştirmede önemli hedefler olsa da öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri için devam eden “başlangıç öğretmen yetiştirme programı” na katılım öğretmenlerin kendi inisiyatiflerine bırakılmıştır. Söz konusu raporda öğretmenlerin bu programlara katılımlarının yüksek olduğu ifade edilmiştir. Katılımın temel sebeplerinden biri öğretmenlerin meslek hayatlarında “başlangıç öğretmen yetiştirme programı” almaları çoğu devlet ve özel kurumlarında zorunlu olmasıdır. Öğretmenler yetiştirme programlarına dahil oldukça özellikle farklı kültürlerden ve toplumlardan öğrencilere eğitim verme konusunda kendilerini daha yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir (Eurydice,2015). Dünyanın birçok ülkesinde öğretmenler kendilerini yeterli hissetseler de farklı kültürlerin bulunduğu okullarda çok kültürlü eğitim uygulamasında aksaklıklar yaşanmaktadır (Santoro, 2009). Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına hizmet öncesi verilen dersler toplumdaki kültürel iletişim ve etkileşim içerisinde yeterli kalmamaktadır. Rabo ve Hartsuyker (2007) bu durumu, öğretmen adaylarının farklı kültürler için sadece ders almamasını, bu derslerin desteklenmesi ve toplumun kalkınması için farklı kültürlerden öğrencilerin bulunduğu okullarda deneyim kazanmalarının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü öğretmen yetiştirme birçok Avrupa ülkesinde resmi program haline getirilip devlet tarafından desteklense de uygulama boyutunda genel olarak aksaklıklar yaşanmakta ve farklı kültürden olan öğrenciler sorunlar yaşamaktadır. Kurtuluş (2018), Kanada, İsveç ve Avustralya’nın çok kültürlü eğitim politikalarını ve öğretmen eğitimleri üzerine bir çalışma yapmış, söz konusu ülkelerin 1960 ve sonrasında çok kültürlü eğitime yönelik düzenlemeler yapıldığını ifade etmiştir. Aynı çalışmada bu ülkelerde çok kültürlü öğretmen yetiştirme programları olsa da öğretmenlerin çok kültürlü eğitim uygulamasında sorunlar yaşadığı vurgulanmış ve farklı kültürden olan öğrencilere öğretmen tutumlarının düşük olmasından dolayı öğrenci başarılarının da düşük olduğu ifade edilmiştir. Yaşanılan bu sorun günden güne özellikle nüfus artışıyla devam edeceği ve çok kültürlü eğitim, öğretmen yetiştirme bütün ülkelerde daha da önemli hale geleceği düşünülmektedir. Çok kültürlü eğitim ve öğretmen yetirme Türkiye’de özellikle son on yıl içerisinde son derece önemli bir hale gelmiştir.

Türkiye sürekli olarak nüfus artışının görüldüğü bir ülkedir. Bunun en temel sebeplerinden biri doğum oranları ve jeopolitik konumundan kaynaklı göçlerdir. Özellikle

göçler ile oluşan nüfus artışı ülke içerisindeki kültürel çeşitliliği de arttırmaktadır. Türkiye, sınırları içerisinde farklı etnik kültür ve dinlerden bireyler barındırmaktadır. Bu etnik kimliklere baktığımızda; Kürt, Ermeni, Çerkes, Arnavut, Arap, Romen, Rum ve Gürcü kimliklerinin çoğunlukta olduğunu görülmektedir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017)

Türkiye sosyal sınıf, ırk, cinsel yönelim, yaş, cinsiyet, etnik yapı ve kültürel değerler gibi etkenler bakımından birçok farklılığı bünyesinde bulunduran çok kültürlü toplum yapısına sahiptir. Bu çok kültürlülüğün temelleri Osmanlı İmparatorluğu zamanında artan fetihler oluşmuştur. Ülke sınırları genişledikçe hakim olunan kültür sayısı da artmıştır. Osmanlı İmparatorluğunda halkın devamlılığını sağlamak için iki temel unsur ele alınmıştır. Bunlardan biri halkın huzur ve barış içerisinde yaşaması, diğeri ise güven ortamının sağlanması için hukuk ve adaletin uygulanmasıdır. Fakat iki temel unsur 1789 yılında başlayan Fransız İhtilalinin ortaya çıkardığı milliyetçilik akımı ile sekteye uğramaya başlamıştır. Ortaya çıkan akım sonucunda farklı etnik gruptan olan kişiler ayaklanmaya başlamış ve Osmanlıyı siyasi ve sosyal olarak zor durumda bırakmıştır. Osmanlı bu durumun olumsuz etkilerinden kurtulmak için yeni düzenlemeler yoluna gitmiş ve ulus devletin devamını sağlama düşüncesi ile Türkçülük fikir akımını ortaya koymuştur. Bu fikir akımdan ve savaşlardan sonra pek çok devlet Osmanlı'dan ayrılmış olsa da kurulan yeni Türkiye Cumhuriyeti'nde birçok farklı etnik grup kalmıştır. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitimde de yeni düzenlemelere gidilmiştir (Genç, 2017).

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu günden beri ulusçu bir politika izlemiştir. Ülke içerisinde farklı etnik gruplardan kişiler de Türk vatandaşı sayılmış ve millileştirme politikası izlenmiştir (Ekinci, 1999). Her ne kadar kalan etnik gruplardaki kişiler millileştirme politikası doğrultusunda kalan kişiler Türk sayılsa da, onların kendilerine ait tarihleri, kültürleri ve dilleri vardır. Homojen bir toplum ve eğitimden bahsetmek mümkün değildir. Bu kadar fazla etnik kültürün bir arada yaşadığı toplumda çok kültürlü eğitim uygulamalarının da irdelenmesi gerekmektedir. Türkiye temelde Müslüman ve Türk etnik yapıya sahip olan bir ülke olarak gözüксе de, Kürt, Laz, Roman, Arap, Ermeni, Yunan gibi çeşitli topluluklarla birlikte Alevi, Yahudi, Hristiyan gibi çeşitli dinlerin varlığı araştırmalarda ortaya konmaktadır (KONDA, 2011). Her toplum yeni bir ihtiyaç yeni bir beklenti demektir. Türkiye'de yaşayan çeşitli toplulukların olduğunu görmekteyiz. Bu doğrultuda eğitim sisteminde de her toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak programlar olması gerektiği düşünülmektedir. Türkiye'deki etnik kültür sayısı bu kadarla sınırlı kalmamaktadır. Türkiye'nin bulunduğu jeopolitik konum Türkiye'yi göçlere dolayısıyla farklı kültürlerin bir arada yaşamasına açık hale getirmektedir.

Türkiye’de etnik kültürel çeşitlilik kavramı, insanlar üzerinde genellikle olumsuz olarak etki bırakmaktadır. Dünya Değerler Araştırması Derneği (WVSA) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre, Türkiye yabancılara ve azınlıklara karşı güvensizdir. Katılımcıların %44’ü yabancılara çok fazla güvenmediğini belirtirken, %29’u hiç güvenmediğini söylemiştir. Buna ek olarak, azınlık olarak adlandırılan vatandaşlara yönelik hoşgörü de oldukça düşük düzeydedir. Katılımcıların %29’u Türkçeden başka bir dil konuşanları hoş görmediklerini ifade etmişlerdir (İnce, 2012). Bu durumun temel sebeplerinden biri Türkiye’deki toplumun homojen bir toplum olarak nitelendiriliyor olmasıdır. Konu ile ilgili gerekli araştırmalar ve çalışmalar yapılmaya devam etmektedir ama sonuç çokta istenilen boyutta değildir. Türkiye çok kültürlülük farkındalık aşamasına dahi gelememiş durumdadır (Demir, 2012). Durumun düzelmesi için Türk toplumunun mevcut yapısı reddedilmeden eğitim programlarında ve ders araç gereçlerinde düzenlemeler yapılması gerektiği düşünülmektedir. İnce (2012), ders kitaplarında yapmış olduğu incelemelerde kitapların farklı kültürlerdeki öğrencilere hitap etmesi konusunda son derece yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Ortaya çıkan sonuçlar olumsuz olsa da Türkiye özellikle son on yılda daha önceki yıllara göre farklı etnik kökenden olan kişiler için çalışmalar yapmaya daha sık başlamıştır. Artık Türkiye’de yapılan “ anadilde eğitim tartışmaları ” Türk toplumunun homojen bir yapıya sahip olmadığını ve ülke içerisindeki diğer etnik grupların da tanınmaya başladığının bir göstergesidir. Bu durum özellikle 2012 yılı ve sonrasında daha da fazla gündeme gelmiştir. Bunun temel nedeni Suriye’de 2012 yılında başlamış ve hala günümüzde devam etmekte olan iç savaşın etkileri ile Türkiye’ye ciddi bir göçün oluşudur. 2012 yılında başlayan göç dalgası hala daha devam etmektedir. 2012 yılında Türkiye’de ki Suriyeli nüfusun sayısı 14 bin 237 iken (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2013), güncel verilere göre Kasım 2019 itibari ile Türkiye’de 3 milyon 687 bin 244 Suriyeli nüfusu bulunmaktadır.

Yabancı nüfusundaki bu ciddi artış Türk eğitim sistemini de yakından ilgilendirmektedir. 2018 yılı itibari ile Türkiye’de eğitim çağında bulunan tüm yabancı uyruklu öğrenci sayısı 1milyon 234 bin 439’dur. Bu öğrencilerin bulunduğu ilk üç il İstanbul, Ankara ve Bursa’dır. Türkiye’de yabancı uyruklu öğrencilere baktığımızda birinci sırada Suriyeli (587 bin 687) , ikinci sırada Iraklı (58 bin 521), üçüncü sırada ise Afganistanlı (30 bin 510) öğrenci bulunmaktadır. Bu sıralamanın devamında Azerbaycan, Rusya Federasyonu, Mısır, Özbekistan, Çin, Kazakistan, Türkmenistan, Ürdün gibi ülkelerin bulunduğunu görmekteyiz (M.E.B Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Daire Başkanlığı, 2019). Sayıların bu kadar fazla olması yeni düzenlemeler yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Türkiye’de bu kadar fazla yabancı uyruklu öğrenci varken değinilmesi gereken bir konuda öğretmen yetiştirme ve öğretmen yeterliliğidir. Okullar ve öğretmenler tüm etnik, dini ve dilsel kökenlere ait öğrencilerine tamamen kapsayıcı ve onları ulusal sivil kültüre ve topluma hazırlayıcı bir eğitim sunabilmelidirler (Banks, 2007). ‘‘Bir ülkede uygulanan eğitim sisteminin temel amacı, dar anlamıyla ülkedeki bireyleri, üyesi bulundukları topluma, geniş anlamıyla da çağdaş dünyaya uyumlu bir insan haline getirmek, aynı zamanda çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri ona kazandırmaktır (Çelikten ve diğerleri, 2005)’’. Mevcut sistemi başarılı bir şekilde ilerletmenin ve bilgi, beceri aktarımını başarılı bir şekilde gerçekleştirmenin en önemli koşullarından biri öğretmen yetiştirmedir. Öğretmen yetiştirme, eğitimin her alanında önemli olduğu gibi, çok kültürlü eğitimin de şüphesiz en önemli faktörlerinden biridir. Öğretmen eğitiminin genel olarak kabul edilen amaçlarından biri farklı öğrenci profillerine hizmet verebilecek öğretmenler yetiştirmektir (Guyton ve Wesche, 2005).

Farklılıklara saygı duymaya yönelik farkındalık oluşturmak, eğitimde eşitliği sağlamak, önyargıyı azaltarak empati yeteneği geliştirmek gibi işlev ve amaçlar, çok kültürlü eğitimin önemine vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte Gay (1994) çok kültürlü eğitimin temel amaçlarını, etnik ve kültürel okuryazarlığı geliştirmek, farklılıklara odaklanarak bireysel gelişimi sağlamak, tutum ve değerleri iyileştirmek, çok kültürlü sosyal beceriler kazandırmak ve eğitimde eşitliği güçlendirmek şeklinde sıralamaktadır. Dolayısıyla kültür farklılıklarının olduğu eğitim ortamlarında, çok kültürlü eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilecek yetenekteki öğretmenlerin daha etkili davranışlar sergileyebileceği ifade edilebilir.

Türkiye’deki çok kültürlü eğitim sadece ders içeriklerinin düzenlenmesiyle başarıya ulaşmayacağı ön görülmektedir. Eğitimin ayrılmaz ikilisi olan öğretmen ve öğrenci ilişkisi çok kültürlü eğitime yön veren temel unsur olduğu söylenebilir. Burada öğrencilerin çok kültürlü eğitimi yanında, öğretmelerin de çok kültürlü eğitime dikkat edilerek ve öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlerin mesleğe başladığında yeterli olmaları sağlanmalıdır. Şuan Türkiye’de istenilen noktaya gelinememesinin sebebi eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına gerekli çok kültürlü eğitim hazırlığını içeren derslerin yeterince verilmemesidir. Çok kültürlü eğitim öğrencileri farklılıklara karşı hoşgörülü olma ve kendi kültürel mirasına sahip çıkma konularında desteklemektedir (Bennett, 1986).Türkiye’nin de farklılıkları olan nüfusu için çok kültürlü eğitim programları geliştirmeye ihtiyacı vardır (Akcaoğlu, 2017). Türkiye’de çok kültürlü eğitimin tam anlamıyla uygulanabilmesi için öncelikle farklı etnik gruplar için

yasal düzenlemeler yapılmalı ve öğretmen yetiştirme programları çok kültürlü eğitim çerçevesinde şekillendirilmelidir.

Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrenci dağılımına baktığımızda en fazla öğrencinin ilkokul I. kademedede olduğu görülmektedir (382 bin 748). Nieto ve Bode (2008)'ye göre çok kültürlü eğitimin hedeflerinden bir tanesi de renk, ırk, sınıf, cinsiyet gibi etkenlerden dolayı, içinde bulundukları grup tarafından bastırılan duygularını ve tecrübelerini paylaşacak ortamlar oluşturmaktır. Öğretmen yetiştirme ve yeterliliğinde öğrencinin okulda ilk tanıştığı ve ona bilgi aktarımını sağlayan sınıf öğretmeninin niteliğinin büyük bir önemi vardır. Sınıf öğretmeni, sınıf içerisinde etkili öğrenmeyi ve iletişimi sağlayan kişidir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin farklı kültür, ırk, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeylere yaklaşımlarını etkileyebilir ve eğitim ortamı içerisindeki eşitliği sağlayabilir. Bunların sağlanmasının temelinde eğitim fakültelerinde başlayan öğretmen yetiştirme faaliyetlerinin rolü büyüktür. Bu yüzden araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının her kademedede olmak üzere zaman içerisindeki deneyim, tutum ve yeterlilikleri incelenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

İlkokul sınıf öğretmen adaylarının öğretim yılı başında ve sonundaki çok kültürlü eğitim yeterliliğindeki ve tutumlarındaki değişimi nedir?

1.3. Alt Problemler

1. İlkokul sınıf öğretmen adaylarının çok kültürlü öğretmen tutum yeterlilikleri öğretim yılı başında ve sonunda nedir?
2. İlkokul sınıf öğretmen adaylarının çok kültürlü öğretmen yeterlilikleri öğretim yılı başında ve sonunda anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul sınıf öğretmen adaylarının çok kültürlü öğretmen yeterlilikleri öğretim yılı ve sonunda sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. İlkokul sınıf öğretmeni adaylarının , cinsiyet, yaşadığı bölge, nüfusa kayıtlı olduğu il/bölgeye göre çok kültürlü eğitim yeterliliği farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Yapılan çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitim tutum ve yeterliliğinde bir öğretim yılı içinde meydana gelen değişmeyi ve öğretmen adaylarının çok kültürlü tutum, yeterlilik ve deneyimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve coğrafi bölge faktörlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Araştırma 2018-2019 güz yarıyılıının başı ve 2018-2019 bahar yarıyılıının sonu arasındaki değişimini sınıf kademlerine göre incelemektedir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Günümüzde dünya üzerinde Birleşmiş Milletler'e göre 192 devlet, bu devletler içerisinde yaşayan insanların konuştuğu 7000 ile 8000 arasında farklı dil ve bağlı olduğu 5000 farklı etnik grup mevcuttur. Bu durumun Türkiye'deki rakamları ise şu şekildedir; Türkiye'de yaklaşık olarak 40 farklı milletten insan yaşamaktadır. Resmi dil Türkçe olmuş olsa da kaybolma tehlikesinde olanlar dahil 39 farklı dil kullanılmaktadır. Türkiye her geçen gün daha fazla geçici ve kalıcı göç almaktadır. Bu durumda ülke içerisinde cinsiyet, yaş, sosyo ekonomik, ırk, etnisite ve kültür çeşitliliğine yol açmaktadır. Bütün bunların sonucunda ise çok kültürlü bir toplum oluşmaktadır (United Nations, 2014).

Oluşan çok kültürlü toplumun eğitime yansıma payı ise oldukça büyüktür. Günümüzde her geçen gün Türkiye'de eğitim alan yabancı uyruklu öğrenci sayısı artmaktadır. Yapılan araştırmalarda son on yıl içerisinde ciddi bir artış olduğu görülmektedir. MEB, 2015 yılında yaptığı çalışmada Türkiye'deki yabancı öğrenci sayısının 62 bin öğrenci varken 2019 yılında yayınladığı raporda Türkiye'deki yabancı öğrenci sayısı 1 milyonu geçmiştir (M.E.B Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Daire Başkanlığı, 2019). Yabancı öğrenci sayılarının artmasıyla beraber okullardaki kültür çeşitliliği ve sınıf nüfusları artış göstermiştir. Okullarda oluşan kültür çeşitliliği dil problemi, karşı kültüre ön yargılı olma gibi problemler ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan problemler doğrultusunda Türkiye'de çok kültürlü

eğitimin artık bir ihtiyaç olduğu sonucuna varılabilir. Toplumu ayakta tutan en önemli unsur içinde bulunan kültürlerin birbirleriyle etkileşim içinde olarak, birlik beraberlik içinde kişilerin yaşamasıdır. Farklı kültürlerle karşı ön yargıların olması toplumun temellerini derinden sarsacak sorunlara yol açabilir.

Dünyaya sadece kendi pencerelerinden bakan kişiler insanlık deneyiminden mahrum kalmakta ve kendisini kültürel ve etnik açıdan sınırlandırmaktadır (Banks, 1994). Bu mahrum kalma durumu bireyde bir ön yargı oluşturur ve kendi kültürünü de anlamakta güçlük yaşar. Kendi kültürümüzü ve başkalarının kültürünü tam anlamıyla anlamak için başkalarının bakış açısıyla kendimize ve diğer kişilere bakmalıyız. Bu durumu sağlayan ve duyarlılığı arttıran temel faktör eğitimidir. Toplumun kültürel çeşitliliğini ve yapısını anlamak için eğitimde ‘ çok kültürlü eğitim modeli’ geliştirilmiştir. Eğer ki okullar ve eğitimciler öğrenciye sadece hakim kültürü aktarırsa, bireyleri müzik, edebiyat, değer, yaşam tarzı ve farklı bakış açılarının oluşturduğu zenginlikten mahrum bırakmış olacaktır (Gates ve McKay, 1997).

Oluşturulan çok kültürlü eğitim modeli öğrencilere, okullarda uygulanan programa yöneliktir. Fakat programın uygulanmasında esas olan çok kültürlü öğretmen yetiştirmedir. Eğer ki öğretmen çok kültürlü program gerekliliklerine göre bir eğitim almadıysa ya da bu yönde ek bir takviye almadıysa öğrencileri ile ciddi kültürel çatışmalar yaşayacak ve uygulanmak istenen program sekteye uğrayacaktır. Heath ve McLaughlin (1993) ‘e göre; eğitimciler etnik gruplardaki birçok kişinin, bir etnik gruba üye olmayı kendi kimliklerinin önemli bir parçası olarak görmediğinin farkına varmalıdır çünkü azınlık gruptaki bireyler için önemli olan din, sosyal sınıf, cinsiyet ve cinsel eğilim gibi diğer grup bağları bu bireyler için daha önemlidir. “Çok dilli ve çok kültürlü eğitim, eşitliğin ve adaletin, karşılıklı saygının, kültürler arası iletişimin artması için çok büyük bir öneme sahiptir (Banks, 1999)”. Çok kültürlü eğitim, konu ile ilgilenen farklı kişilere değişik manalar ifade etmektedir. Fakat bu farklılıklar, genelde ortak bir temelin üzerine inşa edilmiştir. Fakat öğrenciler öğretilmesi gereken bu ortak temeller içerisindeki farklılıklardır. Öğretme ve aktarma süreci öncelikli olarak öğretmen yetiştirme ile gerçekleşir.

Türk millî eğitiminin temel amaçlarına bakıldığında; “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz” (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Çok kültürlü eğitimin temel hedefi farklı gruplardan gelen öğrencilere eşit eğitim fırsatı sunmaktır. Bu eşit

eğitim fırsatı sunulabilmesi için okulları yeniden yapılandırmak, okullardaki inanışları, varsayımları büyük oranda değiştirmek gerekmektedir. Çünkü farklı kültürden gelen öğrenciler kendi toplumlarından farklı bir topluma geldiğinde yaşadığı temel sorunlardan biri ayrımcılıktır. Bu ayrımcılık hissinin ortaya çıkardığı bir sorun da şudur; bireyler kültürleri benimsenmeyip, dışlandığında kendi benliklerini toplumda reddetmektedir. Bu sorunların ortaya çıkmaması için çok kültürlü eğitime göre eğitimciler gerek hakim kültüre sahip öğrencilere gerekse azınlık kültüre sahip olan öğrencilere toplum da, hakim kültür ve etnik kültürler içinde iletişim kurmak için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri, yaklaşımı kazanmalarını sağlar (Banks, 2006).

Öğrencilere sunulan eşit fırsatların beklenen sonucu, öğrencilerin hem sınavlarda başarılı olması hem de toplumdaki düzeninin bozulmamasıdır. Bu yüzden öğretmenin öğrenciye karşı olan davranışı önemlidir. Farklı kültürlerdeki öğrencilerin standart testlerde yüksek başarıya ulaşabilmelerine ve ihtiyaç duyulan bilgi ve beceri kazanabilmelerine yardım etmek için Sleeter (2005), öğretmenlere öğrenciler için yüksek oranda motive edici olan çok kültürlü içeriği kullanmalarını önermiştir (Akt:Banks, 2013). Eğitim-öğretim sürecinin uygulayıcıları olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, çok kültürlü eğitim ortamlarının gereklerine uygun davranışlar geliştirebilmelerini destekleyecek olumlu bir tutuma sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olma ve buna yönelik beceriler geliştirme konusunun, farklı kültürel değerlere sahip bölgelere atanan yeni öğretmenler açısından da kritik bir öneme sahip olacağı düşünülmektedir. Bu durum çok kültürlü eğitime yönelik tutum ve beceri düzeylerinin dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır.

Türkiye’de öğretmenlik eğitimi veren üniversitelerin programları incelendiğinde, öğretmen adayları eğitim süreci boyunca sanki hitap edecekleri öğrenci profilleri çok değişken olmayan, çok benzer homojen bir yapıdaymış gibi bir anlayış ile yetiştirilmektedirler (Aydın, 2013). Öğretmenliğe başladıklarında tam aksi bir durum ile karşılaşılın öğretmenler, tecrübe ve deneme yanılma yoluyla çok dilli ve çok kültürlü ortama uyum sağlamaya çalışmaktadırlar (Derince, 2012).

Günümüzde artan özellikle Suriye’den gelen göç dalgası ile beraber Türkiye’deki yabancı öğrenci nüfusunu arttırmış ve özellikle göreve yeni başlamış öğretmenlerin ve tecrübeli öğretmenlerin meslek hayatlarını etkilemiştir. Şüphesiz bu durumdan etkilenen en baştaki öğretmenlik branşı “sınıf öğretmeni” olmuştur. Çünkü gelen göç dalgası ile Türkiye’deki

yabancı öğrenci ağırlığı ilkokulda artmıştır. Bu etkilenmenin diğer sebeplerinden biri ise Türkiye içerisinde sürekli değişim gösteren öğretmen yetiştirme programlarıdır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında okumakta olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeye ilişkin güncel araştırmaların yapılması oldukça önemlidir (Üstüner, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın, ilkokul programı ve belirlenen kazanımlar incelendiğinde çok kültürlü eğitim ile ilgili yeterli kazanımların olmadığı görülmektedir (MEB, 2018). Akar ve Keyvanoğlu (2016) yapmış oldukları çalışmada ilkokul hayat bilgisi dersi programı kazanımlarını incelemiş ve 146 kazanım arasından sadece 6 sınıf çok kültürlü eğitim ile ilgili olduğu sonucuna varmıştır. İlköğretim programlarını daha geniş bir çerçevede inceleyen Seban ve Uyanık (2016) 'a göre çok kültürlü eğitim ilkokul kademesinde sadece %2 lik bir kısmını kaplamaktadır. Yapılan çalışmalar ve artan göçler neticesinde özellikle ilkokul sınıf öğretmenliği ile ilgili çok kültürlü bir program ve çok kültürlü öğretmen yetiştirme programları zorunlu hale geldiği anlaşılmıştır. Fakat günümüzde hala çok kültürlü öğretmen yetiştirmeye yönelik öğretmen yetiştirme programlarında köklü bir yenileme yapılmadığı görülmektedir. Öğretmen adayları farklı kültürlerden gelen öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre nitelikli bir şekilde yetiştirilirse, çok kültürlü eğitim programının eksikliğini kısmen de olsa kapatabileceği ve öğrencilere yönelik etkinlikler tasarlayarak eğitimi herkes için aktif hale getirilebileceği söylenebilir.

Artan yabancı öğrencilerin sayısı ve farklı kültürlerle diğer öğretmenlere nazaran daha fazla karşılaşan, iletişim kuran, sınıf içerisindeki eşitliği sağlamak ile yükümlü olan, aynı zamanda öğrencilere etkili vatandaşlık eğitimi vererek yaşama hazırlayan ve çok kültürlü eğitim modelini uygulaması gerekenler sınıf öğretmenleridir. Bu açıdan ilköğretim eğitim programlarında ve sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında çok kültürlü bir program uygulanmamasından ortaya çıkan problemlerin daha detaylı incelenmesi, araştırma sayılarının arttırılması önemlidir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye'de yapılan boylamsal çalışmalar sınırlıdır (Aslan (2017); Engin ve Genç (2015); Erdemli ve Taşkın (2018); Morkoç (2019); Özdemir ve Dil (2013)). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutum, deneyim ve yeterlik inançları eğitim gördükleri zaman içerisinde değişime uğrayabilir. Çok kültürlü eğitimin, özellikle Türkiye'de artık zorunlu hale geldiği düşünülmektedir. Oluşan zorunluluğu tek bir zamana bağlı kılmak sınırlı değerlendirmelere yol açabilir. Bundan dolayı öğretmenlerin çok kültürlü tutum, yeterlik ve deneyimlerinin zaman içerisinde incelenmesi

öğretmen yetiştirme programlarına, çok kültürlü eğitim programına ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Sayıtlılar

1. “Çok kültürlü öğretmen yeterliliği ölçeği” katılımcılar tarafından içtenlikle cevaplandırmışlardır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Batı Karadeniz’de bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören Sınıf Öğretmenliği öğretmen adayları ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma ilkokul 1. , 2. , 3. Ve 4. Sınıf Öğretmeni 340 sınıf öğretmeni adayı ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz ve bahar dönemi ile sınırlıdır.
4. Sınıf Öğretmeni yetiştirme programı ve bu programın içeriği ile sınırlıdır.
5. Bu araştırma, “ Çok Kültürlü Yeterlik Ölçeği ” (ÇYÖ) ile sınırlıdır.
6. Bu araştırma, öğretmen adaylarının çok kültürlü tutum, deneyim ve yeterlilik inançları boyutları ile sınırlıdır.
7. Bu araştırma, öğretmen adaylarının cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, yaşadıkları ve nüfusa kayıtlı oldukları bölge değişkeni ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

1. **Öğretmen adayı:** Eğitim fakültesinde öğrenim gören. Sınıf öğretmenliği öğrencileridir.
2. **Öğretmen yeterliliği:** Öğretmenin içerisinde bulunduğu eğitim durumu değişkenlerine hakim olması.

3. ***Çok kültürlü eğitim:*** etnik, ırksal, dil, din, cinsiyet vb gibi kültürel özelliklere bağlı farklılıkların olduğu toplumlarda, önyargı, kimlik çatışması, güç çekişmelerini azaltmak için, toplumun farklı beklentilerine cevap veren eğitim politikalarının ve okul uygulamalarının eğitime yansımalarıdır (Banks, 2013).
4. ***Çok kültürlü öğretmen yeterliliği:*** : Farklı etnik, ırk, cinsiyet, sosyoekonomik, yaş grubunda bulunan öğrencilere sağlanacak eğitimde öğretmenin bu farklı niteliklere göre eğitim gerçekleştirebilmesidir.

II.BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

2.1.Kuramsal Temeller

Bu bölümde çalışmanın konusu olan kültür, çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim, öğretmen yetiştirme kavramlarının tarihsel incelenmesi yapılacak ve boyutlarına bakılacaktır.

2.1.1.Kültür ve Çok Kültürlülük

2.1.1.1. Kültür

Kültür sözcüğünün geçmişine bakıldığında; Kroeber ve Kluckhohn (1952) yapmış oldukları çalışmalarda “ kültür ” kavramının 164 farklı anlamı olduğunu görmüşlerdir (Güvenç, 1979). Güvenç, 164 farklı kavramın olmasını şu şekilde değerlendirmiştir; ‘ İki Amerikalı antropoloğun 164 farklı kültür tanımı derlemesinden bu yana yarım asırlık bir zaman geçmiştir. Bugün sayısal bir tespit yapmaya kalkılsa, herhalde bu miktarın daha da artmış olduğu ortaya çıkar. Sadece tanımlarla sınırlı kalmak, elimizdeki bu kadar çok tanımın aydınlatamadığı kültür alanını aydınlatmaya pek de katkıda bulunmayacaktır. Diğer taraftan, bu tanım çokluğu, bize kültür alanı hakkında ilk planda çok şey söyler.’

Kültür Latince; sürmek, biçmek, Türkçede; ekin anlamında, 17. yüzyıla kadar Fransızcada da aynı anlamda kullanılmıştır. Türkçeye Fransızcadan geçen ‘ kültür ’İnsan zekası ile ilişkilendirilmesi ilk kez Voltaire tarafından yapılmış ve kültür sözcüğünü, insan zekasının oluşumu, gelişimi, geliştirilmesi anlamında kullanmıştır (Güvenç,1979).

Levinson ve Ember (1996), kültür için, insan yapımı olan sosyal grupların yaşam tarzı olarak tanımlamışlardır. Bu tanımdan yola çıkarak Türkçede tarihsel sürece bakıldığında kültür kavramı için ekmek ve biçmek sözcüklerinin kullanıldığı görülmektedir. Günümüzde ise Türk Dil Kurumu tarafından oluşturulan sözlüğe bakıldığında kültür ile ilgili beş farklı tanımlama ve anlamlandırma vardır.

- 1.Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin
- 2.Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü
- 3.Muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi.
- 4.Bireyin kazandığı bilgi
- 5.Tarım

Yapılan tanımlar incelendiğinde kültürün toplumun maddi ve manevi değerler olduğu görülmektedir. Değerler sonucunda ortaya çeşitli normlar çıkar. Bu normlar, değerler ve bakış açıları kişide kültürel bilgiyi oluştur. Kültürel bilgi, bireylerin ailelerinde, evlerinde, okulda ve toplumda tecrübe ettikleri durumlar ile oluşur. Kişisel kültürel bilgi ise bu durumları yorumlamaları, açıklamaları ve kavramlar yüklemeleriyle oluşur. Bireylerin aile yaşantısında ve toplum yaşantısında elde ettiği bu bakış açısı okulda, geniş toplumsal alanlarda ve diğer kurumlarda yaşadığı tecrübeleri ve bilgileri yansıtırma aracı olarak kullanılır (Banks, 2013).

Williams (1993), kültürü antropolojinin geliştiği 18.yüzyıla kadar ‘işleme süreci’ olarak tanımlamıştır. Bu şekilde ele almasının temel sebebi 17.yüz yılın sonlarına dek halkın tarımla daha fazla uğraşıyor olmasıdır. Bu zamana kadar halkın yaşam biçimi olan genellemenin adı olmuştur. Antropolojinin gelişimiyle ‘kültür’ kavramı sadece işleme süreci ve halkın yaşam biçimi olarak tanımlanmaktan çıkmış ve daha geniş bir alan kazanarak “ farklı yaşam biçimini” ifade etmeye başlamıştır.

Kültürü sadece tarım ya da işleme süreci olarak maddi bir boyutta ele almak mümkün değildir. Oğuzkan (1993) kültürü, “ bir toplumu ya da halkı duyuş, düşünüş, yaşayış bakımından öbür toplumlardan ayıran ve gerek özdeksel (maddi), gerek tinsel (manevi)alanlarda oluşturulan ürünlerin tümü ” olarak tanımlamıştır. Kültürün manevi boyutlarına bakıldığında inançlar, davranışlar, normlar ortaya çıkmaktadır. Kongar (1996) ve Duverger (2004) , Oğuzkan (1993) ‘ın yapmış olduğu tanıma benzer tanımlar yapmış ve Kongar (1996) kültürü en kısa tanımıyla, insanın doğaya eklediği tüm maddi ve manevi varlıkların toplamı olarak ele alırken, Duverger (2004), kültürün manevi boyutlarına değinmiş ve kültürü; bir insan topluluğundan beklenen davranışları belirleyen, rolleri oluşturan, düzenlenmiş davranışlar, düşünceler ve duyuşlar bütünü olarak tanımlamıştır. Bu maddi ve

manevi boyutlardan yola çıkarak kültürü bir toplumun ortak hayat biçimi olarak da ele alabiliriz.

Adams (1991) ise kültürü “değerlerimizi, standartlarımızı, düşünme ve davranış kalıplarımızı içine alan yaşam şeklimizin bir özetidir denilebilir ki hepimiz kültürel anlamda birbirimizden farklıyız” diye tanımlamıştır. Dewey (1916)’de kültürü benzer bir çerçevede ele almış ve kültür için ; “ belirli bir durumda ortaya çıkan inançlar ve deneyimlerle ilgili algılar, duygular ve davranışlar arasındaki karşılıklı dinamik ilişkiler bütünü ” tanımını yapmıştır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere kültür insanın cinsiyetini, yaşını, sosyo ekonomik düzeyini, ırkını, etnisitesini, inançlarını, davranışlarını, normlarını, adetlerini, iletişimini kısacası tüm yaşam biçimini kapsayan bir unsurdur.

Güvenç(1979); kültürün karşıladığı kavramları şu şekilde açıklar ;

1. Kültür, bir toplumun ya da bütün toplumların birikimli uygarlığıdır.
2. Kültür, belli bir toplumun kendisidir.
3. Kültür, bir dizi sosyal süreçlerin bileşkesidir.
4. Kültür, bir insan toplum teorisidir.

Bu anlamlarda da görüleceği gibi toplumun en önemli unsurları ele alınmıştır. “Değerler, semboller, yorumlar ve bakış açıları modernize olmuş bir toplumda iki kişiyi birbirinden ayıran yönlerdir” (Banks, 2006). Bu değerler, semboller ve yorumlar da Güvenç’in bahsettiği gibi ancak gelişim ve değişim ile sağlanabilecek bir süreçtir.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere “kültür ” kavramını tanımlamak zannedildiği kadar kolay değildir. Kültür insan yaşantısının her alanında var olmaktadır. Tanımlarda benzer noktalara değinilmiş olursa da bilim insanlarının ortak kabul ettiği tek bir tanım yoktur. Kültür incelenirken değinilmesi gereken hususlardan biri kültürün milli oluşudur. Toplum içerisindeki herkes benzer değerlere sahip olsa da kesinlikle aynıdır demek mümkün değildir. Toplum yapısını daha net bir şekilde ifade edebilmek için milli kültürün incelenmesi gerekmektedir.

2.1.1.2.Milli Kültür

Toplumsal yapı incelendiğinde, toplumlar maddi ve manevi unsurlar arasında benzerlikler vardır. Bu yüzden toplumlar arasındaki farklılıklar yaşam unsurlarını keskin bir

şekilde ayırmamaktadır. Ancak milli kültürü belirleyen toplumlar arasındaki farklılıklardır. Toplumun en önemli öğelerinden biri olan kültür maddi ve manevi olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Maddi kültür birey ve toplum yaşamının şekillenmesini sağlayan her türlü fiziksel, somut olan nesneler ve eserlerdir. Manevi kültüre bakıldığında ise toplumun bilgi, inanç, kural, gelenek görenek gibi toplumsal ilişkileri yansıtan ve bu ilişkilere yön veren unsurlardır (Gümüştakin, 2007). Manevi kültür bir toplumu diğer toplumlardan ayıran kültürdür yani milli kültürü ifade eden kültürdür.

Her toplumu farklı kılan özellikler vardır. Bu farklılıkların oluşmasındaki temel etmen o toplumda yaşayan insanların coğrafyası ve bu coğrafyaya göre gerçekleştirdiği faaliyetlerdir. Bu faaliyetler insanın hayat tarzını şekillendirir dünyaya, doğaya ve kendisine has bir bakış açısı geliştirir. Bu bakış açıları ve faaliyetler sonucunda toplumun kendisine has ürünler ortaya çıkar. Özkalp (2003), herhangi bir kültür ögesinde meydana gelen değişimin diğer öğeleri de tetikleyerek toplumun şekillenmesinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Milli kültür toplumun bu faaliyetlerine göre şekillenir ve toplumdan etkilenir. Bu sebeptendir ki toplum içindeki farklı inanış tarzları, davranışlar, gelenekler ve görenekler milli kültür unsurlarını ifade eder.

Milli kültür aynı zamanda toplumsal değerlerin devamlılığını sağlamaya yönelik olarak da şekillenir (Gürel, 2013). Bu durum toplumun birlik ve beraberlik duygusu içerisinde aidiyet durumunun pekişmesini sağlar. Aidiyet duygusunun ve milli kültürün oluşmasında sadece içinde bulunulan mevcut durum ve geleceğe yönelik davranışlar ve yaşantılar yeterli değildir. Gümüştakin (2007) toplumsal gelişmenin her aşamasında o döneme özgü bir kültürün olduğunu vurgulamış ve her aşamada toplumun kültürü oluşurken geçmişin kültür mirasını devraldığını ifade etmiştir. Milletler için hayati bir önem taşıyan unsur her zaman milli kültürleri olmuştur. Geçmişten günümüze gelebilen her millet şüphesiz bunu milli kültürleri sayesinde başarabilmiştir. Bu açıklamadan da yola çıkarak milli kültürün esas tamamlayıcısının bir toplumun tarihi olduğunu söylemek mümkündür. Binat (1971), milli kültürü ifade ederken, bir milletin tarihinden alıp getirdiği iyi, doğru, güzel şeylerin bütünü olduğunu vurgulamıştır.

Bütünü oluşturan şüphesiz ki toplumun sosyal yapısıdır. Kafesoğlu (1993), zaman ve çevre unsurlarına göre toplumun bazı kültür unsurlarının değişebileceğini ancak toplumu oluşturan ana karakterin yüz yıllar boyunca devam edebileceğini ifade etmiştir. Milli karakterin kuşkusuz toplum kültürü üzerindeki etkisi oldukça fazladır, çünkü milli karakteri oluşturan unsurlar o toplumun kültürü üzerinde direkt olarak etkilidir. Toplumu oluşturan bu karakter dili,

gelenekleri-görenekleri, sanat anlayışıdır. Wissler kültür için, halkın yaşama tarzı ifadelerini kullanmıştır. Türk sosyoloji tarihinde milli kültür kavramını ilk defa ele alan Ziya Gökalp(2006) ise milli kültür unsurları ile ilgili “ *yalnız bir milletin dini, ahlaki, akli, estetik, lisanî, iktisadi ve fenni hayatlarının ahenkli bir bütünüdür.*” tanımlamasını yapmıştır. Bahsedilen bütünlük, benzerlik ya da farklılıklar toplumun yaşama tarzından doğmaktadır.

Mustafa Kemal Atatürk, millet kavramını aynı kültürden insanların oluşturduğu toplum olarak ifade etmiştir. Kuşkusuz bir milleti ayakta tutan o toplumun kültürüdür. Bir milletten söz edebilmek için öncelikli olarak o milletin kültürüne değinmek gerekmektedir. Türkdogan (1995), milli kültürü millet olmayı başarabilmiş toplumların ortak özelliği olarak nitelendirir. Yapılan tanımlar ve açıklamalar incelendiğinde milli kültürün halkın değerler sistemi olduğunu söylemek mümkündür. Milli kültürün temelinde yer alan halktır ve milli kültürün temel amacı halkı var etmektir. Dolayısıyla milli kültür bir toplumun yaşayış biçiminin şekil bulmuş halidir. Bu yaşama biçimi ne kadar az diğer kültür baskılarına maruz kalırsa ve diğer kültürlerden ne kadar az etkilenirse toplumun karakteri o kadar güçlü olacak ve toplum kültürünün geleceğe daha sağlam aktarılması sağlanacaktır.

Toplumun yaşayış biçiminin kendine özgü olması her ne kadar özünü korumasında ve devamlılığının sağlanmasında önemli olsa da toplum içerisinde özellikle son yıllarda tek bir kültürün hakimiyetinden bahsetmek mümkün değildir. Bu görüş toplum düzeninin bozulacağını düşündürse de farklı kültürlerin bir arada oluşturduğu, çoğulcu bir toplum yapısı oluşturmak mümkündür. Hem milli kültürün hem de farklı kültürlerin bir arada yaşaması çok kültürlü bir toplumu benimsemek, farklı kültürlere saygılı olmakla mümkündür. Bundan dolayı kültürel yapı incelenirken, üzerinde durulması gereken bir diğer konu çok kültürlülüktür.

2.1.1.3. Çok Kültürlülük

Geçmişte olduğu gibi bugün de her toplumun kültürel sorunları vardır. Bu sorun farklı kültürlerin yaşadığı ülkelerde daha da fazladır. Karşılaşılan sorunların başında etnik, dilsel, dinsel, kültürel çeşitliliğin fazla olması gelmektedir. Devletler bu çeşitliliğin ortaya çıkardığı sorunları çözmek için farklı kültürlerin bir arada yaşamasını temin etmek ve yasallaşmasını sağlamak ve farklı yapılar arasında ulus yapısını sağlamaya çalışmaktadırlar (Özensel, 2012). Bugün bulunduğumuz dönemde bu çeşitlilik daha fazladır ve toplumun refahı, mutluluğu daha da önemli hale gelmiştir. Bu durum karşısında gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda çözüm

arayışı etnik, dilsel ve dinsel farklılıkların genişlemesinden sonra daha derin bir süreç haline gelmiştir. Çeşitliliğin artmasında en önemli etken sürekli artan göçlerdir. Göçlerden sonra devletlerin hakim olan politikası ulus-devlet düşüncesi yerine çeşitliliğin, farklılıkların bir arada yaşadığı bir toplum oluşturmak olmuştur. Bu durum bize bireylerin her türlü tercihinin (ırk, etnisite, dil, din vb.) saygı duyularak kabul edilmesi gerekliliğini göstermektedir. Bu saygı çerçevesini daha kesin sınırlarla oluşturmuş olan Avrupa ülkeleri tarafından toplanan Avrupa Birliği’nde insan haklarına, özgürlüklerine dikkat çekilirken, ırkçılık gibi ayrıştırıcı kavramları ortadan kaldırmıştır (Race, 2011).

Çok kültürlülük, bir ülkede bulunan farklı kültürleri kabul eder. Bu durum sadece toplumlarda farklı kültürlerin var olması anlamına gelmez. Aksine farklı kültürlerin kendi kendine büyüyebileceği alanları oluşturan ve bu alanlar içerisinde büyümeyi garanti eden toplumları oluşturur (Aydın, 2013). Reitz (2009) bu konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir; toplum içindeki çeşitliliği kabul etmenin, çeşitliliğe değer vermenin, tüm grupları tek bir potada toplamamanın toplum için daha doğru durumlardır. Çok kültürlülük sosyal ve siyasal olarak, farklı etnik ve kültürel gruplardan uyumlu bir toplum oluşturmayı amaçlar. Bu bağli olarak çok kültürlülük aynı zamanda toplulukların etkileşim içerisinde olabileceği, mevcut kültürü zenginleştirebileceği ve kendi kimliklerini yansıtan yeni çözüm sistemleri oluşturulabilecek kamu alanlarını ifade eder (Aronowitz ve Giroux, 1993).

Kymlicka’ya (1998) göre çok kültürlülüğü tarihsel bir bağlama koymak büyük önem arz etmektedir. Çok kültürlüğün tarihçesine baktığımızda, bir kavram olarak ortaya çıkışı “sömürgecilik ” dönemiyle başlamıştır. Doytcheva (2013)’nın Lacorne’dan aktardığına göre, “çok kültürlü” sözcüğü ilk kez 1941’de,” İngilizcede eski milliyetçiliklerin bir anlam ifade etmediği, ön yargısız ve bağısız bireylerden oluşan kozmopolit bir toplumu nitelemek için” kullanılmıştır. 1960 yıllarına gelindiğinde kavramın ortak anlamı Kanada tarafından orta çıkmış ve böylelikle kavram hızlı bir şekilde Anglosakson ülkelerde yayılmaya başladı (Sengstock, 2009)

Çok kültürlülük kavramı modern anlamda ilk ortaya çıkışını Kuzey Amerika’da yapmıştır. ABD ve Kanada ‘da yaşayan insanlar bulunmuş oldukları toprakların kendilerine ait olduğunu düşünmüş ve kendilerine ait olduğunu düşündüğü topraklarda kimliklerinin tanınmasını istemişlerdir. Çok kültürlülük kavramı da ortaya bu kimlik tanıma isteği ile çıkmıştır (Özensel, 2012).

Çeşitli kültürlerde yaşayan insanlar her zaman birlikte yaşamının bir yolunu bulmuştur. Türk tarihinden örnek verdiğimizde Osmanlı İmparatorluğu altı yüz yıl boyunca birbirinden farklı kültürler ile hoşgörü politikası uygulayarak ayakta kalmış ve artık bu devlet için farklılıklar aşılmış bir durumdur. Çok kültürlülüğün tarihi her coğrafya için farklıdır. Kanada 1971 yılında çok kültürlülüğü bir devlet politikası olarak kabul eden ilk ülke olmuştur. Kanada çok kültürlülük için şu tanımı yapmıştır; “ *Kanada çok kültürlüğü, tüm vatandaşların eşit olduğu görüşünün temel taşlarından birisidir. Çok kültürlülük, tüm vatandaşların kendi kimliklerini koruyup, geçmişlerinden ve bağlılık duygularından gurur duymalarını temin eder. Kabul duygusu, Kanadalılara kendine güven hissi vererek, çeşitli kültürlerle daha açık olmalarını ve bu kültürleri daha kolay kabul etmelerini sağlar. Kanada örneği, çok kültürlülüğün ırksal ve etnik uyumu ve kültürler arası anlayışı teşvik edip, gettolaşma, nefret, ayrımcılık ve şiddeti men ettiğini göstermektedir* (CIC, 2020).” Farklılıkların men edilmiş olması ve bunun yasayla desteklenmiş olması vatandaşların eşitliğine inanan gelişmiş ve gelişmekte olan her ülkede olmazsa olmazdır.

Çok kültürlüğe baktığımızda iki farklı boyut görülmektedir, bu yapılardan ilki farklılıkları tanımlar diğeri ise farklılıklara değer verir (Özhan, 2006). İlk boyut incelendiğinde çeşitlilik içerisinde yaşayan insanların (ırk, dil, din, cinsiyet, vb.) yaşadığı toplumu ifade ederken, ikinci boyutunda ise insanların bu çeşitliliğe göre değerlendirilmemesini, bu çeşitliliğe saygı ve değer verilmesi gerektiği vurgulanır. Bu iki boyutu gerçekleştirmek toplumun ve devletin farklılık ile oluşan sorunlara siyasi bir bakış açısı geliştirip, oluşan sorun üzerine politikalar üreterek ve uygulayarak mümkündür.

Çok kültürlü bakış açısını incelediğimizde üç farklı bakış açısı ile karşılaşırız; Birincisi, insanların kültürle iç içe olduğu, ikincisi, kültürel çeşitlilik ve kültürler arası diyalogun kaçınılmaz ve arzu edilir olduğu, üçüncüsü ise, tüm kültürlerin iç çoğulculuğa sahip olduğu görüşlerinin yaratıcı etkileşiminden oluşur (Parekh, 2002). Günümüzde tek bir kültür biçiminin benimsendiği bir ülke bulmak oldukça zor görünmektedir (İzlanda ve Kuzey Kore bu bakımdan örnek gösterilebilir). Baskın kültürel grupların, özellikle az gelişmiş toplumlarda, iktidar uygulamaları ve dışlanma politikalarıyla, adaletsiz yaptırımlara maruz kalan ve ötekileştirilen kimlikler, toplumsal yaşamda ciddi kırılmalara ve hak gaspına maruz kalmakta ve böylelikle toplumsal ayrımcılık ve devamında ise, ayrışmalar kaçınılmaz olmaktadır (Özensel, 2012).

Çok kültürlülük ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında;

- Banks ve Banks (2009) çok kültürlülüğü “Çoğulcu bir toplumun cinsiyet, etnisite, ırk ve kültürel farklılıklarının bütün personel, normlar, değerler, eğitim programı ve öğrenciler dâhil eğitim kurumlarının bütün kurumsal yapılarında yansıtılmasını farz eden felsefi bir duruş ve hareket” olarak tanımlamıştır.
- Nieto (2000), çok kültürlülüğü farklı kültürden, dilden, dinden ve etnik kökenden olan insan çeşitliliği olarak tanımlamıştır.
- Parekh (2002), çok kültürlülüğü, toplumun kendilerini ve dünyayı anlamakta, kendi yaşantılarını ve toplum yaşantılarını düzenlemekte kullandıkları inançlar olarak tanımlamıştır.
- Vatandaş (2002) : “farklı etnik, kültürel kökenlere sahip toplulukların kendi özgün kimliklerini korumalarını onaylayan bir model olarak, topluluklar üstü yeni tarz bir ulusal kimliğin şemsiyesi altında, her çeşit kültürel kimlikler yaşam alanı açar ve onların bu alanda varlıklarını korumaları için destekler” şeklinde tanımlamıştır.
- Akdemir (2004);Çok kültürlülük; uyuşmayan ama makul kapsayıcı kültürlerin bir çoğulculuğudur.
- Canatan (2009); Çok kültürlülük ya da çok kültürcülük; özü itibariyle toplumda her türlü tekdüzelik, birlik ve ortaklığı bozan “çeşitlilik” olgusuna vurgu yapmaktadır.

Tanımlardan da görüldüğü üzere ortak varılan temel nokta farklı kültürlerin bir aramada yaşamasıdır. Buradan yola çıkarak çok kültürlülüğün, her farklılığın bir arada oluşturduğu hakim bir dil, din ve ırk olsa dahi yeni bir toplum rengi ortaya çıkardığını söylemek mümkündür. Toplumlarda oluşan bu çeşitliliğin temel yansıması eğitimde görülmektedir. Çok kültürlülüğü daha verimli bir şekilde eğitim ve toplum boyutuna uygulamak için, çok kültürlü eğitimin gelişimini incelemek önemlidir.

Gelişen ve değişen dünyada en çok etkilenen toplum yapısı olmuştur. Çok kültürlülük kavramı da bu değişimin bir ürünüdür. Özellikle ikinci dünya savaşı ve sonrasında gelişen iletişim ve ulaşım araçları ile beraber ülkeler arasında çok fazla göç yaşanmıştır. Bu göçler en çok Asya ve Afrika ülkelerinden Avrupa ülkelerine (Almanya, Fransa, Hollanda, İngiltere) işçi ihtiyacını karşılamak üzere yapılmıştır. Daha az gelişmiş olan Asya ve Avrupa ülkelerinden yaşanan bu göçün temel sebebi kişilerin toplumsal statülerini yükseltme isteği olarak ele alınır. Yapılan göçler sadece Avrupa ülkelerine olmamıştır. Amerika ve Kanada da çok ciddi göç alan ülkelerin başında gelmektedir. Banks (2013), Amerika’da eğitim gören Afro Amerikalılar’ın eğitim görürken yaşadığı zorlukları ve öğrencilerin yaşadığı bu zorluğun akademik olarak başarısızlığa yol açtığını ifade etmiştir. Yaşanan ve günümüzde de hala varlığını gösteren göç dalgası farklı kültürleri bir araya getirmiş, kültürel çeşitlilik oluşturmuş ve kültür çatışmaları yaşanmasına sebebiyet vermiştir. Yaşanan bu çatışmalar sonucunda toplumu ifade eden çok kültürlülük kavramı ortaya çıkmış ve artık küresel bir anlam ifade etmeye başlamıştır. Toplumun şekillenmesinde rol oynayan en önemli etmenlerden biri eğitim olduğu için çok kültürlü eğitim kavramı geliştirilmiştir.

Çok kültürlü eğitimin tarihsel gelişimine baktığımızda, ilk olarak toplum çeşitliliğini değil, yetişkin eğitimi vurguladığını görülmektedir.. Horace Kallen, ilk defa çok kültürlü eğitim kavramını 1915 yılında yetişkin eğitimi için kullanmış ve sonrasında çok kültürlü eğitimi desteklemek amacıyla genişletilmiştir (Aydın, 2013). Çok kültürlü eğitim kavramı karşımıza sıfat olarak ancak 1941 yılında çıkmıştır (Doytcheva, 2013). 1960’lı yıllara gelindiğinde artık çok kültürlü eğitim kavramı ortaya çıkmaya başlamaktadır. Amerika Birleşik Devletlerinde, 1965 yılında kanunlaşan ve 1968 yılında yürürlüğe giren Göçmen Reformu ile birlikte 1951-1960 yılları arasında ülke %80 oranında göç almış ve bu durum etnik yapıyı da çok ciddi olarak etkilemiş ve değişime uğratmıştır (Banks, 2006). Yaşanan göçler sonrasında, göç edilen ülkeler farklı kültürleri benimseyememiş ve çoğulculuğun değil tek bir kültürün, tek bir dilin olması gerekliliğini savunmuşlardır. Öyle ki A.B.D. Göçmen Reformu ile ülkeye gelen Asya ve Afrika kökenli siyahi vatandaşlar ayrımcılığa uğramış ve beyaz olan vatandaşlarla siyahi vatandaşlar aynı iş yerinde çalışamaz aynı okullarda eğitim göremez hale gelmişlerdir (Ramsey, 2008). Bu durum sonucunda her toplum kendisine ait bir yaşam oluşturmaya başlamış ve ülkeler içerisinde bölünmeler oraya çıkmıştır (Appadurai, 1996).

1970’li yıllara gelindiğinde toplumdaki bölünmelerin önüne geçmek için artık çok kültürlülük kavramı kültürel çeşitliliği ifade etmek için kullanılmaya başlanmıştır. Bu kavram Amerika ve Kanada’da çoğulculuğu ifade etmek için kullanılmış ve buradan tüm dünyaya yayılmıştır (Doytcheva, 2013). Bu durumun başlangıcı aslında 1960 ve 1968 yılında yaşanan iki önemli olaya dayanmaktadır. 1960 yılında Amerika’da “ Vatandaşlık Hakları Hareketi ” ortaya çıkmış ve bu hareket sonucunda asimile edilmeye çalışılan ve ayrıştırılan farklı kültürlerden olan kişiler eğitimde kendi kültürlerine, tarihlerine ve deneyimlerine yer verilmesini ve kitapların da düzenlenmesini istemişlerdir (Banks, 2013). 1968 yılına gelindiğinde ise Amerika’ya yaşanan göçler sonucunda eğitim sisteminde sıkıntılar yaşanmaya başlamış ve bu sıkıntının temel sebebi farklı diller olmuştur. ABD 1968 yılında “ Eğitimde İki Dillilik ” kanunu çıkartmış ve bu sayede artık göçmen olan ve ayrıştırılan çocukların eğitime katılım oranları artmaya başlamıştır. 1970’li yıllarda da toplumun tek değil çoğulcu bir kültür yapısından oluştuğu kabul görünce de eğitimde ciddi değişimler yer almaya devam etmiştir. Artık ilkokullar ve üniversiteler kültürlü eğitim ve ders programları üzerinde çalışmaya başlamıştır.

1980’li yıllara gelindiğinde okullara çok kültürlü eğitimi uygulama stillerinden dolayı ciddi eleştirilerde bulunulmuştur Bunun sebebi eğitim sistemine göstermelik programlar eklenerek çok kültürlü eğitim yapıldığının söylenmesi olmuştur. 1981 yılında James Banks çok kültürlülüğün bir sosyal sistem olması çerçevesinde okulları inceleyen ilk çok kültürlü eğitim uzmanlarından biri olmuştur (Aydın, 2013). Banks çok kültürlü eğitimi eşitliğe dayandırmış ve çok kültürlü okul ortamı oluşturmak için öğretmenlerin davranış ve tutumları, öğretim materyalleri ve okulun tüm özelliklerinin incelenmesi gerekliydi (Banks, 2006).

20.yüzyılın sonlarında, çok kültürlü eğitim uzmanları yapılan eleştiriler ve incelemelerden sonra sosyal adalet, eşitlik, eleştirel düşünme faktörlerini temele alan bir eğitim ve öğretim modellerini ele almaya başlamışlardır. Öğretmenler ve araştırmacılar geleneksel yükseköğretim modellerini çok kültürlü eğitim çerçevesinde geliştirmeye ve sorunları çözmeye başlamışlardır.(Gorski, 1999).

21.yüzyıla gelindiğinde ise toplumlar üzerinde çok kültürlü eğitim kavramı ilk kavramsallaşma zamanlarına göre daha ılımlı ve uygulanabilir bir şekilde ele alınmaktadır. Amerika’da yaşanan gelişmelerle beraber eğitim fakültelerinde yeni düzenlemeler yapılmış ve artık ders programları içerisine çok kültürlü eğitim dersleri eklenmiştir. Amerikan Ulusal

Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu' nun (National Council for Accreditation of Teacher Education, 2008) çok kültürlü eğitime verdiği önem dolayısıyla bu dersler birçok eğitim fakültesinde zorunlu tutulmuştur. Günümüzde göçlerin devam etmesi yanında artık iletişim araçlarının daha da güçlü olması çok kültürlü eğitimin anlaşılabilir ve uygulanabilirliğini arttırmaktadır. Çok kültürlü eğitim, mevcut eğitim sistemindeki eksik ve yanlışların ele alınmasını ve eğitimdeki eşitsizliği bizlere sunan bir eğitim modeli olmuştur. Her kültürün kendisine göre ihtiyaçları her geçen gün değişmektedir. Çok kültürlü eğitim her ne kadar yeni bir kavram olarak karşımıza çıksa da eğitim modeli uygulandığı sürece toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak ve değişen toplum ihtiyaçları çerçevesinde çok kültürlü eğitim de değişim yaşayacaktır (Gorski, 1999).

2.1.1.3.1.Çok Kültürlü Eğitim

Son dönemlerde özellikle çok kültürlü eğitimin önemi artmıştır. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçmiş olunması, teknolojinin yaygın kullanımından dünyanın küçülmüş olması, özellikle internet üzerinden uluslararası oyunlara, alışverişe ve sosyal medyaya ulaşan öğrencilerin kendi kültürleriyle dünyadaki diğer kültürler arasındaki benzerliği ve farklılıkları anlamaları çok kültürlü eğitimin öneminin artışında etkilidir (Hossain ve Aydın, 2011) . Çok kültürlü eğitimde, öğrenme süreci çoğulcu bir şekilde planlanır. Çok kültürlü eğitimde farklı kültürlerin olduğu kabul edilmeli ve farklı kültürlerle saygı gösterilmelidir. Wilson ve Halvorsen (2010) çok kültürlü eğitim için, tüm öğrencilerin bilgi ve becerilerini arttırmalarını amaçlayan bir alan olduğunu ifade etmiş ve bu alanda gerçekleştirilen eğitimin farklı ırk, etnik grup ve kültürel gruplardan olan öğrenciler arasında eğitim eşitliği sağlanırsa etnik merkezli tutum ve davranışların azalacağını vurgulamışlardır. Bu yaklaşımdan da yola çıkarak çok kültürlü eğitimin öğretim süreci içerisinde farklılığa değer veren bir eğitim olduğunu söyleyebiliriz. UNESCO (2006), kültürlerarası eğitimde hedefin farklı kültürleri tanımanın, farklı kültürlerle empati kurarak etkili bir iletişim gerçekleşmesi olduğunu ifade etmiştir.

Çok kültürlü eğitime bakıldığında, genel olarak çok kültürlülük politikalarının eğitime yansımalarıdır. Bu yansımalar incelendiğinde farklı kültürel ve etnik grupların eğitim ve öğretim programlarının eğitim sürecinde tanınması ve onların toplumla eşit bir şekilde bütünleşmesi gerekliliği karşımıza çıkmaktadır. Banks (2013), çok kültürlü eğitimi “ *bir fikir ya da kavram, eğitimsel bir reform hareketi ve bir süreç*” olarak tanımlamış ve öğrencilerin hangi cinsiyet, sosyal sınıf, ırk ve kültürden olursa olsun eşit eğitim imkanına sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Çok kültürlü eğitim, içerisinde farklı etnik grupların bulunduğu toplumlar için

geçerli olmuş ve temeline toplum içindeki farklı grupların eğitimini almıştır. Literatürde kullanılan çok kültürlü eğitim tanımları da bunları desteklemektedir.

Banks (2013), Çok kültürlü eğitimi, etnik, ırksal, dil, din, cinsiyet, vb gibi kültürel özelliklere bağlı farklılıkların olduğu toplumlarda, önyargı, kimlik çatışması, güç çekişmelerini azaltmak için, toplumun farklı beklentilerine cevap veren eğitim politikalarının ve okul uygulamalarının eğitime yansması olarak ifade etmiştir. Toplum beklenti ve ihtiyaçlarını karşılarken eşit bir eğitimin sağlanması gerekliliğini vurgulayan Gay (1994) çok kültürlü eğitimi etnik, kültürel farklılıklara yaşam alanı imkanı sunan, öğrencileri başarıya götürmek için eşit eğitimi amaçlayan bir eğitim felsefesine dayalı olarak; eğitim programları, öğretim materyalleri ve eğitim sürecini içine alan, eğitim-öğretimin tüm öğelerinin ve eğitim politikalarının çoğulculuk esasına dayalı şekilde düzenlemeyi esas alan kendine özgü değerleri olan bir eğitim politikası olarak tanımlamaktadır. Eşit bir eğitim gerçekleştirilirken öğrencilerin birlikte çalışması gerekliliğini vurgulayan Sultana (1994), çok kültürlü eğitimi çok farklı kültürler barındıran dünyada öğrencileri ortak amaçlar için yaşamaya, öğrenmeye ve birlikte çalışmaya hazırlayan disiplinler arası süreç olarak tanımlamıştır. Oğuzkan (1993) çok kültürlü eğitimi süreç olarak değerlendirmiş ve bu süreci okulda öğrencilerin etnisite ayrımı gözetilmeksizin birlikte yaşama, ortak bir alanda eğitim görme ve çalışma yönlerinden direkt yaşantılar kazanmasına imkan sağlayan eğitim olarak tanımlamıştır. Parekh (2002), oluşan bur sürecin toplumsal uyumun artırması gerektiğini vurgulamış ve bu doğrultuda çok kültürlü eğitimi kültürler arasında diyalogu teşvik eden, öğrencilerin çok kültürlü deyimler kullanmasını sağlayan, öğrencilerin çeşitliliği kabul etmesini, ondan zevk almasını ve onunla başa çıkmasını sağlayan toplumsal uyumu artıran eğitim olarak tanımlamıştır. Baptiste (1979) ise çok kültürlü eğitimi bir sistem olarak değerlendirmiş ve çok kültürlü eğitimi eşitlik, karşılıklı saygı, kabul ve anlayış, sosyal adalet, ahlaki ilkelere dayandırılmış ve bu ilkelerin eğitimde uygulandığı sistem olarak tanımlamıştır. Wilson (2012) ise oluşan süreç ve sistem içindeki eğitim içeriğini çok kültürlü eğitim olarak ele almış ve çok kültürlü eğitimi, eğitim sisteminde farklı ırkların kültürleri için tasarlanmış okul ve eğitim içeriği olarak tanımlamıştır. Bennet (1995), çok kültürlü eğitimi bir öğretme yaklaşımı olarak ele almış ve öğretme, öğrenme yaklaşımının demokratik değerleri desteklemesi gerektiğini ve çoğulcu eğitime teşvik etmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Yapılan tanımlar incelendiğinde çok kültürlü eğitim kavramı, çoğunlukla toplum içerisinde yaşayan diğer etnik grupların farklılıkları gözetilmeksizin demokratik ve çoğulcu bir

eğitim yapılması gerekliliği vurgulanmıştır. Bu demokratik ortamın oluşabilmesi için farklı etnik grupların farklı eğitim kurumlarında yer bulması gerekmektedir. Çoğulculuğun ve demokratik ortamın sağlanmadığı bir toplumda kültürel etkileşim sağlanamayacak ve çok kültürlü eğitimin temel amaçlarına uygun olmayan ayrımcılık durumu ortaya çıkacaktır. Bu durumu Kostova (2009), farklı kültürlerden gelen çocukların bir araya getirilme ve etkileşim süreçleri ön plana alınmadığı sürece etnik, dinsel ve başka özelliklere dayalı bir eğitim gerçekleşeceği ve bu durumun farklı olan öğrencilerin asimilasyonuna sebep olacağı şeklinde açıklamıştır. Asimilasyona engel olmak için eğitim ortamının demokratik prensiplere dayalı olması gerekmektedir. Mwonga (2005), çok kültürlü eğitimi, toplumun çoğunluğu tanıyan ve farklı grupların kamu eğitimini ön plana çıkarmaya çalışan bir demokratik toplum eğitimi olarak tanımlamıştır. Nieto (1996), bu doğrultuda çok kültürlü eğitimin tanımında olması gereken yedi özelliği vurgulamıştır; çok kültürlü eğitim a)ırkçılık karşıtıdır, b)temel eğitimidir, c)tüm öğrenciler için önemlidir, d)yaygındır, e)sosyal adalet için eğitimidir, f)bir süreçtir, g) eleştirel pedagojidir. Çok kültürlü eğitim öğrencilere demokrasi, eşitlik ve adalet duygularına karşı sorumluluk ve saygı kazandırmayı amaçlamaktadır. Banks (2006), çok kültürlü eğitimin toplumu anlama ve sivil toplum oluşturma yolunda öğrencilere yardımcı olduğunu vurgulamıştır.

Çok kültürlü eğitimin farklılık ve çoğulculuk temeline dayanır. Çok kültürlü eğitimin amacı, kültürel çeşitliliği, insan haklarını, alternatif yaşam seçeneklerini, sosyal adaleti, fırsat eşitliğini ve güç dağılımında eşitliği arttırmaktadır. Bu düşüncenin ana sebebi eğitimde kültürel farklılıklar sebebiyle öğrencilerin eşit bir eğitim görmemesidir. Bu nedenle çok kültürlü eğitim eşitsizliği olabildiğince minimum seviyede tutmayı amaçlar. Çok kültürlü eğitim ile ilgili çok fazla amaç ve hedef olmasına rağmen Gay (1994), çok kültürlü eğitimin amaçlarını yedi farklı başlık altında toplamıştır. Bunlar ;

- **Etnik ve Kültürel Okuryazarlığın Gelişimi:** Kültürel çoğulculuğun okul programlarında olması gerekliliği vurgulanmıştır. Bu amaca göre eğitim programlarından çıkarılan farklı kültürlerin tarihleri tekrar programa eklenerek öğrencilerin farklı kültürleri tanıması ve farklılıklara saygı duyması gerekmektedir.
- **Kişisel Gelişim:** Çok kültürlü eğitimin temelleri benlik kavramı ve kendi etnik kimliği ile gurur duymaya dayanır. Benlik kavramı gelişmiş öğrencilerin farklı

kültürlerle etkileşimi olumlu yöndedir. Kişisel gelişim başlığı, öğrencilerin benlik kavramlarını geliştirerek onların akademik başarılarına katkı sağlamayı hedefler.

- **Tutum ve Değerleri Açıklama:** Etnik tutum ve değerleri analiz etmek, açıklığa kavuşturmak, bireylerin kendini yenilemek için yaratıcılık potansiyelinin sürekli gelişmesi, toplumun yaratıcı potansiyelini ortaya çıkarma sürecinde önemli bir adımdır. Buradaki amaç gençlere etnik çoğulculuğa saygı duymayı ve onları kucaklamayı öğretmek, kültürel farklılıkların eksikliklerle veya zayıf gördükleriyle eş anlamlı olmadığını anlamak ve çeşitliliğin insanlık durumunun ayrılmaz bir parçası olduğunu tanımaktır. Çok Kültürlü eğitim insan onuru, adalet, eşitlik, özgürlük, kendi kaderini tayin ve demokrasi ilkelerinden kaynaklanan temel değerlere teşvik eder.
- **Çok Kültürlü Sosyal Yetkinlik:** Çoğu öğrenci hayatlarının şekillendiği yılları etnik ve kültürel olarak izole edilmiş bir ortamda geçirir. Bu durum onları farklı kültürlerde bir arada olmaya ve etkileşim kurmaya hazır hale getirmez. Çok kültürlü eğitim öğrencilerin farklı kültürlerle bir araya gelmesini sağlayarak, oluşabilecek olumsuz tutumları önlemeyi hedefler.
- **Temel Beceri Yeterliliği:** Çok kültürlü eğitimin temel amacı, etnik olarak farklı öğrencilerin temel okuryazarlık becerilerinin öğretilmesini ve öğrenilmesini kolaylaştırmaktır. Etnik olarak farklı öğrenciler için eğitim sürecini daha etkili hale getirmek için kültürel bağlamsal öğretim, çok kültürlü eğitimin temel ilkesidir. Çok kültürlü eğitim ile çeşitli ders içerikleri ve öğretim teknikleri geliştirilerek öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin artırılması sağlanabilir.
- **Eğitimsel Eşitlik ve Mükemmellik:** Çok kültürlü eğitimin eşitlik amacı, temel beceri yeterliliği hedefi ile yakından ilişkilidir, ancak çok daha geniş ve daha felsefi bir yaklaşımdır. Belli grupların mümkün olan en yüksek kalitede eğitim alma şansı olmadığı ve farklı kültürlerin dışlanması durumunda, herhangi bir öğrenci için eğitimsel mükemmelliğin elde edilemeyeceği fikri doğmaktadır. Bu amaç eşit bir eğitim fırsatının sağlanabilmesi için, benzerlik yerine karşılaştırılabilirliğin,

eğitimde uygulanması fikrine dayanmaktadır. Öğrenme fırsatlarının karşılaştırılabilirliğini neyin oluşturduğunu belirlemek için, eğitimciler kültürün öğrenme stillerini, öğretim davranışlarını ve eğitim kararlarını nasıl şekillendirdiğini tam olarak anlamalıdır. Sonrasında öğrencilerin öncelik ve ihtiyaçlarına göre araçlar tasarlanmalıdır. Öğrencilere kendi kültürel ihtiyaçları doğrultusunda eğitim verildiğinde hiçbir öğrenci diğerinden daha avantajlı ya da dezavantajlı olmayacaktır. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin kendi entelektüel yeteneklerinin en üst seviyeye çıkmasını sağlayacaktır.

- **Sosyal Reform için Kişisel Güçlendirme:** Çok kültürlü eğitimin bu amacı, çok kültürlü eğitimin sosyal eylem yaklaşımını kullanarak, nasıl bir sosyal eleştirmen, siyasi bir aktivist, değişim ajanı ve yetkin lider olunacağını öğretmesini hedefler.

Etnik olarak farklı öğrencilerde pek çok entelektüel beceri ve zekanın bir çok farklı türleri kullanılması beklenmektedir. Eğer bu beceriler fark edilir ve öğretim süreçlerinde etkin bir şekilde kullanılabilirse akademik başarıları büyük ölçüde artacaktır. Çok kültürlü eğitim, etnik olarak farklı öğrencilerin akademik ve psiko sosyal becerilerini olması gerektiği gibi şekillendirerek ortaya çıkarmasını sağlayacak bir araçtır. Öğrencilerin hangi etnik kökenden olduğuna bakılmaksızın tüm eğitim ve öğretim programının aynı zamanda eğitimcilerin merkezinde öğrencinin olduğu eşit ve adaletli bir sistem tasarlanmalıdır. Her ne kadar bu sistem içerisindeki kültür çeşitliliği artıyor olsa da insanlar daha çok kendilerine benzeyen toplulukların içerisinde yer almayı tercih ediyor (Gay, 2014). Bu topluluklardan gelen öğrenciler farklı kültürlerden olan öğrenciler hakkında çok az bilgiye sahip oluyor. Bu durum ise zaman içerisinde toplum içinde çatışmaya yol açabiliyor. “Dış gruplar hakkında öğrencilerin kendi toplumlarında öğrendiği çoğu bilgi kavramsal yanlışlar, klişeler ve doğru olmayan bilgilerden meydana gelmektedir (Aboud, 2009).” Dünyanın birçok yerinde toplum, sosyal sınıf çizgileri ile ayrılmıştır. Bireylerde ırk, etnisite, cinsiyet ve ekonomi gibi sosyal sınıf çizgilerinde sosyalleşmektedir. Bu kavramsal yanlışlar ve doğru olmayan bilgiler ile daha da büyük bir problem oluşturan sosyal sınıf ayrımı, aynı sınıf içerisinde farklı etnik gruplardan, farklı sosyo ekonomik düzeyden, farklı cinsiyetten olan öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Toplum içerisinde çıkan bu çatışmadan korunmak ve öğrencilerin yüksek kalitede eğitim almasını sağlamak için yapılabilecek en doğru şey farklı etnik köken, ırk, kültür, dil ve cinsiyetten gelen öğrencilerle daha yakın bir iletişim ve etkileşim kurmayı öğretmektir. Etnik ve kültürel çeşitlilik gösteren öğrencilerin öğrenme deneyimleri ve başarıya ilişkin çıktıları

bilişsel akademik performans ve test sonuçlarından daha fazlasını içermelidir (Gay, 2014). Ahlaki, bireysel ve politik gelişmeler de öğrenciyi başarıya götüren unsurlardır. Tüm bu unsurlar toplumun sağlıklı bir şekilde devamlılığının sağlanması için gereklidir.

Çok kültürlü eğitimin tanımları ve amaçları incelendiğinde toplumda oluşan eşitsizliğe karşı olduğu görülmektedir. Çok kültürlü eğitim ayrıştırılan farklı etnik grupların eşit bir şekilde eğitim görmesi için hizmet eder. Çok kültürlü eğitim ancak eğitim kurumlarında öğrencilere öğrenme ile sosyal yaşam arasında bilgilerin doğrudan kendi hayatlarında uygulanması, ilişkinin kurulması ve faaliyete geçilmesi, , bilginin gücü ve toplumsal dönüşümü etkileyen siyasi eylem göstererek öğrencilerin, kişisel olarak güçlenmesiyle gerçekleştirilebilir (Sleeter ve Grant, 2006). Çok kültürlü eğitim uygulanırken, programı daha uygulanabilir ve ihtiyaçlara yönelik olması olmasını sağlayan boyutlar mevcuttur. Çok kültürlü eğitim programının verimliliğinin artması için boyutların dikkate alınması önemlidir.

2.1.1.3.2 Çok Kültürlü Eğitim Boyutları

Banks (2006), çok kültürlü eğitim boyutlarını beşe ayırmıştır, a) içerik entegrasyonu, b) bilgiyi inşa süreci, c) önyargı azaltma, d) eşitlikçi pedagoji, e) güçlendirici okul kültürü yapısı ve sosyal yapısı.

- **İçerik Entegrasyonu:** Bu boyut, eğitimcilerin konuları açıklarken kullandığı temel fikirleri, ilkeleri ve kuramları çeşitli kültürlerden örneklerle ve bilgilerle sunmasını kapsar (Banks, 2013). Çoğu eğitim kurumunda çok kültürlü eğitim sadece içerik entegrasyonu olarak gösterilmektedir. Bu durumun ortaya çıkarttığı en önemli sonuç ise matematik ve fen alanında eğitim veren öğretmenlerin kendilerini çok kültürlü eğitim ile alakalı görmemeleridir. İçerik entegrasyonu eğer ki eğitim kurumunda bulunan öğrencinin kültür ve ihtiyaçlarına göre düzenlenirse kendilerini dezavantajlı gören matematik ve fen branşı öğretmenleri de çok kültürlü eğitim uygulamasında sosyal alanlardaki kadar fazla olmasa da fırsat bulabileceklerdir.
- **Bilgiyi İnşa Süreci:** Bu boyut, eğitimcilerin ve toplum bilimcilerin kendi alanlarında oluşturacakları bilginin içerik, yöntem ve tekniğinin oluşma sürecini ifade eder. Bilgiyi inşa süreci çok kültürlü eğitim önemlidir çünkü öğrencilerin bilgi üretilirken çok kültürlü eğitimin temel faktörleri olan ırk, cinsiyet, sosyal sınıflara göre bilginin nasıl

etkilendiğini anlamalarına yardımcı olur. Öğrenciler bilginin etkilenme sürecini anladığında kendisinden farklı olan kültürlere karşı olumlu bir tutum sergileyecektir.

- **Önyargı Azaltma:** Bu boyut, öğrencilerin daha pozitif ırksal ve etnik tutumlar geliştirmesine yardımcı olabilecek ırksal tutum özelliklerini ve stratejisini anlatır (Banks, 2013). Stephan ve Vogt (2004), yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin eğitim ortamında kendilerinden farklı olan gruplara karşı olumsuz bir tutum sergilediğini saptamıştır. Çok kültürlü eğitimde, önyargıyı azaltma boyutu çerçevesinde farklı kültürlerden öğrenciler ile akran öğretimi ve iş birlikli öğretim yapılarak öğrencilerin birbirleriyle daha sık etkileşim ve iletişim içerisinde olması sağlanarak oluşan bu olumsuz tutumların önüne geçilebilir.
- **Eşitlikçi Pedagoji:** Bu boyut, öğretmenler, çeşitli ırksal, etnik ve sosyal sınıf gruplarından öğrencilerin akademik kazanımlarını kolaylaştıracak öğretim metot ve tekniklerin kullanıldığı zaman ortaya çıkmaktadır (Banks, 2013). Eğitimde öğrenme fırsatının artırılması öğretmenin, öğrencilere ait kültürel ve sosyal bağları bilmesine bağlıdır. Tek bir öğretim stiline kullanılması çeşitli kültürlerden gelen öğrenciler için uygun olmayacaktır. Eşitlikçi pedagoji bu durumun önüne geçmek için oluşturulmuş bir boyuttur. Eğer ki öğretmen öğrencilerinin geçmişlerini iyi bir şekilde farkına varıp eğitim stilini öğrenciye göre düzenlerse öğrencilerin akademik başarılarında olumlu bir artış olacaktır. Lee (2007), yapmış olduğu çalışmada, azınlık öğrenciler üzerinde kendi kültürlerine yönelik bir öğrenme stili geliştirmiş ve öğrencilerin ders başarısının arttığını saptamıştır.
- **Güçlendirici Okul Kültürü Yapısı ve Sosyal Yapısı:** Bu boyut, çeşitli ırksal, etnik dil ve sosyal sınıf grubuna mensup öğrencilerin eğitimsel eşitlik ve güçlülüğü tecrübe edebilmeleri için okul kültürünün oluşmasını ifade eder (Banks, 2013). Bu boyut okulu değişimin bir parçası olarak ele alır ve tüm öğrencilerin eşit bir eğitim alabilmesi için okulda yapısal değişiklikler yapılması gerekliliğini vurgular. Kültürel etkileşimin en fazla olduğu okullarda çok kültürlü eğitimi daha etkili bir şekilde gerçekleştirmek için okuldaki tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir sistem oluşturmak ve farklı kültürlerden olan öğrenciler için güçlendirici ve iyileştirici bir okul ortamı oluşturmak gereklidir.

Çok kültürlü eğitim boyutları incelendiğinde temelde olan program içeriğidir. İçerik öğretmenlerin kendi bilgi, beceri ve kullanacakları yöntem bağlamında öğrenciler için yeni bir bilgi oluşturmalarını sağlar ve böylelikle program içeriği gelişirken öğretmeninde farklı kültürler hakkındaki ön yargılı tutumları azalması mümkün kılınır. Ön yargıyla öğrenciye yaklaşmayan öğretmen artık farklı kültürlerden öğrenciler için eşit pedagojik yöntemler uygular. Öğretmenlerin değişen tutumları çerçevesinde artık yeni, farklı kültürlerin ihtiyaçlarına cevap veren bir okul yapılanmasına gidilmesi sağlanır. Yeni bir okul yapılanması uygulanırken okulların çok kültürlü özellikleri benimsemiş olması gerekmektedir.

Banks (2013), çok kültürlü eğitim modelini benimsemiş okulların sekiz farklı özelliği olduğunu vurgulamıştır. Bunlar;

- Öğretmenler ve okul yöneticileri tüm öğrencilere karşı olumlu tutum sergilemelidir.
- Resmi program, farklı cinsiyet, ırk ve sosyal sınıf ve etnik gruplardan olan öğrencilerin tecrübelerini, kültürlerini ve bakış açılarını yansıtmalıdır.
- Öğretmenlerin öğretim stili, öğrencilerin öğrenme biçimlerine ve kültürlerine uygun olmalıdır.
- Öğretmen ve yöneticiler, öğrencilerin ana dillerine saygı göstermelidir.
- Okuldaki faaliyetlerde kullanılan araç-gereçler kültürel ve ırksal farklılık gösteren öğrencilerin bakış açılarını yansıtmalıdır.
- Okulda kullanılan ölçme değerlendirme süreçleri farklı kültürden olan öğrencilerin, üstün zeka ve yetenek sınıflarında orantılı bir şekilde temsil edilmesini sağlamalıdır.
- Okul kültürü ve gizli programı kültürel ve etnik çeşitliliği yansıtmalıdır.
- Okuldaki danışman ve rehber öğretmenler farklı kültürlerden olan öğrencilere karşı yüksek beklentili olmalı ve geleceklerinde iyi bir kariyer planlaması yapmalarına yardımcı olmalıdırlar.

Çok kültürlü eğitimi benimsemiş okulların özellikleri incelendiğinde, okullarda temel olarak uygulanması ve benimsenmesi gereken farklı kültürlerden olan öğrencilerin “ farklı ” olduğunu düşünmelerini engellemek, ayrımcılık uygulamadan çoğulcu bir eğitimi desteklemektir. Çoğulcu bir eğitimi destekleyen okullar ancak çoğulcu bir program uygulayarak amaçlarına ulaşabilirler. Çok kültürlü eğitim programı, hem çok kültürlü eğitim modelini benimseyen okullar için hem de toplum yapısında çeşitlilik olan ülkeler için önemli bir duruma gelmektedir.

2.1.1.3.3. Çok Kültürlü Eğitim Programı

Eğitim sisteminde çok kültürlü eğitimi engelleyen bazı problemler vardır. Bu problemlerin başında toplumun ve eğitimcilerin çok kültürlü eğitim fikrini basite indirgemeleridir. Çok kültürlü eğitim kavramı yapılan çalışmalara rağmen kısıtlı bir şekilde ele alınıp ifade edilmektedir. Çok kültürlü eğitim ifade edilirken sadece kültür, çoğulculuk, eğitim ve demokrasi kavramları kullanılmaktadır. Sadece bu kavramların kullanılması durumunda başta eğitimciler olmak üzere kavramlardan birine odaklanır ve bu durumda çok kültürlü eğitimin tanımıyla beraber uygulamasında da sınırlılıklara ortaya çıkmaktadır. Sınırlılığa yol açan bir diğer etmen ise öğretmenlerin çok kültürlü eğitimin sadece sosyal branşlarda uygulanabileceğini, fizik, kimya, biyoloji ve matematik gibi sayısal alanlarda çok kültürlü eğitim uygulamasının yapılamayacağını düşünmesidir. Sayısal branş derslerinde eğitim veren öğretmenlerin bu düşüncesinin sebebi bu derslerin bilimsel gerçeklik üzerine dayalı olması ve çok kültürlü eğitim kavramı içerisinde karşımıza çıkan eşitlik, demokrasi ve çoğulculuk kavramlarının derslerinin içeriklerinde yer almaması düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Banks (2006), sosyal alan derslerinin çok kültürlü eğitimde her ne kadar sosyal alan dersleri daha yaygın olsa da, sayısal alan derslerindeki öğretmenlerin kendi geçmiş yaşantılarını derslere dahil ederek çok kültürlü eğitimi gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir. Çok kültür ile ilgili yapılan tanımlar ve amaçlar çok kültürlü eğitimi uygulamada sınırlı kalmaktadır. Çok kültürlü eğitim karmaşık ve çok boyutludur fakat eğitimcilerin sadece tek bir boyuta odaklanması çok kültürlü eğitimi sınırlı hale getirmiştir.

Çok kültürlü eğitim uygulamalarıyla ilgili karşılaşılan en temel sorunlardan biri de, toplumda çok kültürlülüğün sadece öğrencilerin etnik kimliği ve dillerinin çeşitliliği ile sınırlandırılmasıdır. Ortaya çıkan bu sınırlandırma sonucunda özellikle okullarda eğitim gören farklı kültürden olan öğrencilerin akademik başarılarında sıkıntılar ortaya çıkmaya başlar.

Yaşanılan bu sıkıntının çözümü uygulanan çok kültürlü eğitim programını incelemek ve programı yeniden düzenlemekten geçmektedir. Çok kültürlü eğitim programı uygulanmaya başlandığında eğitimcilerin, azınlık kültür ve dilde olan öğrencilerin akademik başarısını arttırmak için yapılan programların, hakim kültürdeki öğrencilerin tutum ve gelişimlerine faydası olmayacağı yönünde eleştirileri vardır (Gay, 1994). Halbuki çok kültürlü eğitim bütün öğrenciler için geçerlidir ve tüm öğrenciler için kavramsallaşması gerekmektedir.

1940’lardan bu güne, çok kültürlülüğün gelişimi için, ünitelerin ve derslerin öğretimi, çok kültürlü materyaller üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Fakat o dönemlerde hakim kültürün farklı kültüre bakış açısı ılımlı değildir. Çok kültürlü eğitimin daha yeni ortaya çıktığı dönemlerde eğitim programlarının hakim kültürdeki öğrenciler için yapıldığı ve farklı kültürdeki öğrencileri ötekileştirerek ön yargılar oluşturulduğu görülmektedir (Bennet, 1986). Program materyallerinde de durum farklı değildir, derslerde kullanılan kitaplarda farklı kültürlerin simgelenme şekli belirli grupları ayrıcalıklı konuma getirmektedir.

Çok kültürlü eğitim kavramının yeni çıkmış olduğu dönemlerde karşılaşılan geleneksel eğitim programı günümüzde de uygulanmaktadır. Geleneksel eğitim programlarında hakim kültürün etkisi fazladır. Bu programların uygulandığı eğitim kurumlarında hakim kültürden olan öğrenciler kendilerini üstün görürken, daha azınlık kültürden olan öğrenciler kendilerini yetersiz görmektedir. Tarihi olaylar, kültürel gelişmeler, müzik, edebiyat, gibi kavramlar hâkim kültürün bakış açısına uygun olarak öğretilmeye çalışılır (Banks, 2001) Bu durum öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Ortaya çıkan sonuç sadece akademik başarıyı olumsuz etkilemez. Çok kültürlü eğitimin temelinde olan eşitlik, demokrasi gibi kavramlar öğrenciler tarafından anlaşılmaz ve uygulanamaz.

Çok kültürlü eğitim ve program oluşturulurken temele alınan öğrenci ve öğrenci ihtiyaçlarıdır. Program uygulanırken olumsuzluğun ortaya çıkmasındaki nedenlerden biride sadece tek bir kültüre yönelik ihtiyaçlara odaklanılmasıdır, bu genellikle hakim kültürdeki öğrenciler için geçerlidir. Hakim kültürün ihtiyaçları, toplumda yer alan farklı kültürdeki öğrencilerin ihtiyaçlarıyla aynı sayılır ve farklı kültürdeki öğrencilerin ihtiyaçları ötekileştirilmiş olur (Banks, 2013). Çok kültürlü eğitim programında ihtiyaçlar düzenlemesi ancak toplumdaki tüm öğrencilere yönelik olduğunda, kamu yararı için oluşturulmuş bir program olur.Çok kültürlü eğitimi savunanlara göre kültürel anlamda ya da etnik köken anlamında farklı olan birçok öğrenci yaşadıkları çatışma yüzünden okulda sorunlar yaşamakta ve bazen okulu tamamen terk etmektedir (Delpit ve Dowdy, 2008).

Çok kültürlü eğitim programı yaşanan bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak için öğrencileri çok kültürlü okur yazarlığa teşvik etmektedir. Çok kültürlü okur yazarlık sayesinde dönüştürülebilir bir program oluşturulabilir. Dönüştürülebilir program öğrenciye demokratik ve adil bir toplum geliştirmek ve bu toplumda tüm bireylerin kültürel demokrasiyi bilmesini, duyarlı olmasını ve harekete geçmesini sağlar (Banks, 2013). Bilgi çok kültürlü eğitim programının bir parçası olsa da öğrencilerin demokratik değişimlere anlayışlı bir bağlılık geliştirmelerinde yeterli değildir. Bu doğrultuda öğrenciler çok kültürlü eğitim programı okulu bir sosyal sistem olarak ele alır ve program kapsamında geçişken vatandaşlık eğitimi verilir. Geçişken vatandaşlık eğitiminin amacı öğrencileri sosyalleştirmeyi ve topluma bağlı bireyler olmalarını sağlamaktadır. Geçişken vatandaşlık öğrencilerin ulusal, bölgesel ve küresel toplumdaki etnik ve kültürel gruplarla birlikte kendi kültürel grubunda aktif olabilmelerini ve demokratik anlayış ve değerlere sahip olmasını sağlar.

Toplumlar çok farklı ırk, etnik köken, din, dil ve kültürel gruplardan oluşur. Buna karşın genel olarak okul, kolej ve üniversite eğitim programları baskın kültürün deneyimlerini yansıtan kavramlar, paradigmlar ve olaylar etrafında düzenlenmelidir (Banks, 2013). Düzenleme yapılırken dikkat edilmesi gereken husus çok kültürlü eğitimin nasıl programa entegre edileceğidir. Çok kültürlü eğitim içeriğini okul programı içerisine dahil etmek için Banks (2013), dört seviyeli yaklaşım ortaya koymuştur. Bunlar ; ilk seviye: katkı yaklaşımı, ikinci seviye: ekleme yaklaşımı, üçüncü seviye: dönüştürme yaklaşımı ve son seviye olan dördüncü seviye: sosyal hareket yaklaşımıdır.

- **Katkı Yaklaşımı:** Bu yaklaşım genellikle ilk ve orta dereceli okullarda kullanılır. “Hâkim olan kültürün kahramanlarının ve kültürel ürünlerinin seçiminde kullanılan ölçütlerle diğer grupların etnik kahramanlarının ve belirli kültürel ürünlerinin eğitim programına eklenmesidir” (Banks ve Banks, 2009). Kültürel ürün olarak farklı kültürlere ait müzik, edebiyat gibi ürünler koyulsa da toplum üzerinde bıraktığı izlenime bakılmaz. Katkı yaklaşımında geleneksel program varlığına devam eder, yaklaşımın dezavantajlı durumu budur. Programdan sapma olmadığı için öğrencilerin etnik yapıları hakkında bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin bu yaklaşımı kullanımı oldukça rahattır.
- **Ekleme Yaklaşımı:** “Etnik içeriğin, baskın kültür eğitim programıyla bütünleştirilmesinde bir diğer önemli yaklaşım, eğitim programının temel yapısını,

amaç ve özelliklerini değiştirmeden etnik içeriğin, kavram, tema ve bakış açılarının eğitim programına eklenmesidir’’(Banks, 2013). Bu yaklaşımda genellikle ders programı içeriği değiştirilmeden çok kültürlü programa dahil edilir. Programın hedefleri, amaçları dönüşüm süresi dikkate alınmadan programa eklemeye yapılır. Ekleme yaklaşımının en büyük eksikliği, programın yeniden inşa edilmeyişidir. Çalışma için seçilen kavramlar, simgeler baskın kültürü ifade eder şekilde olur. Bu durum yeni birçok kültürlü program ortaya çıkararak çok kültürlü programı mevcut eğitim programının uzantısı şeklinde oluşturur. Ne katkı yaklaşımı ne de ekleme yaklaşımı öğretimin temel yapısını ve amaçlarını ihlal eder. Kültürel kutlamalar, etkinlikler ve içerik, var olan programın içine dahil edilir.

- **Dönüştürme Yaklaşımı:** Bu yaklaşım katkı ve ekleme yaklaşımlarından temelde farklılık gösterir. Bunun sebebi, öğretim programının ilkelerinin paradigmalarının ve temel varsayımlarının değiştirilmesini ve öğrencilerin kavramları ve sorunları farklı bakış açılarıyla değerlendirmelerini ön görür. Bu yaklaşımın temel hedefleri öğrencilerin kavramları, olayları ve insanları çeşitli kültürel bakış açılarıyla anlamalarına yardım etmek ve bilgiyi sosyal bir yapı olarak anlamalarına katkı sağlamaktır. Bu yaklaşımda öğretmene de çok kültürlü programı uygulama fırsatı olur. Öğretmenlerin durumlara bakış açılarını analiz etme ve kendi yaşadıkları olayları gösterme imkanı vardır. Bu yaklaşımın temel hedefi öğrencilere eleştirel düşüncüyü öğretmek ve savunma becerilerini geliştirmektir (Banks, 2013).
- **Sosyal Hareket Yaklaşımı:** Bu yaklaşım, dönüştürme yaklaşımının daha kapsamlı halidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi kararlarını verebilecekleri ve çalıştıkları kavramlar, sorunlar ve gündeme ilişkin kişisel, sosyal ve yurttaşlıkla ilgili adımlar atabilecekleri yürütmelerini sağlar (Banks,2013).

Çok kültürlülüğü programa dahil etme yaklaşımları incelendiğinde, öncelikle farklı kültürlerin değerleri programa eklenmelidir. İlk aşamada programda henüz değişiklik söz konusu olmamaktadır. Farklı kültürlerin değerleri eklendikten sonra hakim kültür ile pekiştirilerek mevcut bulunan programa devam edilir. Bu pekiştirmeden sonra öğrencilerin farklı kültürleri temel bir sosyal yapı olarak anlamaları sağlanmaktadır, böylelikle öğrenciler eleştirel bir bakış açısı kazanacaktır. Öğrenciler eleştirel bakış açısı kazanıp farklı kültürlerle deneyim kazandıktan sonra kendi kültürel kişiliklerini oluşturabileceklerdir.

Schmitz (1999), ise kültüre duyarlı eğitim programının ilkelerini beş farklı başlık altında incelemiştir. Ele aldığı başlıklar altında çok kültürlü programın şekillenmesi için alt soru grupları oluşturmuş ve aldığı cevaplara göre programın çerçevesini çizmiştir. Bu başlıklar ve sorular şu şekildedir;

1. Öğrenme hedeflerini tanımlama: Öğrencilerin, farklı grupların tarihleri, yazıları, teorileri ve katılım biçimleri, kimlik oluşumu ve değişiminin sosyal dinamikleri, toplumdaki güç, önyargı, ayrımcılık, kalıplaştırma ve ayrıcalıklı yapılar farklı kültürel gruplar içinde ve arasındaki iletişim ve etkileşim kalıpları kişisel, kurumsal ve toplumsal değişim teorileri hakkında ne bilmeleri gerekmektedir?

2. Geleneksel kavramları sorgulama: Bu ders içeriğinin geleneksel düzenlemesinde, gizli, çarpık ve dışlanmış bazı fikir ve gruplar var mıdır? Önceki çarpıtma ve dışlamaları ele alan yeni bir araştırma mevcut mudur? Bu yeni araştırmayı dâhil edersem, ders nasıl değişecek? Programdaki bu değişiklik, programın geri kalanı kısmını nasıl etkileyebilir?

3. Öğrenci farklılıklarını anlama: Öğrenciler sınıfa ne tür farklı bakış açıları ve deneyimler getirecekler? Öğrencilerin ırk, sınıf, cinsiyet, konulardaki önceki bilgilerini nasıl değerlendirebilirim? Farklı gruplar adına konuşmak için, öğrencilere dayanmaksızın, farklı görüşleri nasıl dâhil edebilirim?

4. Materyal ve etkinlikleri seçme: Eğer ders konuları aynı kalırsa, bu konular, hangi yeni araştırma, örnek ve yazılarla gösterilecek? Kültürel çeşitliliğe çözüm olacak bu materyal için yeni bir tematik yaklaşım var mıdır? Yeni materyali, yalnızca basit bir eklenti olmaması için, nasıl bütünlemeliyim? Hangi öğretim yöntemleri bu yeni materyalin öğrenci tarafından öğrenilmesini kolaylaştırır?

5. Etkililiği değerlendirme Yeni içerik ve öğretim teknikleri ile ilgili güçlü yanlarım ve sınırlılıklarım neler? Öğrencinin öğrenmesini nasıl değerlendiririm?

Hyde (2006), öğrencilerin en iyi şekilde öğrenim görebilmesi için çok kültürlü eğitimin ele alması gereken hususları 17 madde halinde toplamıştır. Bunlar;

- Etnik ve kültürel çeşitlilik okul ortamına nüfuz etmelidir.
- Okul politikaları ve prosedürleri öğrenci, öğretmen ve çalışanlar arasında olumlu bir çok kültürlü etkileşim ve anlayış geliştirmelidir.
- Eğitim programı, okuldaki öğrencilerin kültürel öğrenme biçimlerini ve özelliklerini yansıtmalıdır.
- Çok kültürlü program, kişilik duygusunun öğrencilerde daha iyi yerleşebilmesi için fırsatlar sunmalıdır.
- Çok kültürlü program öğrencilere, toplumlarda hep var olan idealler ve gerçeklik çatışmasını anlamada yardımcı olmalıdır.
- Çok kültürlü program, etnik çoğulculuğu ve kültürel çeşitliliği geliştiren, milli kültürü geliştiren değer, tutum ve davranışları geliştirmelidir.
- Çok kültürlü program, öğrencilere çoğulcu ve demokratik bir devlette, etkin birer vatandaş olmak için gerekli olan karar verme, sosyal katılım becerileri ile politik yararlılık duygusu geliştirmede yardımcı olmalıdır.
- Çok kültürlü program, öğrencilerin kişiler arası, etnik gruplar arası ve kültürler arası grup etkileşimleri için gerekli becerileri kazanmasında yardımcı olmalıdır.
- Çok kültürlü program kapsamı ve sırası yönüyle kapsayıcı olmalı, etnik ve kültürel grupların görüşlerini bütünsel bir şekilde yansıtmalı ve tüm okul müfredatının içsel bir alanı olmalıdır.
- Çok kültürlü program, tarihi tecrübe, sosyal gerçeklik, etnik ve kültürel grupların varoluşsal şartları gibi konularda kesintisiz bir inceleme içermelidir.
- Çok kültürlü program, öğrencilere olayları durumları ve çatışmaları farklı etnik ve kültürel bakış açılarından görme ve yorumlamayı öğrenmede yardımcı olmalıdır.

- Okullar öğrencilere çeşitli etnik ve kültürel grupların estetik deneyimlere katılmaları için fırsat sunmalıdır.
- Çok kültürlü program, öğrencilere meşru iletişim sistemleri olarak etnik grupların dillerini öğrenme ve en az iki dilde okuma yazma becerisi geliştirmede fırsatlar sunmalıdır.
- Çok kültürlü program, deneyimsel öğrenmeden özellikle yerel toplulukların kaynaklarından en üst derecede yararlanmalıdır.

Eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve etnik içeriklerin yenilenen programın ayrılmaz bir parçası olması ile etnik içeriğin sadece programa dahil edilmesi birbirine karıştırılmamalıdır. Etnik içerik programa, programın vadettiklerinde ve amaçlarında hiçbir değişiklik yapılmadan da dahil edilebilir (Banks, 2007).

Çok kültürlü eğitim programı, hedefleri doğrultusunda öğrencilerin konulara sade ve farklı grupların bakış açısı ile bakmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda kavramsal ve karar alma odaklı olur. Öğrencilere önemli konularda karar verme, etkili kişisel ve toplumsal hareket etme becerisi kazandırır. Çok kültürlü eğitim dinamik bir süreçtir. Çok kültürlü eğitim programı geliştirmek ve onu öğretmenlere vermek okulda çok kültürlü bir programın var olduğu anlamına gelmez. Eğitim programı öğrencilerin, öğretmenlerin, okul ortamının ve toplumun özelliklerinden etkilenmektedir (Cırık, 2008). Programın uygulamasında öğretmenin çok önemli bir rolü vardır. Öğretmenler kendi değerleri, bakış açıları, öğretim stilleri ile programı şekillendirir. Çok kültürlü programın uygulanabilmesi için kullanılan araç gereçler çok etkili olsa da materyalleri kullanan öğretmen öğrencilerin kültürel, etnik ve dilsel hikayeleri hakkında bilgi sahibi değilse ve farklı kültürlere karşı ön yargılıysa etkili bir öğretim gerçekleştiremez. Çok kültürlü eğitim programının başarıya ulaşabilmesi için okullarda eğitim veren öğretmenlere de hizmet içi eğitim kapsamında çok kültürlü eğitim programlarının uygulanması son derece önemlidir (Ladson- Billing, 2001). Program uygulanırken, öğrenci üzerinde etkili olan durumlardan biri öğretmenin benimsediği tutumdur. Eğer ki öğretmen hakim kültüre ait bir tutum benimser ve diğer öğrencilere karşı ön yargı ve olumsuz bir tutum sergilerse öğrenci üzerinde olumsuz sonuçlar ortaya çıkacaktır. Öğretmenin çok kültürlü bir tutum benimsemesi çok kültürlü eğitimin gerçekleşmesi için önemlidir.

2.1.1.3.4.Çok Kültürlü Tutum

Kişinin davranışlarına, eğilimlerine ve hislerine yön veren tutum kavramının literatürde birçok tanımı vardır. Tutum en genel anlamıyla Kağıtçıbaşı (1999), tarafından bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilim olarak tanımlanmıştır. Tutumlar insanlar, objeler ve olaylar karşısında kişinin belirlemiş olduğu olumlu ve olumsuz bakış açılarıdır. Tutum bireyin olaylara ve durumlara en genel çapta oluşan bakış açısının ürünüdür. Bu ürünün oluşmasında bireyde olayların bıraktığı izlenimler, zihinsel faktör yoluyla şekillenir. Bireyim tutumu üzerinde zihinsel faktörün gelişmesi ancak bireyin yaşadığı deneyimler sonucunda ortaya çıkar. Shapiro'ya (1999) göre tutum; deneyimler aracılığıyla organize edilmiş, bireyin birbirine benzeyen bütün durumlar ve konulara tepkisi üzerine etki eden doğru ya da dolaylı etkilerin ve hazır olmanın sinirsel ve zihinsel durumudur. Tutum ile ilgili yapılan kavramlara bakıldığında tutumu en temelde etkileyen bireyin yaşanmışlıkları ve önceden oluşmuş konu ile ilgili olumlu ya da olumsuz yargılarıdır.

Yargıların etkileri eğitimde ortaya çıkmaktadır. Öğretmen tutumları en mikro düzeyde öğrencinin davranışlarının şekillenmesinde, makro düzeyde ise toplumun davranışlarının şekillenmesinde önemlidir. Tutum ile ilgili yapılan genel değerlendirmeler incelendiğinde kişilere yönelik davranışlar ve düşünceler ortaya çıkmaktadır. Bu davranış ve düşüncelerden en çok etkilenen de toplumda yetişmekte olan öğrencilerdir. Nasıl ki öğretmen için tutum etkilendiği durumlar ve deneyimlerse öğrenci üzerinde oluşturacağı tutum da onun aktardıklarıdır. Bundan dolayı öğretmenlerin özellikle sınıf içerisinde benimsediği tutumun şekillenmesi eğitim sistemi için büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler çocukların eğitiminden sorumlu olan bireylerdir. Bir eğitim programını planlamak, uygulamak, öğrencilerinin gelişimlerini ve başarılarını sağlamak gibi görevleri vardır. Ancak bu görevleri yerine getirebilmeleri için öncelikle öğrencilere yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları gerekmektedir(Kargın, 2004). Öğretmenlerin özellikle farklı kültürden gelen öğrencilere karşı olumlu tutumlar sergilemesi gerekmektedir. Öğretmenin farklı kültürlere karşı benimsediği olumlu tutum en küçük çapta sınıfta bir bütünlük sağlarken, en genel çapta ise toplumda bir bütünlük sağlar. Webb ve diğerleri (1993), sergilenen tutumun farklı kültürleri birbirine bağlayacağını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin sahip oldukları tutumun, tüm tutumlar gibi sonradan öğrenilmesi öğretmen eğitiminin önemini ortaya koymaktadır (Can, 1987). Öğretmenlik mesleğini uygulayacak olan bireylerin bu mesleğin gerekliliklerini daha etkili biçimde yerine getirebilmelerinin koşullarından biri de mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olmasıdır. Öğretmen yetiştirme açısından bakıldığında nitelikli öğretmenin yetiştirilmesi, programın başarısının artırılması için öğretmen adaylarının mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi ve olumsuz ise olumlu yönde değiştirilmesi zorunludur (Semerci ve Semerci, 2004). Var olan eğitim sisteminin başarıya ulaşması için öncelikli olarak yapılması gereken sistemi uygulayan öğretmenlerin iyi yetiştirilmesidir. Nitelikli öğretmen yetiştirmenin temel amacı ülkedeki bireylerin çağın gereklerini, becerilerini gerçekleştirebilen nesilleri topluma kazandırmaktır (Çelikten ve diğerleri, 2005).

Öğretmen öğrenci için bir rol modeldir ve öğretmenin eğitim ortamı içerisinde kendisinden farklı olan öğrenciye karşı sergilediği tutum sınıftaki öğrenci davranışlarını olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen öğrencilere karşı geliştirdiği tutumlar adaylık dönemlerinde başlar. Banks (2006) öğretmen adaylarının demokratik değer ve tutumlara, çok kültürlü felsefeye ve olayları ve durumları farklı etnik açılarından görme becerisine sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü bu durum sadece öğrencinin davranışlarını değil aynı zamanda öğrencinin akademik başarısını da etkilemektedir. Çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olma, farklı kültürel değerlere sahip bölgelere atanan yeni öğretmenler açısından da kritik bir öneme sahiptir (Polat ve Kılıç, 2013) Öğretmenin öğrenciye karşı oluşan olumlu tutumu öğrencinin akademik başarısının da artmasını sağlamaktadır. Kültürel değerlere karşı oluşacak tutum, sadece öğrencinin akademik başarısını iyileştirecek şekilde olmamalıdır. Çünkü bu durum karşısında oluşacak tutum öğrenci tarafından samimi karşılanmayacak ve öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkili olmayacaktır (Gay, 2014). Farklı kültürlerle karşı oluşan tutum öğretmenlerin öğrencilere karşı sergilediği kibarlık, nezaket ve yardımseverlikten daha fazlasıdır. Öğretmen öğrencisinin etnik hikayesini, dilsel farklılığını ve deneyimlerini tam olarak anladığı zaman olumlu bir tutum sergilemiş olacaktır. Öğretmenin sergilediği bu olumlu tutumdan sonra, öğrenciler arasında karşılıklı sorumluluk ilişkisi ve bireye verilen önem gelişim göstererek özellikle farklı kültürlerden olan öğrencilerin derse katılım oranları artacaktır.

2.1.1.3.5. Çok Kültürlü Öz-Yeterlilik

“ Öz-yeterlilik inancı ” kavramını ilk ortaya atan Albert Bandura’dır. Bandura “Sosyal Öğrenme Kuramı” (Social Learning Theory) içinde “algılanan öz-yeterlilik” (Perceived Self-Efficacy) olarak ifade ettiği, öz yeterlilik inancını şu şekilde tanımlamaktadır: “Öz-yeterlilik, insanların belirli alanlardaki performanslarını gerçekleştirmek üzere gerekli etkinlikleri organize etmek ve bunları yürütmeye yönelik kendi kapasiteleri/yeterlilikleri hakkındaki yargılarıdır (Bandura, 1997).” Bandura, öz-yeterlilik inançlarını, belirli durumlarda nasıl hissedeceklerini, nasıl düşüneceklerini, nasıl davranacaklarını ve kendilerini nasıl motive edeceklerini belirleyen unsurlardan biri olarak görmektedir. Bandura’ya göre güçlü bir öz-yeterlilik hissi kişinin başarısına ve mutluluğuna olumlu bir katkı sağlamaktadır. Bandura (1997) öz-yeterlilik kavramını iki faktör üzerine temellendirmiştir. Bunlar; bir işin üstesinden gelmeye ilişkin kişisel inanç olan öz-yeterlilik (self-efficacy) ve bir işin ya da etkinliğin sonucu ile ilgili inanç olan sonuç beklentisidir.

Bireyin öz-yeterlilik inancı ise Bandura’ya göre, dört bilgi kaynağından etkilenmektedir. Bunlar; (1) tam/doğru deneyimler (mastery experiences), (2) dolaylı deneyimler/yaşantılar (vicarious experiences), (3) sosyal ikna (social persuasion) ve (4) fizyolojik ve duygusal durumdur (psychological and emotional states). Bandura öz-yeterlilik üzerindeki en güçlü etkinin doğrudan yaşantılar olduğunu belirtmektedir. Davranışın ya da işin başarılı biçimde gerçekleştirilmesi, kişinin söz konusu davranışa veya işe yönelik öz-yeterliliğinin artmasına katkı sağlar. İkinci güçlü etki ise dolaylı yaşantılardır, bu yaklaşımda başka kişilerin bir durumu başarılı biçimde gerçekleştirmeye yönelik görünmeleri vurgulanmaktadır. Üçüncü etki kaynağı, sözel iknadır. Eğer kişiyi ikna etmek için kullanılan sözler gerçekçi olursa, bu durum kişinin başarılı olmaya ilişkin çabalarını destekleyebilir. Bireyin öz yeterliliğini etkileyen son etki kaynağı ise, stres, yorgunluk vb. gibi fizyolojik ve duygusal durumlardır . Bandura, ayrıca öz-yeterlilik inancının kişide olumlu veya olumsuz duygular doğuracağını ileri sürmektedir. Bu duruma göre bireyin bir işin üstesinden gelmeye yönelik olarak düşünmesi ve çabalaması ,ondan hoşlanma, memnuniyet duyma gibi iyi duyguları desteklerken, başarısızlık beklentisi ise kaygı ya da stres gibi kötü duygulara yön vermektedir.

Öz-yeterlilik tek başına bireyin kendisine ait performansı geliştirme kapasitesi iken çok kültürlü öz- yeterlilik bireyin kültür ve dil anlamında farklılıkları olan öğrencilerle çalışırken karşılaşılan zorlukları ele alma biçimiyle ilgili inançlardır (Nadelson ve diğerleri, 2012). Bu tanımdan da yola çıkarak çok kültürlü yeterliliğin öğretmenlerin okullarda farklı kültürden olan

öğrencilere karşı oluşan durumları yönetebilme düzeyleri olarak ele alınabilir. Çok kültürlü öz-yeterlik kavramı, çok kültürlü eğitim ve öz yeterlik kavramlarının bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş bir yapıdır (Guyton ve Wesche, 2005). Çok kültürlü öz yeterliliğin doğrudan eğitim ile ilgili olduğu bu tanımdan ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin öz yeterliklerini oluşturan durumu farklı kültürlerle ilgili durumları yönetebilmesi olarak ele almak yeterli değildir. Öğretmenlerin çok kültürlü yeterliğini oluşturan bir diğer unsur da öğrencilerin etnik grup, dilsel farklılık ve tarihleri hakkında bilgi sahibi olması ve deneyim elde etmesi bu deneyimleri öğrencilere aktarırken kendine olan güvenidir.

Öğretmenlerin çok kültürlü yeterliliğini etkileyen şüphesiz farklı kültürler hakkında edindiği bilgilerdir. Fakat bu bilgiler genellikle en başta deneyimleyerek oluşur ve bu deneme yanılma süreci öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterliklerini olumsuz etkileyebilir. Özellikle günümüzde Türkiye'ye hızla artan göç sonucunda, ülke içerisindeki etnik, dilsel, ırksal çeşitlilik artmaya devam etmektedir. Böyle bir dönemde öğretmenlerin öz yeterlikleri çok daha fazla önem arz etmektedir. Öğretmenlerin öz yeterliklerinin düşük olması kuşkusuz öğrenci öğretmen iletişimini olumsuz etkilemektedir. Kültürel çeşitliliğin olduğu bir okulda öğretmen öğrenci iletişiminin az olması öğrencinin kendisini ötekileşmiş hissetmesine sebebiyet verecektir.

Öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik kazanması sürecinde en önemli olan dönem öğretmen adaylığı dönemidir. Tuncer ve Özeren (2012), öğretmen adaylarının farklı ırk ve kültürler hakkında yeterince hazırlanmadan eğitim aldığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin okul içerisinde farklı kültürden olan öğrencilerle yaşadıkları sorunların temelinde, adaylık döneminde yeterince hazırlanmaması vardır. Bu durum sadece yeterliliği etkilemez aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilere karşı takınacağı tutumu da olumsuz etkiler ve öğrenciler üzerinde hem davranış hem de akademik başarı olarak olumsuz bir tutum oluşturur. Öğretmenlerin okullarda bu tür sorunlar yaşamaması için öğretmenliğin temeli olan öğretmen adaylığı eğitiminde çok kültürlü öz yeterliliğin gelişmesi yönünde dersler alması ve deneyim kazanması önemlidir. Alacakları bu eğitim öğretmen adaylarının ileride farklılıkları olan öğrencilere uygulayacakları öğretim ekinliklerini, davranışlarını ve öğrencilerin akademik başarılarını etkileyecektir.

2.1.1.3.6. Çok Kültürlü Öğretmen Eğitimi

Uygulanan eğitim sisteminin temel amacı, ülke içerisinde yaşayan toplumu çağdaş dünyaya ayak uydurur bir hale getirmek ve çağın gerekliliklerini, bilgi ve becerilerini topluma kazandırmaktır (Çelikten, 2005). Kuşkusuz bu kazanımı yapacak kişi öğretmenlerdir. Eğitim sisteminin düzenli olarak ilerleyebilmesi için öncelikle sistemin temelinde bulunan öğretmenlerin yetiştirilmesine dikkat edilmelidir. Toplumdaki kişilerin çağdaş olabilmesi, güncel çağ ile bilgi ve beceri kazanabilmesi düzenli ve disiplinli bir eğitim sisteminin yanında bakış açıları geniş ve farklılıklara duyarlı bir öğretmen sayesinde olur(Külekçi ve Bulut, 2011). Farklılıklara duyarlı ve bakış açıları geniş olan öğretmenler sadece öğrencilerin çağdaş ve demokratik olmasını sağlamaz bunun yanında okulların da kalitesinin artmasına yardımcı olur ve haliyle kaliteli ve nitelikli okullar sayesinde ülkenin kalkınma seviyesine katkı sağlar.

Kendini geliştiren nitelikli öğretmenler, eğitim sayesinde toplum üzerinde önemli bir role sahiptir. Günümüzde birçok ülke küreselleşmenin, teknolojinin gelişmesinin ve yaşanan göçlerin sonucunda artık homojen bir yapıya sahip değildir. Kültürel çeşitliliğin bu kadar arttığı bir yüzyılda öğretmenin nitelikleri kuşkusuz çok kültürlülük için de önemlidir. Fakat çok kültürlülük öğretmen ve öğretmen adaylarında hali hazırda bulunan bir nitelik değildir. Çok kültürlü eğitim program ve modelinin uygulanabilmesi için çok kültürlü eğitim niteliklerine sahip öğretmenin bu nitelikleri kazanacak eğitim alması gerekmektedir. Öğretmen eğitiminin genel olarak kabul edilen amaçlarından biri de, farklı öğrenci profillerine hizmet verecek öğretmenler yetiştirmektir (Guyton ve Wesche, 2005). Toplumdaki farklılıklara rağmen öğretmenlerin ve toplumun hatırı sayılır bir kısmı toplum içerisindeki farklı kültürleri ve dilleri görmezden gelmektedir. Bu bakış açısı toplumda sergilenen davranışlarda kütür, etnisite ve ırk kimliğinin göz önünde bulundurulmasına gerek olmadığı düşüncesine yol açmaktadır (Gillespie, 2002). Toplumun bakış açısı homojen olduğu için öğretmenler farklılıklara duyarlı bir eğitim vermekten çekinmektedirler.

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim gerçekleştirirken özellikle toplumun bakış açısından kaynaklanan sıkıntılar ve oluşan ön yargılar göz önüne alındığında ilk yapılması gereken, öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının kültürel farklılıkları olan öğrencilere nasıl etkin bir şekilde eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirebilecekleri bilgi, beceri ve tutumları içeren dersler vererek deneyim kazanması sağlanmalıdır. Çok kültürlü eğitimin hedeflerinden bir tanesi renk, sınıf, cinsiyet gibi etkenlerden dolayı içinde bulundukları

grup tarafından bastırılan insanların duygularını ve tecrübelerini paylaşacak ortamlar oluşturmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlar, farklılıklarla ilgili çok az deneyim ve bilgiye sahip öğretmenlerin; öğrencilerinin sahip olduğu farklı özellikleri nasıl anlayacaklarını; bunlara değer vermeyi nasıl öğreneceklerini, öğretmen yetiştirme programlarının ırk, etnik köken, sosyal sınıf gibi önyargılarla nasıl yüzleşeceğini ve bunları nasıl öğreteceğini, öğretmenlerin bu gruplara etkin öğretim yapabilmek için nelere ihtiyaç duyduğunu ve öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları sosyal ve politik engellerle yüzleşmede öğretmen yetiştirme programlarının rolünü sorgulamaktadırlar (Rego ve Nieto, 2000). Sorgulamanın genel sebebi toplum içerisindeki kültür çeşitliliği fakat bu çeşitliliğe rağmen öğretmen adaylarına farklı kültürden olan öğrencilerle gerekli düzeyde deneyimin sağlamamasıdır.

Baptiste (1979), okullarda artan etnik ve kültürel çeşitlilik ortamının öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi gerekliliğine sebebiyet verdiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, bulunduğumuz yüzyılda okuldaki etnik ve kültürel çeşitliliğin artması ile beraber çok kültürlü eğitim niteliklerine sahip öğretmen yetiştirme gerekliliğinin ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Bundan dolayı geleneksel öğretmen yetiştirme programlarında, çok kültürlü toplum ve öğrenci yapısına göre düzenlemeler yapılmalıdır. Toplum içerisindeki etnik, kültürel ve dilsel farklılığa duyarlı, toplumu birleştirici, kişilere demokratik ve çoğulcu bir bakış açısı katan öğretmenler ve yöneticilerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Dünya üzerinde genel kabul görmüş olan çok kültürlü öğretmen yetiştirme programları her ne kadar kabul edilmiş olsa da programı uygulamada sıkıntılar yaşanmaktadır, bu sıkıntının temel nedeni ise eklenen derslerin teorik olarak sınırlı kalması öğretmen adaylarına deneyim kazandırmaması olmuştur. Eğitim fakülteleri, çoğunlukla öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim anlamında geliştirilmelerinin önemini kabul etmelerine rağmen, bu durum öğretmen yetiştirme programlarına büyük ölçüde yansıtılmamıştır (Grant ve Secada, 1990).

Çok kültürlü öğretmen yetiştirme programları, disiplinli ve düzenli bir şekilde ilerlemedikçe, çok kültürlü eğitimin temel hedefi olan demokratik, çoğulcu ve eşit bir eğitimin mümkün olacağını söylemek mümkün değildir. Eğitimin temel unsuru olan öğretmen öğrenci ilişkisi de bu durumdan olumsuz etkilenecek ve sonuçları sıkıntılı boyutlar oluşturacaktır. Öğretmenler öğrencilerinin kültürleri, öğrenme biçimleri ve iletişim şekilleri hakkında yeterli bilgi ve farkındalığa ulaşmazlarsa, öğrencilere karşı yanlış beklenti içine girebilir ve onlara karşı ön yargı oluşturabilir. Bu durum öğretmenlerin kültürel değerlere uygun olmayan malzemeler, araç gereçler kullanabilir ve öğretmen öğrenci ilişkisi ve iletişiminin sekteye

uğramasına sebep olabilir (Wallace, 2000). Öğretmen yetiştirme programlarına dikkat edilmemesi öğretmenlerin yaşadığı zorluklar karşısında çaresizlik ve yetersizlik hissetmesine sebebiyet verebilir. Böyle bir durumla karşılaşmamak için kültürel farklılıkları olan öğrencilere öğretim yapabilmek için öğretmenlerin, kendi kültürel değer ve inançlarının davranışlarına ne derece yansıdığını görebilmeleri, hangi teknikleri kullanarak daha etkin öğretim yapabileceklerini bilmeleri ve öğretim stratejilerini sınıflarına uyarlayabilmeleri gerekmektedir (Gay ve Howard, 2000).

Olumsuzlukların yaşanmaması, ortaya çıkan olumsuzlukları da minimum seviyeye indirmek için farklı dil, din, etnik köken değerlerine sahip öğrencilerin haklarına öğretmenler saygılı olmalıdır. Derslerde ayrıştırıcı değil bütünleştirici etkinliklere yer verilmelidir. Bu noktada öğretmenleri yetiştiren eğitim kurumlarına ve eğitimcilere düşen görev büyüktür. Öğretmen adaylarının, sınıftaki farklı özelliklere sahip bütün öğrencilere hitap edecek şekilde yetişmelerine, bu konudaki deneyim ve bilgilerinin artırılmasına yardım etmesi ve ön ayak olması gerekmektedir. Fakat günümüzde öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına yönelik yeterli teorik dersler yoktur. Çok kültürlü eğitim anlamında en ilişkili dersler genellikle seçmeli ders kapsamında verilmektedir. Bu derslerin öğretmen adayları için zorunlu ders kapsamı içerisinde yer alması, öğretmenin meslek hayatında daha yeterli olmasını sağlayacaktır.

2.1.2. Sınıf Öğretmeni Yetiştirme

Bu bölümde, eğitim ve öğretim hayatında diğer branş öğretmenlerine göre farklı kültürden olan öğrencilerle daha fazla iletişim kuran ve etkileşim içerisinde olan sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi, sınıf öğretmeni yetiştirme tarihçesi, sınıf öğretmeni yeterlilikleri ve genel öğretmen yeterliliklerine yer verilmiştir.

2.1.2.1. Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Tarihçesi

Türk eğitim tarihinde ilk defa örgün eğitim Fatih döneminde başlamaktadır. Bu dönemde örgün öğretim yapan öğretmen tipleri ikiye ayrılmaktadır. İlk olarak sıbyan mektebinde görev yapan muallimler ve medreselerde görev yapan müderrislerdir. Alt düzeydeki medreseler genelde imam ve muallim yetiştirirken yüksek düzeydeki medreseler müderris yetiştiriyordu (Akyüz, 2001). Fatih dönemi boyunca sıbyan mektebinde görev yapan muallimler alt düzey medreselerde eğitim görürken, Fatih döneminden sonra muallim eğitimi

düzeni bozulmuştur. Bu dönemden sonra artık sıbyan mektebinde muallim olabilmek için mahalle camisinde din görevlisi olmak yeterli görülmüştür ve bu dönemde öğretmen yetiştirmede bozulmalar yaşanmıştır.

1700'lü yıllara gelindiğinde artık Osmanlı Devleti'nde Batılaşma hareketleri başlamış ve eğitim sistemi de dönemin yeniliklerine göre düzenlenmiştir. Düzenlemenin yapıldığı yıllarda eğitimde karşımıza çıkan ilk yenilik daha çok dini eğitim veren medreselerin yanında askeri alanda eğitim veren okulların açılması olmuştur. Eğitimde oluşan yeniliklerin devamında öğretmen yetiştirmenin günümüz temelleri ancak 1800'lü yıllarda atılmıştır. 16 Mart 1848 yılına gelindiğinde bugün ki anlamda öğretmen yetiştirme okulu olan Darül Muallimin okulu açılmıştır. 1869'dan sonra erkek ve kız öğretmen okulu açılırken, 1874'te idadiler açılmaya başlanmış, bu dönemde öğretmen yetiştiren kurumlar sıbyan (ilkokul) , rüştiye (ortaokul) ve idadi (lise) olmak üzere üç dereceye ayrılmıştır (Akyüz, 2001). 1875 yılından itibaren öğretmen yetiştirme okulları merkez dışında açılmaya başlamış ve Osmanlı'nın birçok önemli kentinde faaliyet göstermeye başlamıştır. 1868'den 1915'e kadar okulun düzeyine göre değişmekle birlikte, öğretmen okullarının öğrenim süresi genellikle ilkokul ya da rüştiyeler üzerine, üç yıl olmuştur. İlkokul üzerine olanlar ilkokula; rüştiyeler üzerine olanlar da ortaöğretime öğretmen yetiştiriyorlardı. 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile öğretmenlik ilk defa ayrı bir meslek olarak görülmüş ve artık öğretmen olmak, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında eğitim almaya bağlı olmuştur (Binbaşıoğlu, 1995). Osmanlı'da 19.yüzyıl ortalarına kadar kız öğrenciler için sadece ilkokul (sıbyan mektebi) serbest iken, 1858 yılından itibaren ortaokul eğitimi de serbest bırakılmıştır. Fakat burada öğretmenlik yapması için kadın öğretmenlere ihtiyaç vardır ve 1870'de İstanbul'da kız öğretmen okulu (Darul Muallimat) açılmıştır (Cicioğlu, 1983).

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise, 1923-1924 yılları arasında toplam 20 okul bulunmaktadır. Bunların 7 si kadın öğretmen, 13 tanesi erkek öğretmen yetiştirmek üzerine faaliyet göstermektedir. 1924 yılında eğitim sistemi, programı ve öğretmen yetiştirme politikasında yenilikler yapılmış ve altı yıl olan ilkokul süresi beş yıla düşürülürken, dört yıllık öğretmen yetiştiren okulların eğitim süreleri beş yıla çıkarılarak eğitim programlarında düzenlemeler yapılmıştır (MEB, 1992). 1926 yılına gelindiğinde ilkokul öğretmeni yetiştirme programları ikiye ayrılmıştır. Bunlar ilk muallim mektepleri ve köy muallim mektepleridir. 1932 yılına gelindiğinde ilkokul öğretmeni yetiştirme programlarının süresinde yeniden bir düzenleme yapılmış ve ilkokul öğretmen eğitimi ilkokuldan sonra altı yıla çıkarılmıştır.

20.yy başlarında köylerdeki nüfus fazlalığı, buralardaki eğitimi önemli bir hale getirmiştir. Fakat öğretmen okullarındaki öğretmen adaylarının azlığı köylerdeki öğretmen yetersizliğine yol açmıştır. Bu duruma çözüm olabilmesi için 1939 yılında Birinci Milli Eğitim Şurasında Köy Enstitüleri kurulmasına karar verilmiş ve 1940'da 21 Köy Enstitüsü açılmıştır. Ayrıca üç yıllık yükseköğrenim veren bir de Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuştur (Doğan, 2005). Köy enstitüleri dönemin kültürünü yansıtan ve kültürel çeşitliliğini benimsemiş olan önemli eğitim kurumlarıydı. Köy enstitüleri hiçbir toplumu taklit etmemiş ve Türk toplumunun gerçeklerine odaklanmıştır. Köy enstitüleri için öğretmen yetiştirilirken demokratik değerlere yer verilmiş tek tip bir öğretmen yetiştirilmemiştir. Enstitüde öğretmen adayı sadece öğretmen olarak yetişmez aynı zamanda köye yarayan meslek uzmanı olarak da yetiştirdi. Köy enstitüleri şehirlerde değil özellikler birkaç köyün birleşimi olan, karayolu ulaşımı gelişmiş olan yerlere kurulurdu. Böylelikle toplumun bu dönemde esas üretici olan köylüler eğitim almış ve toplumun eğitime ulaşmakta zorluk çeken kesimi okullara gitmiştir. Köy enstitülerine alınan öğrenciler sadece teknik ya da teorik bilgiler almazlar aynı zamanda sanatla da iç içe olmuşlardır. Hem teorik hem de pratik bilgiler ile farklı kültürleri tanımaları sağlanmıştır (Çoban, 2011). Köy enstitülerinin öğretmen ve öğrenci yetiştirme işlevlerine bakıldığında öğretmenler öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarına göre yetiştirilmiş ve okullarda uygulanan bilgilerin doğrudan uygulanmasına fırsat sağlamıştır. Köy enstitülerinde yetişen öğretmenler toplum kültüründeki farklılıkları en yakından tanıyan bir öğretmen yetiştirme programına tabi tutulmuştur. Öğretmen yetiştirme tarihinde, temel eğitimde çok kültürlü eğitime en yakın uygulanan öğretmen yetiştirme programının köy enstitüleri ile gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

1900'lü yılların ortalarına gelindiğinde yürürlüğe giren 6234 sayılı kanunla öğretmen okulları programı ile köy enstitülerinin programları tek bir çatı altında toplanmış ve köy enstitüleri kapatılmıştır. Oluşturulan bu yeni öğretmen yetiştirme kurumunun adı "İlk Öğretmen Okulları" olmuştur (Arslanoğlu, 1997). Öğretim süresi ilkokul üzerine yedi, ortaokul üzerine dört yıl olarak düzenlenmiştir. Daha sonraları bu öğretmen okulları öğretmen liselerine dönüştürülmüştür (Genç, 2005). Böylece ilk öğretmen okullarında lise programının yanında pedagojik formasyon derslerinin sayısı ve kapsamı genişletilmiştir (Doğan, 2005).

1974 yılına gelindiğinde artık Türkiye'de 89 tane ilkokul öğretmeni yetiştiren okul vardır. Bu yıldan itibaren 89 okuldan uygun olanlar iki yıllık yüksekokullara dönüştürülmüştür. Ancak ilk öğretmen okulları eğitim enstitülerine dönüştürülürken hiçbir araştırma, planlama ve

ön çalışma yapılmadan yalnızca isim değişikliğiyle yetinilmiştir (Taşdemir, 1995). 1983 yılından 1989 yılına kadar eğitim yüksekokullarındaki program içeriğinde çalışmalar yapılmış ve der içeriklerine öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür bilgisi eklenmiştir. Bütün öğretmenlerin lisans düzeyinde öğrenim görmeleri YÖK'ün 23.05.1989 tarih ve 876 sayılı kararıyla 1989-1990 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur (MEB, 1992).1989-1990 yılı itibariyle iki yıllık olan eğitim yüksekokullarının eğitim süreleri dört yıla çıkarılmıştır.

10.09.1990 tarih ve 74341 sayılı YÖK yasasıyla da Eğitim Yüksekokulu programları sekiz yıllık ilkokul uygulaması da dikkate alınarak seçimlik derslere yer veren ve sınıf öğretmenlerine ek olarak belirli bir yan alan yeterliliği kazandırmayı amaçlayan "yan alan" derslerine yer verilmiştir (Ataunal, 1994). 2004- 2005 öğretim yılı itibariyle devlet ve vakıf üniversitelerinde 65 eğitim fakültesi bulunmaktadır. Bu 65 eğitim fakültesinin 61 tanesinin bünyesinde sınıf öğretmenliği programı yer almaktadır. 2019 yılı itibari ile 95 eğitim fakültesinde 82 sınıf öğretmenliği programı bulunmaktadır (YÖK İstatistik, 2019).

Sınıf öğretmeni, öğrencinin ilk olarak rol model aldığı kişidir. Sınıf öğretmenin toplumun ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik nitelikleri öğrenciler üzerindeki davranışları da etkilemektedir. Bir öğretmen ne kadar kültürün gerektirdiği niteliklere sahip olursa toplum içerisindeki düzende saygılı bir hale gelecektir. Öğretmenin nitelikleri kazanabilmesi için öncelikli olarak belli başlı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmen yeterliliğini tamamını gerçekleştiren öğretmenler artık öğrenciler üzerinde daha etkili bir öğretim gerçekleştirebileceklerdir.

2.1.2.2. Sınıf Öğretmeni Yeterlikleri

Küreselleşen ve gelişen dünyada düzenli olarak bir değişim ve gelişim vardır. Şüphesiz bu değişimden en çok ve en kolay etkilenen genç nesil olan öğrencilerdir. Öğrencilerin çağın gerekliliklerini takip etmesi en genel ortam itibariyle eğitim kurumlarında olur. Eğitim kurumlarının en önemli unsuru öğretmenidir. Öğretmen öğrenciye bulunduğu ortamı, çevreyi anlaması için rehberlik eder. Öğretmenin rehberlik rolleri bulunduğu çağın ihtiyaç ve gereklilikleri doğrultusunda sürekli olarak değişim içerisinde. Toplumdaki değişimin ilk yansıdığı yer okullardır. Buda düzenli olarak eğitim programlarının incelenmesi ve düzenlenmesi gerekliliğini ortaya koyar. Fakat eğitim sisteminde programları düzenlemek

değişimi yakalamak ve ayak uydurmak için yeterli değildir. Burada en önemli rol öğretmenidir. Sürecin uygulayıcısı olarak öğretmenlerin de eğitimde gerçekleşen bu değişimlere uyum sağlamaları açısından kişisel ve mesleki niteliklerini arttırmaları önem arz etmektedir. Eğitim ve öğretimin niteliği şüphesiz bu süreçte aktif olarak görev alan öğretmenlerin niteliğinden etkilenmektedir (Kahramanoğlu ve Ay, 2013).

Süreci etkileyen öğretmenlerin başında sınıf öğretmenleri gelmektedir. Bunun sebebi sınıf öğretmenlerinin birden fazla dersten sorumlu ve öğrencilerin genellikle ilk öğretmenleri olmasıdır. Sınıf öğretmenlerinin birden fazla dersten sorumlu olması onların disiplinler arası ve çoklu disiplin yeterliklerine sahip olması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Sınıf öğretmeni aynı zamanda bir öğrencinin genellikle ilk öğretmenidir ve öğrencinin kişiliğinin inşasında önemli bir görev üstlenir. Öğrencilere ilk bilgileri, davranış ve tutumları kazandırma sorumluluğunda , sınıf öğretmenlerinin rolleri oldukça fazladır (Kalkan, 2012). Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeyinin belirlenmesi, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda kendilerini geliştirecek yollar çizilmesi önemlidir. Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleklerini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017).

Öğretmenlerin sahip olması gereken rol ve nitelikler toplumdan topluma ve kültürden kültüre değişim göstermektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin incelenmesi her ülkenin eğitim sistemi için önem taşımaktadır (Gökçe, 2003). Öğretmen yeterlikleri kavramı, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramındaki öz-yeterlik kavramına dayanmaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre insanlar kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma ve kendilerini yansıtmaya kapasitesine sahiptir. Bandura, öz yeterliliği istenilen sonuca ulaşılabilmesi için kişinin kendi planlama ve kapasitesine olan inancı olarak tanımlamaktadır (Kahramanoğlu ve Ay, 2013). Yeterli öğretmenler yeni fikirlere daha açıktırlar ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için yeni yöntemler denemeye daha isteklidirler.

Günümüzde çağın eğitim gerekleri, eğitim ve öğretmene yüklenen yeni anlamlar, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları, bireyin eğitimi konusundaki yeni ihtiyaçlar öğretmene değişken mesleki sorumluluklar yüklemektedir. Bu bakış açısı öğretmenlerin sürekli gelişime açık olan bireyler olmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenler farklı ihtiyaçları olan öğrencileri dikkate almalı, öğrencilerde analitik ve yaratıcı düşünmeyi destekleyici çalışmalar yapmalı

öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Ayrıca güçlü bir iletişim becerisine sahip olmalı ve eğitim öğretimi etkin bir şekilde planlayabilmelidir. Alanına ilişkin temel bilgilerin yanı sıra çağın gerektirdiği mesleki becerilere sahip olmalıdır (MEB, 2017). Öğretmenin mesleğini en verimli şekilde icra edebilmesi için öğretmenden beklenen bu nitelikler öğretmen yeterliliklerinin temelini oluşturmaktadır.

Türkiye’de öğretmen yeterliliğindeki nitelikleri Milli Eğitim Bakanlığı belirlemektedir. Türkiye’de öğretmen yeterliliği ile ilgili ilk çalışmalar 1998 yılında başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığında ise ilk çalışma 1999 yılında ortaya çıkmış ve ilk olarak çeşitli üniversitelerin temsilcilerinden oluşan “Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu” oluşturulmuştur. Bu komisyon öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi kapsamında geliştirilen dokümanlardan “Öğretmen Yeterlilikleri” belgesini hazırlamıştır. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü tarafından öğretmen yeterliliği kavramı üzerine farklı ülkelerdeki yeterlik dokümanları incelenerek çalışmalar yapılmış ve konuya ilişkin kavram ve terimler üzerinde ortak bir karara varılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen ve her öğretmende olması beklenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri”, 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve bu alt yeterliklere sahip olmak için neler yapmaları gerektiğini ifade eden 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB,2017). Bu 6 yeterlilik alanı şu şekildedir;

- a) Kişisel ve mesleki değerler
- b) Öğrenciyi tanıma
- c) Öğrenme ve öğretme süreci
- d) Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
- e) Okul, aile ve toplum ilişkileri
- f) Program içerik bilgisi.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belirlendikten sonra, öğretmenlerin kendi alanlarındaki bilgi, beceri, tutum ve değerleri ifade eden “Öğretmenlik mesleği özel alan

yeterlilikleri ” belirlenmesi yönünde çalışmalar yapılmıştır. Sınıf öğretmenleri yeterliliğinin yeniden yapılanması için çeşitli gelişmeler olmuştur. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması bağlamında sınıf öğretmenliği, 1997 yılında İlköğretim Bölümü içinde bir anabilim dalı olarak uygulamaya konulmuştur (Gönüllü, 2009). Özel alan yeterlikleri belirlenirken sınıf öğretmenlerinin birden fazla dersten sorumlu olmaları, onları diğer öğretmenlerden ayırmaktadır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin çoklu disiplin ve disiplinler arası anlayışa dayalı yeterliklere sahip olmalarını bir zorunluluk haline getirmektedir. Bu bağlamda, sınıf öğretmeni yeterlikleri ve performans göstergeleri oluşturulurken okuttuğu her dersin özel alan bilgisi yerine söz konusu derslerin ortak tabanı ve bütünleştirici özellikleri dikkate alınmıştır (MEB, 2017).

Yapılan çalışmalar sonucunda sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri; 6 yeterlik alanı, 39 yeterlik ve bu yeterliklerin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin davranış ifadeleri şeklinde belirtilmiş, performans göstergelerinden oluşmuştur (MEB, 2017). Belirlenen bu özel 6 yeterlilik alanı şu şekildedir;

- a) Öğrenme-öğretme ortamı ve gelişim
- b) İzleme ve değerlendirme
- c) Bireysel ve mesleki gelişim-toplum ile ilişkiler
- d) Sanat ve estetik
- e) Dil becerilerini geliştirme
- f) Bilimsel ve Teknolojik gelişim
- g) Bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme
- h) Beden eğitimi ve güvenlik.

MEB (2018) tarafından belirlenen yeterlilik alanlarından öğrenme-öğretme ortamı ve gelişim çok kültürlü eğitim ile ilişkilendirilebilir. Bu yeterlilik alanı öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini, bu farklılıklara göre esnek öğrenme ortamları ve programlar oluşturularak, öğrencilerin eleştirel düşünmesini sağlamayı hedeflemektedir. Çok kültürlü eğitimle ilişkili olan bir diğer yeterlilik alanı ise bireysel ve mesleki gelişim-toplum ile ilişkiler yeterliliğidir. Bu yeterlilik alanında öğrencilerin toplumun diğer üyeleriyle beraber çalışma yapması desteklenmektedir. Çok kültürlü eğitim ile ilişkili son yeterlilik ise bireysel sorumluluklar ve sosyalleşmedir. Bu yeterlilikte hedeflenen öğrencinin demokratik toplum bilincini ve sorumluluk bilincini kazanmasıdır.

Sınıf öğretmenliği yeterlilikleri incelendiğinde, en başta öğrencinin farklılıklarının dikkate alınması ve bu doğrultuda düzenlemeler yapılması vurgulanmaktadır. Öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak öğretmen tarafından yeni bir düzene geçilmesi ancak öğretmenin tutum, yeterlik ve deneyimleri ile mümkün olacaktır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinden beklenen yeterlilik çalışmanın özü için önemlidir. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının zaman içerisindeki çok kültürlü tutum, deneyim ve yeterlilikleri incelenmiş ve sınıf öğretmeninden beklenen yeterliliklere çalışma içerisinde yer verilerek çok kültürlü sınıf öğretmeni yetiştirmede katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

2.1.3. Alan Yazım Çalışmaları

2.1.3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Polat (2009) eğitim fakültesinde son sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerini araştırmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının kültürel empati, sosyal girişim, duygusal denge, açıklık, esneklik ve çok kültürlü kişilik boyutlarında yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının çok kültürlü kişiliklerinin yeterli olduklarını ancak çok kültürlü kişiliğin alt boyutu olan “duygusal denge” açısından puanlarının düşük olduğu sonucuna varmıştır.

Yavuz ve Anıl (2010) “Öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için tek boyutlu, 28 maddeli, beşli derecelendirme yapmaya imkan sağlayan, bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Türkiye’de eğitim fakültelerinde farklı öğretim kademelerinde görev yapmak üzere yetiştirilen öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının olumlu olduğu bulunmuştur.

Coşkun (2012) tarafından yapılan araştırmanın örneklemini dört üniversitenin ilahiyat bölümleri ve din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi bölümlerinde eğitim gören 219 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeği ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin çok kültürlü eğitime yönelik tutum puanları yüksek bulunmuştur.

Karaçam ve Koca (2012) beden eğitimi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim farkındalıkları üzerine yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve ilgili kavramlar hakkında ayrıntılı bir farkındalığa sahip olmadıklarını; çok kültürlülük anlayışlarının

daha çok sosyo-ekonomik yapı, etnisite ve farklı kültürler başlığı ile sınırlandırdıklarını saptamışlardır.

Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çok kültürlü farkındalıkları, bilgi ve beceri düzeyleri ve bunların çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Çok kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği kullanılarak verilerin toplandığı araştırmanın bulguları katılımcıların çok kültürlü bilgi, farkındalık ve beceri yeterlik algılarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, analiz sonuçlarına göre çok kültürlü yeterlik algısı üzerinde unvan, iş deneyimi, yaşantının çoğunun geçirildiği yer ve üniversitelerinin bulunduğu coğrafi bölge açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Polat, Kılıç, (2013) “ Türkiye’de çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri ” üzerine bir çalışma yapmış ve yaptıkları çalışmada çok kültürlülük, Türkiye’de çok kültürlü eğitim ve öğretmen yeterliliği üzerine alan yazımı taraması yapmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda çok kültürlü eğitimde özellikle öğretmen yetiştirmeye önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu vurgulama yapılırken özellikle çok uluslu (ABD, Kanada, Almanya vb.) ülkeleri ele almıştır. Ele alınan bu ülkelerde çok kültürlü eğitime önem verildiğini ve hem eğitilen hem de eğitimi veren kişilerin nitelikli bir şekilde yetiştirildiğine vurgu yaparken aynı bu ülkeler gibi etnik yapı açısından heterojen olan Türkiye ‘de bu nitelikleri görmenin çokta mümkün olmadığından bahsedilmiştir.

Gürel (2013), ilkökul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ile çok kültürlü kişilik özelliklerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarını belirlemek için. Türkçeye uyarlanan öğretmen çok kültürlü tutum ölçeği kullanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimleyici istatistik yöntemi kullanılmış ve ilkökul öğretmenlerinin orta seviyelerde olduğu gözlemlenmiş, öğretmenlerin çok kültürlü özelliklerinin yüksek seviyelerde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kaya (2013) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Çok kültürlülük ve Çok kültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi” isimli çalışmasında öğretmenlerin çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim ve iki dilli eğitim hakkındaki düşüncelerini belirlemiştir. Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinden oluşan toplam 426 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma

sonucunda öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir

Ünlü ve Örtten (2013), öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitime yönelik algılarını inceledikleri çalışmada, öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramlarıyla ilgili hem doğru hem yanlış öğrenmelere sahip oldukları, tutum düzeylerinin ise hem olumlu hem olumsuz yönde olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir ve Dil (2013) gerçekleştirdikleri araştırmada görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarını ve söz konusu tutumlarının bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmişlerdir. Araştırma sonucunda katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının olumlu yönde olduğu; ancak çok kültürlü eğitim tutumlarının cinsiyete, medeni duruma, eğitim düzeyine, sendika üyeliğine ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermediği ortaya konulmuştur. Diğer yandan araştırmacılar, katılımcılardan eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi mezunu olanların çok kültürlü eğitim tutumlarının, teknik eğitim fakültesinden mezun olan katılımcılara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu bulgusuna ulaştıklarını belirtmişlerdir.

Tortop ise (2014,) öğretmen adaylarının üstün yetenekli eğitime yönelik tutumları ile çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi, 120 aday öğretmenle çalışarak ele almıştır. Çalışma sonucunda üstün yetenekli eğitime ilişkin tutumlarıyla çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Demircioğlu ve Özdemir(2014), öğretmen adaylarının çok kültürlü tutumlarını bazı değişkenlere göre incelemiş ve araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının genel olarak ortalamanın üzerinde ve olumlu olduğu saptanmıştır. Cinsiyete göre yapılan analizlerde kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre çok kültürlü eğitime yönelik daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Yaş değişkenine göre ise katılımcıların çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Türkan ve arkadaşları (2016,) tarafından öğretmen adayları üzerinde çok kültürlü eğitime yönelik tutumu ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak “Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeği” ve “Epistemolojik İnanç Ölçeği”

kullanılmıştır. Çalışma sonucunda bilginin çabayla edinildiğini düşünen öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutum puanları daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Ekici (2017) çok kültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zeka arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan 245 öğretmen adayı örneklem grubu üzerinde yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sezer ve Kahraman (2017) sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırma da sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Morkoç (2019). sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim algılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim algısı, anadilde eğitim, çok kültürlü eğitim uygulamaları, çok kültürlü eğitim ile ilgili öğretmenlere düşen sorumluluklar kavramları üzerindeki bilgisini yoklamıştır. Öğretmenlerin %90'ının çok kültürlülük ve %86'sının çok kültürlü eğitim kavramlarına yönelik algılarının olumlu yönde tespit edildiği çalışmada bu eğitimin uygulanması noktasında ise öğretmenlerin %58'i uygulanabilir olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Ana dilde eğitim algılarına bakıldığında ise öğretmenlerin yaklaşık %66'sı ortak bir devlet dilinin olmasından yanadır, aksi halde ayrıştırıcılık olacağı düşüncesi içerisindeyler. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi uygulamasıyla ilgili soruların da yer aldığı çalışmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ile ilgili uygulamalardan çok fazla haberdar olmadıkları sonucuna varılmıştır. Çok kültürlü eğitime karşı sorumluluk algıları ise %86 ile olumlu yönde olarak bulunmuştur.

Siviş (2019), devlet okullarında çalışan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ilkelerine yönelik algılarının değerlendirilmesi üzerine yaptığı çalışmasında, farklı kademelerinde çalışan öğretmenlere ölçek soruları yönlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda genel olarak öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği'nin alt boyutları olan farkındalık, beceri, bilgi ve çok kültürlü yeterlik algısına cevap verecek nitelikte olduğunu saptamıştır. Araştırmaya

katılan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarına göre farkındalık düzeyini çok yüksek, beceri düzeyi ve bilgi düzeyi yüksek olarak bulmuştur.

Beytekin ve Palta (2019) pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitim ve kimlik işlevlerine ilişkin algılarını incelediği çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gösterirken, bölümleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2.1.3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Barry ve Lechner (1995) öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretim ve öğrenme ile ilgili tutum ve farkındalıklarını incelediği çalışmasında, katılımcıların çok kültürlü eğitim ile ilgili 43 ifadeye cevap vermeleri istenmiştir. Araştırma bulguları katılımcıların çoğunun çok kültürlü eğitim ile ilgili konularla ilgili farkındalığa sahip olduklarını ve sınıflarında kültürel farklılıkları olan öğrencilerin bulunmasını beklediklerini ortaya koymuştur.

Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson (2001) tarafından yapılan öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe karşı bakış açılarının incelendiği çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimle ilgili bilgi düzeyleri araştırılmış ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim, ırk ve etnik köken ile ilgili bilgi ve anlayışlarının yetersiz olduğunu ortaya çıkmıştır.

Asada, Swank ve Goldey (2003), üniversite öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik algılarını araştırdıkları çalışmalarında, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki kadınların çok kültürlü eğitime yönelik algılarının, erkek akranlarına göre daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir.

Mujawamariy ve Mahrouse (2004) öğretmen adaylarının katıldıkları öğretmen adayı eğitim programına göre çok kültürlü eğitim bileşenine bakış açılarını inceledikleri çalışmada, öğretmen adaylarının aldıkları çok kültürlü eğitim hazırlığından memnun olup olmadıklarını ve bunların nasıl geliştirilebileceğini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kendilerini çok kültürlü eğitim konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri ve bunun için öğretmen yetiştirme programlarında çok kültürlü eğitime yönelik zorunlu derslerin olması gerekliliği görüşünün baskın olduğu saptanmıştır.

Sharpe (2006) öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim ile ilgili tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı yaş, cinsiyet, etnisite, sosyo ekonomik geçmiş gibi değişkenlerin çok kültürlülük üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çok kültürlü tutum üzerinde cinsiyetin erkekler lehinde anlamlı etkisinin olduğu ortaya konmuştur. Ancak araştırmacı etnisite, yaş, politik görüş değişkenlerinin anlamlı bir etkiye sahip olmadığını vurgulamıştır.

Locke (2009) Midwestern Üniversitesinde çok kültürlü bir eğitim dersine katılan öğretmen adaylarının bakış açılarını incelemiştir. Öğretmen adaylarının çok kültürlü bakış açılarını incelemek amacıyla, 13 aday öğretmenle ders dönemi boyunca düzenli olarak görüşme yapılmış ve öğretmen adayları gözlenmiştir. Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının çeşitliliğe olan bakış açılarının, sosyal ve eğitim geçmişleri, medya ve filmler gibi popüler kültür ve öğretmen yetiştirme programının geleneksel yapısından etkilendiğini göstermektedir. Tek bir dersin onların bakış açıları üzerinde çok az bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Perkins (2012) ABD’deki öğretmen adaylarının çok kültürlülük ile ilgili farkındalığını, bilgisini, becerilerini araştırmıştır. Ölçek sonuçları, aday öğretmenlerin farklı kültürlerden öğrencilerin eğitimi için kendilerini yeterli hissettiklerini göstermesine rağmen, yüz yüze yapılan görüşmeler, yeterli hissetmediklerini ortaya koymuştur.

Alismail (2016)’in “Çok Kültürlü Eğitim: Öğretmenlerin Algıları ve Hazırlıkları” isimli makalesinde öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının kültürel olarak farklı öğrencilere öğretmek için hazırlayan kapsamlı ve dengeli derslerin öğretmenlerin farkındalıklarını, bilgilerini ve tüm öğrencilere eşit eğitim verme becerilerini desteklemek için şart olduğunu saptamıştır.

Cherng ve Davis (2017) çok kültürlü farkındalık ile öğretmen adaylarının ölçülen yeterlilikleri arasındaki bağlantıyı inceledikleri çalışmada, Siyahi ve Latin kökenli öğretmen adaylarının çok kültürlü farkındalık düzeylerinin diğer kökenlerden olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Acquah ve Szelei (2018) yapmış oldukları çalışmada çok kültürlü eğitim kursu alan öğretmen adaylarının kültürel duyarlılıklarını incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları kurs boyunca sürekli karşılaştırma ile uygulama yapmıştır ve araştırma sonucunda

kursa katılan öğretmen adaylarının önceki bilgileri eleştirel olarak yansıtmasına ve yeniden yapılandırmasına ve bu deneyimleri geleceğe bağlamasına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur.

Halpern ve Aydın (2020) yapmış oldukları çalışmada, doktora düzeyindeki öğretmen adaylarına uygulanan çok kültürlü eğitim kursu sonucunda çok kültürlü duyarlılıklarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda çok kültürlü eğitim kursunun, etkileşimleri ve birbirlerinden öğrenmeleri yoluyla öğrenciler için önemli bir dönüşüm deneyimini teşvik etmesine rağmen, öğrencilerin kültürel olarak duyarlı öğretim becerilerinin sınırlı olması nedeniyle hala çok kültürlü eğitim konusunda daha fazla eğitime ihtiyaç duyduklarını saptamışlardır.

Thomassen ve Munthe (2020) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime hazırlıklılarını incelemişlerdir. Çalışma iki grup üzerinde yapılmış ve ilk grubu öğretmen eğitimi dersi alan öğretmen adayları oluştururken ikinci grubu okul deneyimi dersi alan öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışmada öğretmen adaylarına çok kültürlü farkındalık ve yeterliklerine yönelik bir ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda her iki grupta da ihtiyaç duyulan çok kültürlü yeterlilik puanları yüksek çıkmıştır.

Alan yazın çalışmaları incelendiğinde öğretmen adaylarının çok kültürlü öz yeterlilik, tutum ve deneyimlerini bütün eğitim kademlerinde bir süreç içerisinde inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının eğitim öğretim dönemi başında ve sonunda uygulanan test ile araştırma boyutları incelenmiştir. Yapılan araştırma öğretmen adaylarının çok kültürlü öz yeterlilik, tutum ve deneyimlerini süreç içerisinde belirlemesinden dolayı çok kültürlü öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesinde önem taşıdığı düşünülmektedir

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Yapılan çalışmada sınıf öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim tutum, yeterlilik inancı ve deneyimlerinin zaman içindeki değişimi ve sınıf, bölge ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, bir konuya ilişkin katılımcıların ilgi, yetenek, tutum gibi özelliklerin belirlendiği çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Tarama araştırmalarında örneklemden elde edilen veriler doğrultusunda evren hakkında genellemeler yapılır. Betimsel tarama modeli özellikleri incelendiğinde öncelikle bir topluluğun görüşlerinin betimlenmesi için topluluğu temsil eden bir grup seçilir. Sonrasında veri toplama sürecine gidilir ve veriler kişilere yöneltilen sorularla toplumu temsil eden grup üzerinden toplanır. Araştırma, sınıf öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim tutum, yeterlilik inançlarındaki değişim ile ilgili boyutları açısından boylamsal bir çalışmadır. Araştırmada Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitim tutum ve yeterliliklerindeki değişimi öğrenim dönemi başında ve sonunda uygulanan ön test- son test ile belirlenmiştir. Tarama araştırmalarında üç farklı tür vardır (kesitsel, boylamsal ve geçmişe dönük). Araştırma öğretmen adaylarının zaman içerisindeki tutum ve yeterliliklerindeki değişimi incelediğinden dolayı tarama modeli içerisindeki boylamsal tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Boylamsal tarama modeli, araştırma değişkenlerinin zamana bağlı değişimlerini incelemek için farklı zamanlarda yinelenen ölçümler yapılmasıdır. Fraenkel ve Wallen (2006), boylamsal tarama araştırmalarının eğilim belirlemek, ortak özelliklere sahip bir grubu incelemek ya da kişilerin zamana bağlı değişimlerini incelemek olduğunu ifade etmişlerdir.

3.2. Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz’de bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan Sınıf Öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırma grubu olarak sınıf öğretmeni adaylarının seçilmesinin temel sebebi, sınıf öğretmenleri diğer branşlarda eğitim veren öğretmenlere göre birden fazla dersten sorumlu olmaları, onları diğer öğretmenlerden ayırmaktadır (MEB, 2017). Neredeyse günün tamamını öğrenciler ile geçiren bir sınıf öğretmeni farklı kültürlerden olan öğrencilerle daha fazla etkileşim içindedir. Bundan dolayıdır ki sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik yeterlilik ve tutumları önemlidir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenleri temel eğitim kapsamında eğitim ve öğretim gerçekleştirir ve öğrencilerin kimlik oluşumunda en etkili olan öğretmen gruplarından biridir. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitim ve yeterlilikleri meslek hayatlarında öğrenciler ile nitelikli bir eğitim gerçekleşmesini aynı zamanda öğrencilerin farklı kültürlere saygılı olması sağlanabilir.

Araştırmaya Batı Karadeniz Bölgesindeki bir üniversitede yaklaşık 1500 öğrencisi olan bir eğitim fakültesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 340 Sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Fakat çalışmaya 52 öğretmen adayı katılmamış, 40 öğretmen adayının ölçeği hatalı doldurmasından dolayı toplam 248 Sınıf öğretmeni adayı ile çalışma yapılmıştır. Araştırmada evren üzerinde çalışılmış örneklem seçilmemiştir. Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmeni adaylarının cinsiyet, sınıf ve bölge (nüfusa kayıtlı oldukları bölge ve yaşadıkları bölge) dağılımları, aşağıdaki tablolarda gösterildiği gibidir.

Tablo 3.2.1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet dağılımları.

Cinsiyet	f	%
Kadın	176	71.0
Erkek	72	29.0
Toplam	248	

Tablo 3.2.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımları görülmektedir. Araştırmaya 176 kadın öğretmen adayı 72 erkek öğretmen adayı

katılmıştır. Araştırmaya katılan kadın öğretmen adayı sayısı erkek öğretmen adaylarının sayısına göre daha fazladır.

Tablo 3.2.2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre dağılımları.

Sınıf Düzeyi	f	%
1.sınıf	59	23.8
2.sınıf	57	23.0
3.sınıf	70	28.2
4.sınıf	62	25.0
Toplam	248	

Tablo 3.2.2. incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre dağılımları görülmektedir. 1.sınıf düzeyinde 59, 2.sınıf düzeyinde 57, 3.sınıf düzeyinde 70, 4.sınıf düzeyinde 62 öğretmen adayı katılmıştır. 3.sınıf düzeyinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının sayısı diğer sınıf düzeylerinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının sayısına göre daha fazladır.

Tablo 3.2.3. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları bölgeye göre dağılımları.

Yaşadıkları Bölge	f	%
Büyükşehir	104	41.5
İl	85	34.7
İlçe/ Köy/ Kasaba	59	23.8
Toplam	248	

Tablo 3.2.3. incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları bölgelere göre dağılımları görülmektedir. Araştırmaya büyükşehirlerde yaşayan 104, illerde yaşayan 85, ilçe/köy/kasabada yaşayan 59 öğretmen adayı katılmıştır. Büyükşehirlerde yaşayan ve araştırmaya katılan öğretmen adayı sayısı diğer bölgelerde yaşayan öğretmen adaylarının sayısına göre daha fazladır.

Tablo 3.2.4. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının nüfusa kayıtlı oldukları bölgeye göre dağılımları.

Nüfusa Kayıtlı Oldukarı Bölge	f	%
İç Anadolu	75	30.2
Marmara	67	27.4
Karadeniz	59	23.4
Diğer (Akdeniz, Güney Doğu Anadolu, Ege, Doğu Anadolu)	47	18.9
Toplam	248	

Tablo 3.2.4. incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının nüfusa kayıtlı oldukları bölgeye göre dağılımları görülmektedir. Araştırmaya İç Anadolu bölgesinde 75, Marmara bölgesinde 67, Karadeniz Bölgesinde 59 ve diğer (Akdeniz, Güney Doğu Anadolu, Ege ve Doğu Anadolu) nüfusa kayıtlı öğretmen adayı katılmıştır. İç Anadolu bölgesinde nüfusa kayıtlı olan öğretmen adaylarının sayısı diğer bölgelerde nüfusa bağlı olan öğretmen adaylarının sayısından fazladır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Araştırmanın yapılacağı sınıf öğretmenliği programında 2018-2019 güz yarıyılına kayıt yaptıran öğrencilerin listesi alınmıştır.
2. Sınıf öğretmenliği programında yer alan dersler incelenmiştir.
3. Öğretmen ve öğretmen adaylarının çok kültürlü tutum ve yeterlilikleri ölçmede kullanılan, literatürde yer alan ölçme araçları incelenmiştir. Araştırmanın amacına ve değişkenlerine uygun olan, uluslararası geçerliliği bulunan ve birçok araştırmada kullanılan “Çok Kültürlü Tutum Yeterlilik Ölçeği” belirlenmiştir.

4. Ölçeğin kullanılması için ölçek kullanım izinleri ve etik kurul izni alınmıştır.
5. Ölçek, araştırma grubuna 2018-2019 güz döneminin başında uygulanmıştır.
6. Ölçeğin uygulanmasından sonra eksik ve hatalı olan veriler çıkarılmış ve ön uygulama analizi yapılmıştır.
7. 2018-2019- bahar döneminin sonunda ilk uygulamaya katılan aynı öğrencilere ölçme aracı tekrar uygulanmıştır.
8. Ölçeğin uygulanmasından sonra eksik ve hatalı olan veriler çıkarılmış ve son uygulama analizi yapılmıştır.
9. Ön uygulama ve son uygulama sonuçları karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim tutum, öz yeterlik ve deneyim düzeylerini belirlemek için puanlarının toplanması için Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilen, Akçağolu ve Arsal, (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “ Çok Kültürlü Yeterlik Ölçeği ” (ÇYÖ) kullanılmıştır. Çok kültürlü yeterlik Ölçeği, çok kültürlü öğretmen eğitiminin kültürlerarası deneyim boyutları, azınlık grubu bilgisi, farklılıklarla ilgili tutum ve çok kültürlü ortamlarda öğretim becerileri bilgisinin ölçülebilmesi için bir araç olarak geliştirilmiştir (Akt:Akcaoglu, 2017). Araştırmada bu ölçeğin seçilmesinin temel sebeplerinden biri araştırmacının amacına uygun bir şekilde çok kültürlü tutum, öz yeterlik ve deneyimlerini ölçen üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin seçilmesinin temel nedenlerinden biri uluslararası düzeyde birçok ülkede ve kültürde öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim tutum, deneyim ve yeterlilik inancını ölçmek için araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılmasıdır. Örneğin, Benton-Borghi ve Chang,(2012); Lawson-Davenport, (2014); Mitchell, (2009); Nadelson ve diğerleri, (2012) çok kültürlülük ile yapmış oldukları araştırmalarda ölçeği kullanmışlardır.

Çok Kültürlü Yeterlilik Ölçeği, 4'lü Likert tipi 35 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 7 tanesi deneyim, 7 tanesi tutum, 20 tanesi ise çok kültürlü yeterlik alt-boyutunda bulunmaktadır. En son bölümde yer alan bir madde katılımcıların çok kültürlü öğretimin amacıyla ilgili düşüncelerini belirtmeye yöneliktir. Çok Kültürlü Yeterlik Ölçeği'nin 3 boyutu vardır. Bu boyutlar Ölçekte A bölümü (deneyim), B bölümü (Tutum), C ve D bölümü (Öz yeterlik) şeklinde gruplara ayrılmıştır. Bu boyutları Akcaoglu (2017) şu şekilde tanımlamıştır; deneyim boyutu, katılımcıların çok kültürlü eğitim deneyimlerini karşılaştırmak üzere oluşturulmuş, Tutum boyutu, araştırmaya katılan katılımcıların çok kültürlü tutumlarını karşılaştırmak için oluşturulurken son boyut olan Öz yeterlik boyutu ise araştırmaya katılan katılımcıların öz yeterliklerini karşılaştırmak için oluşturulmuştur.

Tutum: Deneyimler aracılığıyla organize edilmiş, bireyin farklı kültürlerle ilgili durumlar ve konulara tepkisidir

Örnek madde:

- *Öğretmenler, öğrencilerine yemek, giyim aile hayatı ve inanç konularındaki kültürel farklılıklarını paylaşabilecekleri fırsatlar sunmalıdır.*
- *Eğitim programları ve ders kitapları toplumumuzdaki, tamamı olmasa bile, birçok kültürel grubun katkılarını içermelidir.*

Yeterlilik inancı: Öğretmenlerin farklı kültürden olan öğrencilere karşı oluşan durumları yönetebilme düzeyleridir.

Örnek madde:

- *Farklılıkları olan gruplardan gelen öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayabilirim.*
- *Çeşitli grupların çoğulcu toplumumuza hangi yollarla katkıda bulunduklarını tespit edebilirim.*

Deneyim: Bir insanın belli bir zaman içinde ya da yaşamı süresince farklı kültürlerden edindiği bilgilerin, gördüğü, geçirdiği durum ve olaylardan elde ettikleridir.

Örnek Madde:

- *Çocukken kendimden farklı insanlarla oyun oynardım.*
- *Büyüdüğüm mahallede farklılıkları olan insanlar yaşırdı.*

Ölçeği Türkçeye uyarlayan Aرسال ve Akcaoğlu (2017), Çok Kültürlü Yeterlik Ölçeği güvenilirlik kat sayısını bulmak için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) yapmışlar ve ölçeğin yüksek güvenilirlikte ($\alpha = .88$) olduğunu bulmuşlardır. Yapmış oldukları AFA sonuçlarına göre ölçeğin deneyim, tutum ve yeterlilik boyutlarından ve 34 maddeden oluştuğu bulunmuştur. Deneyim alt boyutu orijinal ölçekle uyumlu iken, tutum alt boyutunda bir madde, yeterlik alt boyutunda ise iki madde ölçekten çıkartılmıştır. AFA sonucu elde edilen üç faktörlü 31 maddeli yapının doğrulanması için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda ise 26 maddeden oluşan ÇYÖ Türkçe formu elde edilmiştir. Türkçeye uyarlanan ÇYÖ orijinalinde olduğu gibi 3 boyut vardır. Bunlar; deneyim, tutum ve öz yeterlik boyutlarıdır. Orijinal ölçeğin son maddesi olan ve katılımcıların çok kültürlü eğitime bakış açılarını ölçen madde aynen kalmıştır. Fakat son madde araştırmanın amacına uygun olmadığı için uygulamada ölçekten çıkarılmış ve ölçek 26 madde olarak öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Aرسال ve Akcaoğlu (2017), Türkçeye uyarladıkları Çok Kültürlü Yeterlik Ölçeği maddeleri geçerliğini yüksek bulunmuşlardır. Madde toplam korelasyonları 0.32 ve 0.62 arasında bulunmuş ve t-testi sonucunda anlamlı bir farklılık ($p < .001$) olduğu sonucuna varmışlardır.

Araştırmada kullanılan Çok Kültürlü Yeterlilik Ölçeği güvenilirlik puanları bulunabilmesi için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve sonuç .77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için yapılan analizlerde ise deneyim boyutu sonucu .76, tutum alt boyutu sonucu .71, öz yeterlik boyutu sonucu ise .79 olarak bulunmuş ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına sahip olduğunu ortaya koyulmuştur. Bu sonuç uygulanan ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Büyüköztürk(2008), mutlak değerin 0.70 ile 0.99 arasında olması durumunda ölçme maddelerinin yüksek düzeyde tutarlı olacağını ifade etmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Sınıf Öğretmeni adaylarının tutum, öz yeterlilik, deneyim ön test- son test puanlarının belirlenmesi için araştırma boyutlarının aritmetik ortalamaları ve standart puanları hesaplanmıştır. Betimsel istatistik yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testi yapılmış ve verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı parametrik olmayan testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Aşağıda araştırmada kullanılan Çok Kültürlü Yeterlik Ölçeğinin normallik dağılım tablosu verilmiştir.

Tablo 3.5.1. Çok Kültürlü Yeterlik Ölçeği normallik testi sonuçları.

Boyut	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	SD	p	İstatistik	SD	p
Deneyim	.095	248	.00	.974	248	.00
Tutum	.137	248	.00	.923	248	.00
Öz Yeterlik	.073	248	.00	.983	248	.04

Tablo 3.4.1. incelendiğinde araştırma verilerinin normallik değerlerinin bulunması için Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmış. Yapılan testler sonucunda uygulanan Çok Kültürlü Yeterlilik Ölçeği boyut puanları normal dağılım göstermemektedir($P<.05$).

Yapılan normallik testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediği için bu doğrultu parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Mann-Whitney U Testi,Kruskal-Wallis H testleri uygulanmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinin cevaplanması için aşağıda verilen istatistikler yapılmıştır.

1.Alt Problem: İlkokul sınıf öğretmen adaylarının çok kültürlü öğretmen tutum, öz yeterlilikleri, deneyimleri öğretim yılı başında ve sonunda nedir?

Birinci alt problemin cevaplanması için araştırma boyutlarının ön tet- son test aritmetik ortalama puanları ve standart sapma puanları bulunmuştur.

2. Alt Problem: İlkokul sınıf öğretmen adaylarının çok kültürlü öğretmen öz yeterlilikleri, tutum yeterlilikleri, deneyim yeterlilikleri öğretim yılı başında ve sonunda anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü tutum, öz yeterlik ve deneyim puanlarının ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

3. Alt Problem: İlkokul sınıf öğretmen adaylarının çok kültürlü öğretmen yeterlilikleri öğretim yılı ve sonunda sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü tutum, öz yeterlik ve deneyim puanlarının sınıf değişkenine göre ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

4. Alt problem: İlköğretim sınıf öğretmen adaylarının, cinsiyet, sınıf düzeylerine, yaşadığı bölge, nüfusa kayıtlı olduğu il/bölgeye göre çok kültürlü tutum yeterlilikleri, öz yeterlilikleri ve deneyim yeterlilikleri, farklılık göstermekte midir?

Dördüncü alt problemde yer alan cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü tutum, öz yeterlik ve deneyim puanlarında ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Araştırmanın bir değişkeni olan sınıf düzeyi ve bölge değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü tutum, öz yeterlik ve deneyim puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

IV. BÖLÜM

4.Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine göre, araştırma bulguları tablo halinde gösterilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci Alt Problem: İlkokul sınıf öğretmen adaylarının çok kültürlü öğretmen tutum, öz yeterlilikleri, deneyimleri öğretim yılı başında ve sonunda nedir?

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmeni adaylarına ait tutum, öz yeterlilikleri ve deneyim ile ilgili ön test-son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.1.1.' de sunulmuştur.

Tablo 4.1.1 Sınıf Öğretmeni adayları tutum, öz yeterlilik, deneyim ön test- son test, aritmetik ortalamaları ve standart puanları.

Boyutlar	Ön Test		Son Test	
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
Tutum	13.5081	2.016	13.7137	1.559
Öz Yeterlilik	52.588	5.122	54.145	4.431
Deneyim	14.165	3.023	14.350	2.698

Tablo 4.1.1 incelendiğinde öğretim dönemi başında Sınıf Öğretmeni adaylarının çok kültürlü tutum puanı ($\bar{x}$ =13.50, Ss = 2.01) ile öğretim yılı sonunda tutum puanları ($\bar{x}$ = 13.71, Ss = 1.55) birbirlerine yakınlık göstererek, düşük düzeyde bir artış göstermiştir. Öz yeterlilik boyutlarında ise, öğretim dönemi başında uygulanan ön test puanları ($\bar{x}$ = 52.58, Ss = 5.12) ile öğretim dönemi sonunda uygulanan son test puanları ($\bar{x}$ =54.14, Ss =4.43) incelendiğinde puanlar artış göstermiştir. Araştırmanın bir diğer boyutu olan Deneyim boyutuna bakıldığında, öğretim dönemi başındaki deneyim puanı ($\bar{x}$ = 14.16, Ss = 3.02) ile öğretim dönemi sonundaki deneyim puanı ($\bar{x}$ = 14.35, Ss = 2.69) benzerlik göstermiştir. Araştırma bulgularının dönem

başında ve sonunda çok kültürlü tutum ve öz yeterlik puanlarının farklılık göstermesinin nedeni öğretmen adaylarına uygulanan öğretmen yetiştirme programı olabilir. Sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında bahar döneminde öğretmen adaylarına daha toplumsal iletişim ve etkileşimi destekleyen derslerin uygulanması (topluma hizmet uygulamaları, değerler eğitimi vb.) öğretmen adaylarının yaşantılarını etkilemiş ve puanlarında düşük dahi olsa bir artışa sebep olmuş olabilir. Yazar (2011), sınıf öğretmeni adayları ile yapmış olduğu çalışmada, değerler eğitimi alan öğretmen adaylarının toplumdaki farklı maddi ve manevi değerleri farkına vardıklarını ve bakış açılarının değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma boyutlarından bir diğeri olan deneyim boyutundaki puanların benzerlik göstermesi sınıf öğretmeni adaylarının her ne kadar öğretmenlik uygulaması dersi almış olsalar da öğretmen adayları farklı kültürlerden olan öğrenciler ile yeterli zaman geçirmemelerinden dolayı olabilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci Alt Problem: İlkokul sınıf öğretmen adaylarının çok kültürlü öğretmen öz yeterlilikleri, tutum yeterlilikleri, deneyim yeterlilikleri öğretim yılı başında ve sonunda anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmeni adaylarının çok kültürlü öğretmen tutumları dönem başında uygulanan ön test ve dönem sonunda uygulanan son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.2.1.' de sunulmuştur.

Tablo 4.2.1. Sınıf Öğretmeni adayları çok kültürlü tutum yeterliliği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.

Boyut	Sontest-Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p
Tutum	Negatif sıra	39	56,95	4385,50	2.87	0.004
	Pozitif sıra	77	61,55	2400,50		
	Eşit	132				
	Toplam	248				

Tablo 4.2.1 incelendiğinde Sınıf Öğretmeni adaylarının çok kültürlü tutum yeterliliğinin dönem başında uygulanan ön test ve dönem sonunda uygulanan son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z = 2.87$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması

ve sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test lehine olduğu saptanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının çok kültürlü tutum puanı öğretim yılı sonunda yükseldiği söylenebilir.

Araştırma bulguları sınıf öğretmen adaylarını çok kültürlü tutum puanlarının yüksek olduğunu ortaya koyan diğer araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Buruk, Güngör, Özdemir, 2018; Özdemir ve Dil, 2013 ; Kahraman ve Sezer, 2017). Sözü edilen çalışmalarda sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü tutum puanları yüksektir. Örneğin Kaya ve Söylemez (2014) yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü tutum puanlarının olumlu ve yüksek olduğunu bulmuş ve sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitim görüşlerinin olumlu olduğunu saptamıştır.

Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının çok kültürlü tutumlarının öğretim yılı sonunda yükseldiğini ortaya koymuştur. Bunun temel sebebi ders yılının ikinci döneminde sınıf öğretmeni adaylarının tüm sınıf kademelerinde almış olduğu dersler olabilir. Özellikle ikinci sınıf öğretmen adayları ikinci dönemde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi eğitimi almıştır. Bu dersi alan öğrencilerin farklı kültürlerin olduğu eğitim ortamlarına karşı tutumlarında bir değişiklik olmuş olabilir. Örneğin Güneş ve İskenderoğlu (2014), yapmış oldukları çalışmada öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi alan öğrencilerin çok kültürlü eğitim tutum puanlarında yükselme olduğunu saptamıştır. Aktepe, Gündüz ve Uzunöz (2017), yapmış oldukları çalışmada öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi alan öğrencilerin sınıftaki farklılıklara karşı bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini saptamışlardır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmeni adayları diğer bölümlere göre bir dönem önce okul deneyimi dersi almaktadır. Bu durumda sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü tutum puanlarında son testin uygulandığı ikinci dönemde yükseliş göstermesinin sebebi olarak gösterilebilir. Bu durum alan yazımı ile paralellik göstermiştir. Örneğin Başer, Köroğlu ve Yavuz (2000), yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi dersi ile öğrencilere yönelik iletişim kurma becerileri ve tutumlarında artış olduğunu saptamıştır.

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmeni adaylarının çok kültürlü öğretmen öz yeterlilikleri dönem başında uygulanan ön test ve dönem sonunda uygulanan son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.2.2' de sunulmuştur.

Tablo 4.2.2. Sınıf Öğretmeni adayları çok kültürlü öz yeterliliği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.

Boyut	Sontest-Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p
Öz Yeterlilik	Negatif sıra	18	48.61	875.00	9.051	.000
	Pozitif sıra	132	79.17	10450.00		
	Eşit	98				
	Toplam	248				

Tablo 4.2.2 incelendiğinde Sınıf Öğretmeni adaylarının çok kültürlü öz yeterliliğinin dönem başında uygulanan ön test ve dönem sonunda uygulanan son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur ($z = 9.051$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu saptanmıştır. Buna göre Sınıf Öğretmeni adaylarının çok kültürlü öz yeterliliklerinin öğretim yılı sonunda yükseldiği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü öz yeterlilik puanları yüksektir. Araştırmanın sonuçları diğer araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Barry ve Lecher 1995; Cırık 2014 ; Perkins, 2012). Sözü edilen çalışmalarda sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü yeterlilik puanları yüksektir. Örneğin Perkins (2012) de araştırma bulgularına benzer olarak Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü yeterlilik puanlarının yüksek olduğunu, bundan dolayı öğretmen adaylarının bu yeterliliği arttırmak için çaba sarf edeceğini savunmuştur.

Öğretmen adaylarının çok kültürlü öz yeterlilik inançlarının yükselmesinde uygulanan öğretmen eğitim programının bir etkisi olabilir. Sınıf öğretmenliği eğitim programı içerisinde ders içerikleri incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyoloji, hayat bilgisi, sosyal bilgiler öğretimi derslerini aldığı görülmektedir (YÖK, 2018) Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık gibi çok kültürlü eğitimi içeren derslerdir. Bu dersleri alan sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü yeterlik inançları yükselmiş olabilir. Bu durum alan yazını ile paralellik göstermiştir. Örneğin Başarır ve Demir (2013), yapmış oldukları çalışmada hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi alan öğretmen adaylarının çok kültürlü yeterlik puanlarının yüksek olduğunu saptamıştır.

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmeni adaylarının çok kültürlü öğretmen deneyimleri dönem başında uygulanan ön test ve dönem sonunda uygulanan son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.2.3’ de sunulmuştur.

Tablo 4.2.3. Sınıf Öğretmeni adayları çok kültürlü deneyim yeterliliği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.

Boyut	Ön test- Son test	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p
Deneyim	Negatif sıra	57	72.94	4157.50	2.488	.013
	Pozitif sıra	89	76.86	6573.50		
	Eşit	102				
	Toplam	248				

Tablo 4.2.3 incelendiğinde Sınıf Öğretmeni adaylarının çok kültürlü deneyim yeterliliğinin dönem başında uygulanan ve dönem sonunda uygulanan son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($z = 2.48$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre Sınıf Öğretmeni adaylarının çok kültürlü deneyim yeterliliklerinin öğretim yılı sonunda yükseldiği söylenebilir.

Araştırma bulguları sınıf öğretmen adaylarını çok kültürlü deneyim puanlarının yüksek olduğunu ortaya koyan diğer araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Fillwalk Leitze ve Zygmunt 2006 ; Gosh ve Tarrow 1993). Araştırma bulgularına bakıldığında sınıf öğretmeni adaylarının deneyim puanları dönem sonunda yükselmiştir. Bunun temel sebeplerinden biri öğretmenlik deneyimi dersi ile farklı kültürler ile bir arada çalışma fırsatı bulmuş olması olabilir. Örneğin Ndemanu (2012) çok kültürlü eğitime dair ders almış olan öğrencilerin, teorik eğitim tamamlandıktan sonra küçük bir ölçekte kendileri için farklı sayılan bir ortamda alan çalışması yapmasını sağlamış ve çalışma sonucunda öğretmen adaylarının farklılıklara karşı deneyim puanlarında artış olduğunu ortaya koymuştur.

4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü Alt Problem: İlkokul sınıf öğretmen adaylarının çok kültürlü öğretmen yeterlilikleri öğretim yılı ve sonunda sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre çok kültürlü tutum sonuçları Tablo 4.3.1. de sunulmuştur:

Tablo 4.3.1. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre çok kültürlü tutum yeterliliklerinin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.

Boyut p	Alt Gruplar	Ön test- Son test	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	
Tutum	1.sınıf	Negatif sıra	31	21.21	592.50	3.35	.001
		Pozitif sıra	7	19.11	148.50		
		Eşit	21				
	2.sınıf	Negatif Sıra	8	9.29	65.00	1.53	.012
		Pozitif Sıra	13	11.15	145.00		
		Eşit	36				
	3.sınıf	Negatif Sıra	20	14.03	280.5	2.38	.01
		Pozitif Sıra	17	13.93	97.5		
		Eşit	33				
	4.sınıf	Negatif Sıra	20	17.00	340.00	1.51	.013
		Pozitif Sıra	12	15.67	188.00		
		Eşit	30				
		Toplam	248				

Tablo 4.3.1. incelendiğinde Sınıf Öğretmeni adaylarının öğretim yılı başında ve sonundaki çok kültürlü tutum yeterlilikleri, 1. Sınıf ($z=3,35$, $p<.05$), 2. Sınıf ($z=1,53$, $p<.05$), 3.sınıf ($z=2,38$; $p<.05$) ve 4.sınıf ($z=1,51$; $p<.05$) düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tabloda yer alan sıra ortalamaları incelendiğinde anlamlı farklılığın 2.sınıflarda pozitif, 1., 3. ve 4. Sınıf düzeylerinde ise negatif sıralar lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre dönem sonunda 2. Sınıftaki öğretmen adaylarının tutum puanlarında bir artış olduğu ancak 1., 3. ve 4. Sınıflardaki öğretmen adaylarının tutum puanlarında azalma olduğu söylenebilir. 4. Sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları okul deneyimi dersi ile farklı kültürlerden gelen göçmen öğrencilerle deneyim sağlama fırsatı bulmuş ve bu durum öğretmen adaylarının tutumlarını etkilediği düşünülebilir. Erdemli ve Taşkın (2018) yapmış oldukları çalışmada göçmen öğrencilerle eğitim deneyimi sağlayan öğretmen adaylarının tutumlarının olumsuz olduğunu, bunun sebebininse en başta dil sorunu ve karma eğitime göçmen öğrencilerin uyum sağlayamaması şeklinde bir sonuca varmışlardır. Araştırma bulguları sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının tutum puanlarını üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak araştırma bulguları ile paralellik göstermeyen çalışmalar

da mevcuttur; Morkoç (2019) ve Özdemir ve Dil (2013), yapmış oldukları benzer araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının akademik sınıf düzeylerinin çok kültürlü tutum puanlarına etkisi olmadığı ortaya konulmuştur.

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre çok kültürlü öz yeterlilik sonuçları Tablo 4.3.2. de sunulmuştur

Tablo 4.3.2. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre çok kültürlü öz yeterliliklerinin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.

Boyut	Alt Gruplar	Ön test- Son test	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	
Öz Yeterlik	1.sınıf	Negatif sıra	38	23.96	910.5	4.86	.000
		Pozitif sıra	6	9.25	19.5		
		Eşit	15				
	2.sınıf	Negatif Sıra	24	14.54	349.00	3.87	.000
		Pozitif Sıra	4	16.67	29.00		
		Eşit	29				
	3.sınıf	Negatif Sıra	34	12.75	76.5	4.52	.000
		Pozitif Sıra	6	18.58	343.5		
		Eşit	30				
	4.sınıf	Negatif Sıra	36	13.00	140.00	4.96	.000
		Pozitif Sıra	3	20.58	421.00		
		Eşit	23				
		Toplam	248				

Tablo 4.3.2. incelendiğinde Sınıf Öğretmeni adaylarının öğretim yılı başında ve sonundaki çok kültürlü öz yeterlilikleri, 1. Sınıf ($z=4.86$, $p<.05$), 2. Sınıf ($z=3.87$, $p<.05$), 3.sınıf ($z=4.52$; $p<.05$) ve 4.sınıf ($z=4.96$; $p<.05$) düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo’da yer alan sıra ortalama değerleri incelendiğinde farklılığı 1. Sınıf düzeyinde negatif sıralar lehine, 2., 3. ve 4. Sınıf düzeylerinde ise pozitif sıralar lehine olduğu görülmektedir. Buna göre dönem sonunda 1. Sınıftaki öğretmen adaylarının çok kültürlü öz yeterlilik puanlarında düşme olduğu ancak 2., 3. ve 4. Sınıflarda yer alan öğretmen adaylarının çok kültürlü öz yeterlilik puanlarında artış olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçları sınıf değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü öz yeterlilik puanlarının yüksek olduğu araştırmalarla paralellik göstermiştir (Bümen ve Özaydın 2013; Ekinci, Vural ve

Hamurcu, 2008). Örneğin Baltaoğlu, Sucuoğlu ve Yurdabakan (2015) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterliliklerinin lisans eğitimi süresince anlamlı bir şekilde artmış olduğunu saptamışlardır. Öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma becerisi artar. Öğretmen adaylarının okulda öğretmenlik uygulaması yapmalarının genel öğretmenlik öz yeterlilik inancını arttırması çok kültürlü eğitim konusunda da öz yeterlilik inancının artmasını sağlamış olabilir. Altuk ve Kılıç (2010) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması alan öğrencilerin görüşlerini incelemiş ve öğrencilerin öğretmenlik uygulamasını gerekli bulduklarını saptamışlar, bunun sebebini ise öğretmen adaylarının deneyimleri arttıkça öz yeterlik inançlarındaki artış olarak ifade etmişlerdir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmen adaylarının mülteci çocukların olduğu sınıflarda öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yaptıkları derslerin ve öğretim uygulamalarının farklı kültürdeki çocuklara öğretim yapmak konusundaki yeterliliklerini olumlu etkilemiş olabilir. Arseven ve Arseven (2019), yapmış oldukları çalışmada mülteci öğrenciler ile ders yapan sınıf öğretmeni adaylarının farklı kültürlere karşı tutum ve öz yeterliklerinin yüksek olduğunu saptamışlardır.

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre çok kültürlü deneyim sonuçları Tablo 4.3.3. de sunulmuştur

Tablo 4.3.3. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre çok kültürlü deneyimlerinin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Boyut p	Alt Gruplar	Ön test- Son test	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z
Deneyim	1.sınıf	Negatif sıra	16	16.13	258.0	2.54 .005
		Pozitif sıra	14	14.79	207.0	
		Eşit	29			
	2.sınıf	Negatif Sıra	27	22.17	643.00	2.88 .001
		Pozitif Sıra	12	18.17	218.00	
		Eşit	15			
	3.sınıf	Negatif Sıra	34	21.53	732.00	3.29 .000
		Pozitif Sıra	9	23.78	214.00	
		Eşit	29			
	4.sınıf	Negatif Sıra	10	14.00	140.00	2.69 .007
		Pozitif Sıra	23	18.30	421.00	
		Eşit	29			
		Toplam	248			

Tablo 4.3.3. İncelendiğinde Sınıf Öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre deneyim yeterlilikleri , 1. Sınıf ($z=2.54$, $p<.05$), 2. Sınıf ($z=2.88$, $p<.05$), 3.sınıf ($z=3.29$; $p<.05$) ve 4.sınıf ($z=2.69$; $p<.05$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tablo’da yer alan sıra ortalama değerleri incelendiğinde farklılığı 1. Ve 2. Sınıf düzeyinde negatif sıralar lehine; 3. ve 4. Sınıf düzeylerinde ise pozitif sıralar lehine olduğu görülmektedir. Buna göre dönem sonunda 3. ve 4. Sınıflarda yer alan öğretmen adaylarının çok kültürlü deneyim puanlarında artış olduğu söylenebilir. 3. Ve 4. Sınıfta yer alan öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında okullarda mülteci öğrenciler ile ilgili öğretim deneyimine sahip olmaları çok kültürlü tutum puanlarının yükselmesine neden olmuş olabilir.

Örneğin Ndemanu (2012) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarına teorik olarak çok kültürlü eğitime dair bir eğitim vermiş ve sonrasında bu teorik eğitimi destekleyen farklı kültürlerden öğrencilerin olduğu bir çalışma ortamı oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının çok kültürlü deneyim puanlarında artış olduğu gözlenmektedir. Yine farklı bir alan yazımı incelendiğinde Atmaca, Kaya ve Öntaş (2017) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması ve okul deneyiminin mesleğe başlamadan önce faydalı olacağını düşündüğü ve bu durumun bir deneyim kazanma süreci olarak gördüklerini saptamışlardır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü Alt Problem: İlköğretim sınıf öğretmen adaylarının, cinsiyet, yaşadığı bölge, nüfusa kayıtlı olduğu il/bölgeye göre çok kültürlü tutum yeterlilikleri, öz yeterlilikleri ve deneyim yeterlilikleri, farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre çok kültürlü tutum sonuçları Tablo 4.4.1. de sunulmuştur:

Tablo 4.4.1. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre çok kültürlü tutum yeterliliklerinin Mann-Whitney U testi sonuçları.

Boyut	Alt gruplar	n	Sıra ort.	Sıra Top.	u	p
Tutum	Kadın	176	127.62	22460.50	5787.500	.276
	Erkek	72	116.88	8415.50		

Tablo 4.4.1. incelendiğinde Sınıf Öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre çok kültürlü tutum yeterliliklerinin uygulanan test sonuçlarına göre ($u = 5787.5$, $P > .05$) anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Buna göre cinsiyet değişkeninin çok kültürlü tutum boyutuna etkisi olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre çok kültürlü öz yeterlilik sonuçları Tablo 4.4.2. de sunulmuştur:

Tablo 4.4.2. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre çok kültürlü öz yeterliliklerinin Mann-Whitney U testi sonuçları.

Boyut	Alt gruplar	n	Sıra ort.	Sıra Top.	u	p
Öz Yeterlilik	Kadın	176	128.91	22688.50	5559.500	.129
	Erkek	72	113.72	8187.50		

Tablo 4.4.2. incelendiğinde Sınıf Öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre çok kültürlü öz yeterliliklerinin uygulanan test sonuçlarına göre ($u = 5559.5$, $P > .05$) anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Buna göre cinsiyet değişkeninin çok kültürlü öz yeterlilik boyutuna etkisi olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre çok kültürlü deneyim yeterlilik sonuçları Tablo 4.4.3. de sunulmuştur:

Tablo 4.4.3. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre çok kültürlü deneyim yeterliliklerinin Mann-Whitney U testi sonuçları.

Boyut	Alt gruplar	n	Sıra ort.	Sıra Top.	u	p
Deneyim	Kadın	176	120.05	21128.50	5552.500	.124
	Erkek	72	135.38	9747.50		

Tablo 4.4.3. incelendiğinde Sınıf Öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre çok kültürlü deneyim yeterliliklerinin uygulanan test sonuçlarına göre ($u = 5552.5$, $P > .05$)

anlamli bir farklıliğın olmadığı saptanmıştır. Buna göre cinsiyet değişkeninin çok kùltùrlù deneyim yeterlilik boyutuna etkisi olmadığı sùylenebilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde cinsiyet değişkeninin çok kùltùrlù tutum, öz yeterlilik ve deneyim puanına etkisi olmadığı saptanmıştır. Araştırma sonuçları ortaya koyulan çalışmalar ile paralellik göstermektedir (Erbaş ve Karakaş 2018, Tortop 2014, Gürel 2013, Polat 2009, Munroe ve Pearson, 2006). Örneğin Bulut ve Başbay (2014) çok kùltùrlù eğitim yeterlilik, tutum ve deneyimlerin kadın ve erkek öğretmen adaylarında benzer bakış açısı ile ele alındığını saptamışlardır. Cinsiyet değişkeninin çok kùltùrlù tutum, öz yeterlik ve deneyim puanlarında bir farklılığın olmaması Korkut ve Babaođlan (2012) tarafından Sosyal yaşamda kadınların eski yıllara nazaran daha fazla rol alıp, aktif olmasından dolayı aile, sosyal, okul ve meslek hayatında görùlen cinsiyet eşitsizliği azaldığı, kadın ve erkek arasındaki farklılığın kapandığı şeklinde açıklanmıştır.

Diğer yandan araştırma bulguları ile paralellik göstermeyen, cinsiyet değişkenine göre çok kùltùrlù tutum, öz yeterlik ve deneyim puanlarında anlamlı farklılık bulunan araştırmalarda mevcuttur. Örneğin Aslan (2017), öğretmen adaylarının çok kùltùrlù inanç yeterliklerinde cinsiyete bağlı puan farklılıkları olduğunu saptamıştır. Engin ve Genç (2015) kadın öğretmen adaylarının çok kùltùrlù eğitim tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Asada, Swank ve Goldey (2003), düşük sosyo ekonomik düzeyde olan kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre çok kùltùrlù tutumlarının yüksek olduğunu saptamışlardır.

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmeni adaylarının yaşadıkları bölgeye göre çok kùltùrlù tutum sonuçları Tablo 4.4.4. de sunulmuştur

Tablo 4.4.4. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları bölgeye göre çok kültürlü tutum yeterliliklerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyut	Alt Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Tutum	Büyükşehir	104	132.97	2	5.985	.050
	il	85	109.38			
	İlçe/köy /kasaba	59	131.35			
	Toplam	248				

Tablo 4.4.4. incelendiğinde Sınıf Öğretmeni adaylarının yaşadıkları bölgeye göre çok kültürlü tutum yeterlilikleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık ($X^2 = 5.98$, $P > .05$) olmadığı görülmektedir. Tabloda sıra ortalamaları dikkate alındığında sıra ortalaması puanlarına göre tutum puanı en yüksek puan büyükşehirde yaşayan Sınıf Öğretmeni adaylarına aittir. Tablo incelendiğinde sıra ortalamalarına göre tutum puanı en düşük puan il de yaşayan Sınıf Öğretmenlerine aittir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları bölgelere göre çok kültürlü tutum puanları ile ilgili yapılan çalışmalarla araştırma bulguları paralellik göstermektedir. (Asada, Swank ve Goldey ,2003; Üstün , 2011;Kahraman ve Sezer 2017). Yapılan çalışmalarda da büyük şehirlerde yaşayan öğretmen adaylarının eğitim tutum puanları diğer bölgelerde yaşayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu durumun temel sebebi olarak Büyükşehirlerde farklı etnik gruplardan, farklı sosyo-ekonomik gruplardan ve farklı kültürlerden yaşayan kişi sayısının fazla olması ve büyük şehirlerde yaşayan öğretmen adaylarının diğer bölgelerde yaşayan öğretmen adaylarından daha fazla bu kişilerle etkileşim içerisinde olması olabilir. Örneğin Yazıcı, Başrol ve Toprak (2009) yapmış oldukları araştırmada çok kültürlü ya da tek kültürlü yerlerde yaşayan öğretmen adaylarının çok kültürlü tutumlarını etkilediğini saptamıştır. Yine başka bir alan yazın incelendiğinde Demir ve Başarır (2013) yaptıkları çalışmada büyükşehirlerde yaşayan öğretmen adaylarının çok kültürlü tutumları açısından kendilerini daha fazla yeterli gördüklerini saptamıştır.

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmeni adaylarının yaşadıkları bölgeye göre çok kültürlü öz yeterlilik sonuçları Tablo 4.4.5. de sunulmuştur

Tablo 4.4.5. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları bölgeye göre çok kültürlü öz yeterliliklerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyut	Alt Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Öz Yeterlilik	Büyükşehir	104	146.33	2	17.177	.000
	il	85	105.19			
	İlçe/köy /kasaba	59	113.85			
	Toplam	248				

Tablo 4.4.5. incelendiğinde Sınıf Öğretmeni adaylarının yaşadıkları bölgeye göre çok kültürlü öz yeterliliklerinin test sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılık ($X^2 = 17.17$, $P < .05$) bulunduğu görülmektedir. Tabloda sıra ortalamaları dikkate alındığında sıra ortalama puanlarına göre öz yeterliliği en yüksek puan büyükşehirde yaşayan Sınıf Öğretmeni adaylarına aittir. Yine tablo incelendiğinde sıra ortalamalarına göre öz yeterliliği en düşük puan il de yaşayan Sınıf Öğretmenlerine aittir.

Araştırma bulguları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları bölge değişkenine göre büyükşehirlerde yaşayan öğretmen adaylarının öz yeterlilik puanı diğer bölgelerde yaşayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü öz yeterliliği ile ilgili yapılan çalışmalara paralellik göstermiştir. Başarır (2012), Çoban, Karaman ve Doğan (2010), yapmış oldukları araştırmalar sonucunda büyük şehirlerde yaşayan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu saptamıştır. Büyük şehirlerin diğer yerleşim yerlerine göre kültürel çeşitliliği fazla olduğu düşünülürse, bu bölgede yaşayan öğretmen adaylarının daha öncesinde edinmiş oldukları deneyimlerin çok kültürlü öz yeterlilik puanlarını etkilediği düşünülebilir. Örneğin Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) yaptıkları çalışmada daha önceki eğitimlerini farklı kültürel gruplar ile geçiren öğretmen adaylarının, tek kültürlü bir eğitim ortamında eğitim geçiren öğretmen adaylarına göre öz yeterliliklerinin olumlu bir şekilde yükseldiğini saptamıştır.

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmeni adaylarının yaşadıkları bölgeye göre çok kültürlü deneyim sonuçları Tablo 4.4.6. da sunulmuştur.

Tablo 4.4.6. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları bölgeye göre çok kültürlü deneyim puanları Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyut	Alt Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Deneyim	Büyükşehir	104	131.99	2	2.168	.338
	il	85	116.94			
	İlçe/köy /kasaba	59	112.19			
	Toplam	248				

Tablo 4.4.6. incelendiğinde Sınıf Öğretmeni adaylarının yaşadıkları bölgeye göre deneyim yeterlilik puanları test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık ($X^2 = 2.168$, $P > .05$) bulunamamıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları bölge değişkenine göre çok kültürlü deneyim puanları arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır. Bunun temel sebebi olarak öğretmen adaylarının yaşadıkları yerlerdeki yaşamda karşılaştıkları kültürel çeşitlilik ve yaşantılarını öğretmenlik yaşantılarına aktaramamalarından kaynaklı olabilir. Örneğin Zygmunt-Fillwalk ve Leitze, (2006) yaptıkları çalışmada kültürel çeşitliliğe yönelik ders içeriklerinin zenginleştirilmesi ile öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime bakış açılarının değişmesinde katkı sağladığını saptamıştır. Bu araştırmalardan yola çıkarak öğretmen adaylarının yaşadıkları bölge değişkenine göre tutum ve öz yeterlilik puanlarının büyükşehirde yaşayan öğretmen adayları lehine olması sonucunun, deneyim boyutunda karşımıza çıkmamış olması durumunun öğretmen adaylarına sunulan öğretmenlik uygulaması dersine öğretmen adaylarının öz yeterlik ve tutumlarını dahil edememesi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmeni adaylarının nüfusa kayıtlı oldukları bölgeye göre çok kültürlü tutum sonuçları Tablo 4.4.7. da sunulmuştur.

Tablo 4.4.7. Sınıf öğretmeni adaylarının nüfusa kayıtlı oldukları bölgeye göre çok kültürlü tutum yeterliliklerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyut	Alt Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Tutum	İç Anadolu	75	126.37	3	8.098	.044
	Marmara	67	132.34			
	Karadeniz	59	102.82			
	Diğer	47	137.56			
	Toplam	248				

Tablo 4.4.7. incelendiğinde Sınıf öğretmeni adaylarının nüfusa kayıtlı olduğu bölgeye göre çok kültürlü tutum yeterlilikleri test sonuçları incelendiğinde ($X^2 = 8.098$, $P < .05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Araştırma bulguları incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının nüfusa kayıtlı olduğu bölge değişkenine göre çok kültürlü tutum, öz yeterlilik ve deneyim puanlarının uygulanan ölçek sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Tutum boyutu incelendiğinde test sonuçlarına göre en yüksek puan diğer bölgelerde yaşayan (Akdeniz, Güney Doğu Anadolu, Ege, Doğu Anadolu) öğretmen adaylarına aittir. Test sonuçlarında en düşük puan Karadeniz bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarına ait olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmeni adaylarının nüfusa kayıtlı oldukları bölgeye göre çok kültürlü öz yeterlilik sonuçları Tablo 4.4.8. de sunulmuştur

Tablo 4.4.8. Sınıf öğretmeni adaylarının nüfusa kayıtlı oldukları bölgeye göre çok kültürlü öz yeterliliklerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyut	Alt Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Öz Yeterlilik	İç Anadolu	75	124.09	3	8.229	.042
	Marmara	67	132.61			
	Karadeniz	59	103.39			
	Diğer	47	140.09			
	Toplam	248				

Tablo 4.4.8. incelendiğinde Sınıf öğretmeni adaylarının nüfusa kayıtlı olduğu bölgeye göre çok kültürlü öz yeterlilikleri uygulanan test sonuçları incelendiğinde ($X^2 = 8.229$, $P < .05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmeni adaylarının nüfusa kayıtlı oldukları bölgeye göre çok kültürlü deneyim sonuçları Tablo 4.4.9. de sunulmuştur

Tablo 4.4.9. Sınıf öğretmeni adaylarının nüfusa kayıtlı oldukları bölgeye göre çok kültürlü deneyim yeterliliklerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyut	Alt Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Deneyim	İç Anadolu	75	123.33	3	17.594	.001
	Marmara	67	153.25			
	Karadeniz	59	103.31			
	Diğer	47	111.98			
	Toplam	248				

Tablo 4.4.9. incelendiğinde Sınıf Öğretmeni adaylarının nüfusa kayıtlı olduğu bölgeye göre çok kültürlü deneyim yeterlilikleri test sonuçları ($X^2 = 17.594$, $P < .05$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tablodaki sıra ortalamaları dikkate alındığında test çok

kültürlü deneyim yeterliliği en yüksek sıra ortalaması Marmara Bölgesinde yaşayan Sınıf Öğretmeni adaylarına aitken, test sonuçları çok kültürlü deneyim yeterliliği en düşük sıra ortalaması Karadeniz Bölgesinde yaşayan Sınıf Öğretmeni adaylarına aittir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının nüfusa kayıtlı olduğu bölge değişkenine göre çok kültürlü tutum,öz yeterlik puanlarında test sonuçlarına göre Diğer bölgeler (Akdeniz, Güney Anadolu, Ege, Doğu Anadolu) bölgesi lehine puan artışı puanların yüksek olduğu olduğu saptanmıştır. Bu durum alan yazımı ile paralellik göstermiş ve yapılan araştırmalarda diğer bölgelerden olan öğretmen adaylarının tutum ve öz yeterlik puanlarında artış olmuştur. Örneğin Güngör, Buyruk ve Özdemir (2018) yaptıkları çalışmada Doğu ve Güney Anadolu bölgesinden gelen öğretmen adaylarının diğer bölgelerden gelen öğretmen adaylarına göre çok kültürlü tutum ve öz yeterlilik puanlarının daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Deneyim boyutu incelendiğinde ise puan artışı Marmara bölgesi lehine olmuştur. Bu durumun temel sebebi Marmara bölgesinde diğer bölgelere göre daha farklı etnik grupların olması, daha farklı sosyo ekonomik düzeyde kişilerin olması ve daha farklı kültürler barındırmasından dolayı burada yaşayan öğretmen adaylarının diğer bölgelerde yaşayan kişilere göre daha fazla farklı kültürden kişilerle etkileşim içerisinde olmuş olması olabilir. Bu durum Marmara bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarının çok kültürlü deneyimlerinin artmasını sağlamıştır. Araştırmanın sonuçları ilgili alan yazım sonuçları ile paralellik göstermiştir. Örneğin Demir ve Başarır (2013) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim deneyimlerinin yaşamış oldukları bölge ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır, yine aynı çalışmanın sonucuna göre çok kültürlü eğitim deneyim puanı metropoller de yaşayan öğretmen adaylarının olduğu saptanırken, en düşük deneyim puanının köy ve kasabalarda yaşayan öğretmen adaylarının olduğu saptanmıştır

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularına ait sonuçlar ve sonuçlara dayalı olarak öneriler verilmiştir.

5.1.Sonuçlar

Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitim yeterlilik ve tutumlarındaki değişimini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak çok kültürlü tutum puanlarında dönem sonunda anlamlı bir artış bulunmuştur. Sınıf değişkeni açısından incelendiğinde dönem sonunda 2. Sınıftaki öğretmen adaylarının tutum puanlarında bir artış olduğu ancak 1., 3. Ve 4. Sınıflardaki öğretmen adaylarının tutum puanlarında azalma olduğu saptanmıştır.
2. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak çok kültürlü eğitim öz yeterlilik inançları puanlarında dönem sonunda anlamlı bir artış bulunmuştur. Sınıf değişkeni açısından incelendiğinde dönem sonunda 1. Sınıftaki öğretmen adaylarının çok kültürlü öz yeterlilik puanlarında düşme olduğu ancak 2., 3. ve 4. Sınıflarda yer alan öğretmen adaylarının çok kültürlü öz yeterlilik puanlarında artış olduğu görülmüştür.
3. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü deneyim puanlarında dönem sonunda anlamlı bir artış bulunmuştur. Sınıf değişkeni açısından incelendiğinde dönem sonunda 3. ve 4. Sınıflarda yer alan öğretmen adaylarının çok kültürlü, deneyim puanlarında artış olduğu bulunmuştur.
4. Araştırma bulguları incelendiğinde cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının çok kültürlü tutum, öz yeterlilik ve deneyim puanına anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

5. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşadıkları bölge değişkene göre büyük şehirlerde yaşayan öğretmen adaylarının tutum puanları yüksektir.
6. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşadıkları bölge değişkene göre büyük şehirlerde yaşayan öğretmen adaylarının öz yeterlik puanları yüksektir .
7. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşadıkları bölge değişkene göre büyük şehirlerde yaşayan öğretmen adaylarının deneyim puanları yüksektir.
8. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmen adaylarının nüfusa kayıtlı olduğu bölge değişkene göre Diğer (Akdeniz, Güney Anadolu, Ege, Doğu Anadolu) bölgelerde yaşayan öğretmen adaylarının tutum puanları diğer bölgelerde nüfusa kayıtlı olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.
9. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmen adaylarının nüfusa kayıtlı olduğu bölge değişkene göre Diğer (Akdeniz, Güney Anadolu, Ege, Doğu Anadolu) bölgelerde tutum puanları diğer bölgelerde nüfusa kayıtlı olan öğretmen adaylarına göre öz yeterlik puanları yüksek bulunmuştur.
10. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmen adaylarının nüfusa kayıtlı olduğu bölge değişkene göre Marmara bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarının deneyim puanları diğer bölgelerde nüfusa kayıtlı olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

5.2. Öneriler

Öğretmen Eğitime İlişkin Öneriler;

1. Öğretmen eğitim programlarına çok kültürlü eğitim dersleri konularak öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim ile ilgili teorik bilgi ve uygulama yapma yeterliliği kazanmaları sağlanmalıdır.

2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerinde mülteci öğrencilerin daha yoğun olduğu okullarda uygulama yapma imkanı tanınmalı ve bu çocuklara yönelik öğretim etkinlikleri tasarlayarak ve uygulayarak çok kültürlü eğitim yeterlilikleri arttırılabilir.
3. Öğretmen adayları için farklı kültürleri tanııcı faaliyetler yapılarak öğretmen adaylarının bu faaliyetlere katılması sağlanabilir.
4. Çok kültürlü eğitimin teorik yapısını öğretmen adaylarının birinci ve ikinci sınıflarda öğrenmelerine yönelik teorik dersler eklenebilir.
5. Öğretmen eğitim programlarına okul deneyimi dersi amacı ile aynı doğrultuda dersler eklenerek öğretmen adaylarının uygulama esnasında öz yeterlik inançları arttırılabilir.
6. Öğretmen adayları için öğrenci değişim programları hazırlanarak öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları arttırılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler;

1. Öğretmen eğitim programlarını çok kültürlü eğitim konusunda etkisini belirlemeye yönelik dört yıllık eğitim sürecini kapsayan daha uzun süreli boylamsal araştırmalar yapılabilir.
2. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim tutumu, yeterliliğini ve deneyimlerini geliştirmek için öğretmen eğitim programlarındaki derslere çok kültürlü eğitim eklenerek deneysel araştırmalar yapılabilir.
3. Çalışma grubu kısıtlılığını kaldırmak için, daha farklı bölgelerdeki üniversitelerin eğitim fakültelerinde eğitim gören öğretmen adayları ile çok kültürlü eğitim tutum ve yeterlilik konularında karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
4. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören diğer lisans bölümlerindeki öğretmen adayları ile çok kültürlü tutum, öz yeterlilik, deneyim çalışmaları yapılarak daha geniş bir karşılaştırma grubu oluşturulabilir.

5. Öğretmen adaylarının çok kültürlü tutum ve yeterliliklerini belirlemek için gözleme dayalı nitel araştırma yöntemleri kullanılarak araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aboud, F. E.(2009). Modifying Childrens Racial Attitudes. *Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York,199-209.
- Acquah , E.,Szelei, N. (2018). The potential of modelling culturally responsive teaching: pre-service teachers' learning experiences. *Teaching in Higher Education*.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562517.2018.1547275?journalCode=cthe20>
- Adams, J. (1991). *Multicultural education: Strategies for implementation in colleges and universities* <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED346811.pdf>
- Akar, C., Keyvanoğlu, A.(2016), 2009 ve 2015 Hayat Bilgisi Programlarının Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 17(2): 731-749.
- Akcaoğlu, M.Ö. (2017), *Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim İle Tutum ve Yeterliklerine Etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Bolu.
- Akdemir, A . (2010). Küreselleşme ve Kültürel Kimlik Sorunu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* . 3(1): 7-13.
- Akyüz, Y.(2001). *Türk Eğitim Tarihi Başlangıçtan 2001'e*. İstanbul: Alfa Yayınları,
- Alismail, H.A. (2016). Multicultural Education: Teachers Perceptions and Preparation. *Journal of Education and Practice*. 7(11): 139-146.
- American Psychological Association. (2002). *Guidelines on multicultural education*,
<https://psycnet.apa.org/record/1993-35422-001>
- Anil, D.,Yavuz, G. (2019). Öğretmen Adaylari İçin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 1056-1062.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity al large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1993). *Education still under siege*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Arslanoğlu, İ.(1997). *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara, Gazi Yayınevi.

- Asada, H., Swank, E. ve Goldey, G. T. (2003). The acceptance of a multicultural education among appalachian college students. *Research in Higher Education*, 44(1): 99-120.
- Aslan, S. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çok kültürlü Eğitim ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 18 (2): 231-253
- Ataunal, A., (1994), *Türkiye’de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu*, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı.
- Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, (2015). *Avrupa’da Öğretmenlik Mesleği: Uygulamalar, Algılar ve Politikalar*. Eurydice Raporu. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi.
- Aydın, H.(2013). *Dünyada ve Türkiye’de Çok Kültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Ankara , Nobel Yayınevi.
- Bandura, A. (1997). ‘Self-efficacy and health behaviour. In A. Baum, S. Newman, J. Cambridge handbook of psychology, health and medicine’. *Cambridge: Cambridge University Press*. 160-162
- Banks, J. A. (2001). *Approaches to multicultural curriculum reform*. Multicultural education: Issues and perspectives, 225-246.
- Banks, J. A. and Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). New York, NJ: John Wiley & Sons.
- Banks, J.A. (2006). *Multicultural Education Development, Dimensions, And Challenges*, Race, Culture, and Education The Selected Works of James, New York: Routledge.
- Banks, J.A.(2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Banks, J.A., (2007). *Multicultural education: Issues and perspectives* . Hoboken, NJ: Wiley.
- Baptiste,H.P.(1979).*Multicultural Education:Asynopsis*.
<https://sites.google.com/a/pative.site/crawfordjerrard/multicultural-education-a-synopsis-by-prentice-h-baptiste-1979-09-14-B01K8Z9430>
- Barry, N. H. & Lechner J. V. (1995). Pre-service teachers’ attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(2):149-161
- Barry, N. H. and Lechner, J. V. (1995). ‘Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning’. *Teaching and Teacher Education*, 11(2): 149-161.

- Başarır, F. (2012). *Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve özyeterlilik algılarının değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi örneği*. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri
- Başbay A. Bulut C.(2014). Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3):957-978
- 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, D. Y., Sarsar, F. (2013). ‘Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi’. *Turkish Studies*, 8(3):47-60.
- Bennett, Christine I. (1995). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Pearson Education.
- Bennett, M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*. 10(2):179-196.
- Beytekin, O.F. ve Palta, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim ve Kimlik İşlevlerine İlişkin Algıları . *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 366-376.
- Binat, T. (1971). *Milli kültür ve ahlak*. İstanbul , Yörük Matbaası.
- Binbaşıoğlu, C.(1995). *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi* , Ankara.. M.E.B Yayınları.
- Bümen, N. T. ve Özaydın, T. E. (2013). Adaylıktan Göreve Öğretmen Özyeterliliği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlardaki Değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38,(169),109-125
- Büyüköztürk Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Yayınları. Ankara.
- Can, G. (1987). Öğretmenlik meslek anlayışı üzerine bir araştırma (Ankara okullarında), *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 159–17.
- Canada Immigration and Citizenship (CIC). (2020). *Canadian Multiculturalism Act*. <https://laws.justice.gc.ca/fra/lois/C-18.7/TexteComple.html>
- Canatan, K.(2009). Avrupa Toplumlarında Çokkültürcülük. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* . 2(6): 80-97.

- Cherng, H.-Y. S., & Davis, L. A. (2019). Multicultural Matters: An Investigation of Key Assumptions of Multicultural Education Reform in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 219–236. <https://doi.org/10.1177/0022487117742884>
- Cırık T. (2014). *İlkokul Öğretmenlerinin Çok kültürlü Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Cicioğlu, H. (2019). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Eğitim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*. 16 (2):209-224.
- Coşkun, M. K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(33). 33-44.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19):207-237. Kayseri.
- Çoban, A. (2011). Öğretmen Yetiştirme Politikası Olarak Köy Enstitüleri Örneğinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2):449-458.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 125-131
- Delpit, L. D., & Dowdy, J. K. (2008). *The skin that we speak: Thoughts on language and culture in the classroom*. New York: New Press.
- Demir, S. ve Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*. 6(1), 609-641.
- Demir, S. (2012), Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları için Önem Derecesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7(4):1453-1475.
- Demircioğlu, E. & Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1): 211-232.

- Derince, M.Ş.(2012). Anadili Temelli Çokdilli Eğitim: Nasıl?, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 10(37):143-151.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: Macmillan Publishing.
- Doğan, M. (2005). *Kağından İnternete (Pazar ören Köy Enstitüsü)*, Ankara.
- Doytcheva, M.(2013). *Çokkültürlülük*. İletişim Yayınları, İstanbul.
- Duverger M. (2004), Siyasal Rejimler. *Sosyal Yayınlar, İstanbul.education. Journal of Research in Childhood Education*, 15(2):256-269.
- Ekinci Vural, D. ve Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2), 456-467.
- Ekinci, T.Z. (1999), *Demokrasi, Çok Kültürlülük ve Bir Yargısal Serüven*. İstanbul , Külyerel Yayınları.
- Engin, G. ve Genç, S. Z. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 30-39.
- Erbaş Y.H., Karakaş H.(2018). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyimleri ve (Türkiye’deki) Kültürel ve Sosyal Gruplara Yönelik Düşünceleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9): 59 – 81
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education (6th ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Gates, HL, Jr. ve McKay, NY (1997). *Afro-Amerikan edebiyatının Norton antolojisi*. New York: WW Norton & Co.
- Gay, G.(1994) *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. North Central Regional Educational Laboratory. <https://eric.ed.gov/?id=ED378287>
- Gay, G.(2014), *Kültürel Değerlerle Duyarlı Eğitim: Teori, Araştırma, Uygulama* . Ankara, Anı Yayıncılık.
- Gay, G., Howard, T. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*. 36(1) 1-16.
- Genç, S. Z.(2017). *Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması*, Ankara, Pegem Akademi Yayınları

- Genç, S.Z.(2005). İlköğretim 1. Kademe Okul- Aile İşbirliği İle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar*, 3(2), 227- 241.
- Ghosh, R., & Tarrow, N. (1993). Multiculturalism and teacher educators: Views from Canada and the USA. *Comparative Education*, 29(1), 81-92
- Gillespie, M. (2002) Student-Teacher Connection in Clinical Nursing Education . *Journal of Advanced Nursing*, 37(6) :566-576. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02131.x> adresinden alınmıştır.
- Gorski,P.(1999). *A Brief History of Multicultural Education*. http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html adresinden alınmıştır.
- Gökalp, Z. (2006). *Türkçülüğün esasları*. Ankara, Elips Kitapevi .
- Gökçe, E., (2003). *Gelişmiş ülkelerde sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları* . Eğitimde yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu. Sivas.
- Gökdağ Baltaoğlu M., Sucuoğlu H., Yurdabakan İ.(2015). Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Algıları ve Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri: Boylamsal Bir Araştırma. *İlköğretim Online*, 14(3), 803-814
- Gönüllü, Y. (2009). *Bürokrasi ile Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişki*. Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Grant, C.A., Secada, W. (1990). *Preparing Teachers for Diversty*. Handbook of Research on teacher education New York , Macmillan.
- Guyton, E. M. ve Wesche, M. V. (2005). ‘The multicultural efficacy scale: Development, item selection, and reliability’. *Multicultural Perspectives*, 7(4), 21-29.
- Gümüştekin, N. (2007). *Kültür kavramı ve Osmanlı’dan günümüze kültürel yapının incelenmesi*. <https://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/>.
- Güneş, G., Aydoğdu İskenderoğlu T.(2014). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine Yönelik Yaklaşımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34(3): 469-488

- Güngör S., Buyruk H., Özdemir Y. (2018). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğe İlişkin Tutumları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66): 816-837.
- Gürel D.(2013). *İlköğretim Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları İle Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi*. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güvenç, B.(1979), *İnsan ve Kültür*. İstanbul, Remzi Kitabevi Yayınları,
- Halpern, C. , Aydin, H. (2020), The light in their eyes: creating a multicultural education course for doctoral-level students , *Journal for Multicultural Education*. 35(2):85-100. <https://doi.org/10.1108/JME-11-2019-0079>
- Halvorsen, A., L., & Wilson, S. M. (2010). *Social studies teacher education*. In P. Peterson, International encyclopedia of education. Oxford, UK: Elsevier Academic Press.
- Hartsuyker, L. (2007). House of representatives standing committee on education and vocational training, *Top of the class: Report of the inquiry into teacher education*. Canberra: The Parliament of the Commonwealth of Australia.
- Heath, S. B., & McLaughlin, M. W. (1994). The Best of Both Worlds: Connecting Schools and Community Youth Organizations for All-Day, All-Year Learning. *Educational Administration Quarterly*, 30(3), 278–300. <https://doi.org/10.1177/0013161X94030003004> adresinden alınmıştır.
- Hossain,M. , Aydin, H. (2011) A Web 2.0- Based Collaborative Model for Multicultural Education. *Multicultural Education & Technology Journal*, 5(2):116-128 .<https://search.proquest.com/docview/216514980/fulltext/B1ABFFB871274DF7PQ/1?accountid=15310> adresinden alınmıştır.
- Hyde,L.B. (2006). *Perceptions of Administrators and PTA Officers on the Acceptability of the National Council for the Social Studies Curriculum Guidelines for Multicultural Education* Nashville,TN: Tennessee State University.
- İnce, B., (2012). Yurt Dışındaki Türk Öğrenciler İçin Hazırlanmış Türkçe Ders Kitaplarındaki Atasözleri Varlığının Nitel ve Nicel Açıdan İncelenmesi. *Akademik Araştırmalar*. 14(54)83-102.
- Kafesoğlu , İ.(1993).*Türk milli kültürü*. İstanbul, Boğaziçi Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem (1999), *Yeni İnsan Ve İnsanlar*, İstanbul , Evrim Yayınevi.

- Kahramanoğlu, R , Ay, Y . (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* , 2 (2) , 285-301 .
- Kalkan, G. D. (2012). *Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Kendi Sınıf Öğretmenlerinin Yeterliliklerini Değerlendirmeleri*. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Karaçam, M. Ş., Koca, C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülük farkındalıkları *Spor Bilimleri Dergisi: Hacettepe Üniversitesi*, 23(3), 89-103.
- Kargın, T . (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 5 (2):1-13
- Kaya, Y. ve Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: Diyarbakır örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11). 128-148.
- Kaya, Y.(2013). *Öğretmenlerin Çok kültürlülük ve Çok kültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi(Diyarbakır İli Örneği)*. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Diyarbakır.
- KONDA(2011) *Kürt Meselesi 'nde Algı ve Beklentiler Araştırması*, İstanbul, İletişim Yayınları.
- Kongar, E. (1996). *Türk Toplum Bilimcileri I*. İstanbul, Remzi Kitabevi Yayınları.
- Korkut, K ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8, (16), 269-281
- Kostova, S. Ç. (2009). Çok Kültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği , *Kaygı Dergisi*, 12, 217-230
- Köroğlu, H., Baser, N. & Yavuz, G. (2000). Okullarda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19(3): 85–95
- Kroeber, AL ve Kluckhohn, C. (1952). Kültür: kavramların ve tanımların eleştirel bir incelemesi. *Kağıtlar. Peabody Arkeoloji ve Etnoloji Müzesi, Harvard Üniversitesi*, 47 (1)
- Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü bazı ülkelerde eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(3), 178-195.
- Külekçi, E., Bulut, L.(2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırması. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(4): 103-114.

- Kymlicka, W.(1998). *Çokkültürlü Yurttaşlık*. İstanbul , Ayrıntı Yayınları.
- Ladson-Billings, G.(2001).*Crossing over to Canaan: The journey of new teachers in diverse classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lee, C.D. (2007). *Culture, Literacy and learning: Taking Bloom in the Midst of the Whirlwind*. New York, Teachers College Press.
- Levinson, D. & Ember, M. (Eds.). (1996). *Encyclopedia of cultural anthropology* .New York, NY:Henry Holt.
- Locke, S. (2009). *Institutional Social and Cultural Influences on the Multicultural Perspectives of Preservice Teachers*. *Multicultural Perspectives*, 7(2). 20-28
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327892mcp0702_4 adresinden alınmıştır.
- M.E.B Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Daire Başkanlığı (2019), *İzleme ve Değerlendirme Raporu:2018*. Ankara.
- MEB. (1992), *Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon*, Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Öğretmen Yeterlikleri*.
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*.
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160532_8-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_sYnYf_YYretmenliYi_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_11.pdf adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018), *İlköğretim Öğretim programları*.
<http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alınmıştır.
- MİLLÎ EĞİTİM TEMEL KANUNU (1973),
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alınmıştır.
- Morkoç S.(2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim Algılarının Değerlendirilmesi: Erzurum Kenti Örneği*. Erzurum Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Mujawamariya, D. & Mahrouse, G.. (2004). *Multicultural education in Canadian preservice programs: Teacher candidates' perspectives*. Alberta Journal of Educational Research. 50. 336-353.
- Arbor.<http://search.proquest.com/docview/304957256?accountid=107421>adresinden
- Munroe A. Pearson C. (2006). The Munroe Multicultural Attitude Scale Questionnaire: A New Instrument for Multicultural Studies . *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 819-834.
- Mwonga, C. (2005). Multicultural Education: New Path Toward Democracy, 15(3): 1-17
- Nadelson, L. S. ve diğ erleri, . (2012). A shifting paradigm preservice teachers multicultural attitudes and efficacy. *Urban Education*, 47(6), 1183-1208.
- Ndemanu, M. T. (2012). *Exploring preservice teachers' perspectives about human diversity: Experiences in multicultural education courses*. Indiana University, USA
- Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J. C. and Pearson, C. A. (2001). *Through the eyes of multicultural education*. Texas Southern University, Ann
- Ngai, P. B. (2004). A reinforcing curriculum and program reform proposal for 21st century teacher education: vital first steps for advancing K-12 multicultural education , *Equity & Excellence in Education*, 37(4), 321-331
- Nieto, S.(1996). *Affirming Diversity:The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman Press.
- Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Pearson.
- OğuzkanA. F.(1993). *Eğ itim Terimler Sözlüğü* . Ankara, Emel Matbaacılık.
- Onur Sezer G. Ve Bağç eli Kahraman P. (2017). ‘Sınıf ve Okul Öncesi Öğ retmen Adaylarının Ç okkültürlü Eğ itime Yönelik Tutumları ile Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İ liş ki: Uludağ Üniversitesi Örneğ i’ , *Mersin Üniversitesi Eğ itim Fakültesi Dergisi*, 13(2): 550-560
- Öntaş T., Atmaca T., Kaya B.(2017). Sınıf Öğ retmeni Adaylarının Uygulama Deneyimlerinin Mesleki Sosyalizasyon Süreci Olarak İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğ itim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 550-577.

- Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak kanada çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7 (1), 55-69.
- Özhan, İ. (2006). *Farklılaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük*. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkalp, E. (2003). *Sosyolojiye giriş*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Parekh, B.(2002). *Çok Kültürlülüğü Yeniden Düşünmek: Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori'* . , Ankara, Phoenix Yayınevi.
- Perkins, R. M. (2012). *The multicultural awareness, knowledge, skills and attitudes of prospective teachers: A quantitative and heuristic phenomenological study*. Phd Thesis. University of Missouri-Kansas.
- Perkins, R. M. (2012). *The Multicultural Awareness, Knowledge, Skills and Attitudes of Prospective Teachers: A Quantitative and Heuristic Phenomenological Study*. University of Missouri (UMI Number: 3513506).
- Polat, İ , Kılıç, E . (2013). Türkiye’de Çok Kültürlü Eğitim ve Çok Kültürlü Öğretmen Yeterlilikleri . *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 10 (1) , 352-372 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13705/364298> adresinden alınmıştır.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). ‘Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri.’ *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 352-372.
- Polat, S. (2009). *Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri*. International Online Journal of Educational Sciences, 1 (1), 154- 164.
- Rabo, A. (2007). *Teacher training in multicultural Sweden*. EMIGRA working papers, (7), 0001-12.
- Race, R. (2011). *Contemporary Issues in Education Studies: Multiculturalism and Education*. New York, NY: Continuum International Publishing Group.
- Ramsey, P.G.(2008). History and trends of multicultural education. *NHSA Dialog*, 11(4), 206-214,

- Rego, M., Nieto, S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: Lessons from the United States and Spain . *Teaching and Teacher Education*. 16. 413-427.
- Reitz J.G. (2009) *Assessing Multiculturalism as a Behavioural Theory*. In: *Multiculturalism and Social Cohesion*. Springer, Dordrecht.
- Sağlam, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Santoro, N. (2009). Teaching in culturally diverse contexts: what knowledge about 'self' and 'others' do teachers need? *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 33-45. <https://researchoutput.csu.edu.au/en/publications/teaching-in-culturally-diverse-contexts-what-knowledge-about-self-2> adresinden alınmıştır.
- Schmitz, B. (1999). Transforming a Course'. *CIDR Teaching and Learning Bulletin*, 2(4), 1–2
- Seban, D., & Uyanık, H. (2016). Türkiye’de çokkültürlü eğitim: 1-5. sınıf programlarında yer alan kazanımların analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 01-18.
- Semerci, Ç., Semerci, N.(2004). Türkiye’de Öğretmenlik Tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 14(1): 137-146.
- Sengstock, MC. (2009) *Voices of Diversity Multi-Culturalism in America*, Sipringer, Nework.
- Shapiro, A. (1999). *Everybody Belongs: Changing Negative Attitudes toward Classmates with Disabilities*, New York: RoutledgeFalmer.
- Sharpe, B. A. (2006). *An assessment of prospective teachers' attitudes toward*
- Siviş, S.(2019). *Öğretmenlerin Üzerinde Çok Kültürlülük Üzerine Algıların Değerlendirmesi*. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Sleeter, C., & Grant, C. (2006). *Making choices for multicultural education*. Nj Wiley.
- Sleeter, Christine E (2005). *Un-standardizing curriculum : multicultural teaching in the standards-based classroom*. New York, Teacher College Press.
- Stephan,W.G. , Vogt, W.P.(2004). *Education Programs for Improving Intergroup Relations: Theory, Research and Practice*. New York, Teachers College Press.

- Sultana, Q (1994); *Evaluation of multicultural education's understanding and knowledge in freshman level preservice*. Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association''. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389672.pdf> adresinden alınmıştır.
- Taşdemir, M. (1995). *İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Programının Öğretim Elemanı, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Taşkın, P , Erdemli , O . (2018). Education for Syrian Refugees: Problems Faced by Teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research* , 18 (75) , 155-178 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejer/issue/42536/512560> adresinden alınmıştır.
- Thomassen, W. Munthe, E. (2020): *Educating Norwegian preservice teachers for the multicultural classroom – what knowledge do student teachers and mentor teachers express?*, European Journal of Teacher Education, DOI: 10.1080/02619768.2020.1758661
- Tortop, H. S. (2014). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 16-26.
- Tuncer, M. ve Özeren, E. (2012). The development of a self-efficacy scale for scientific research and an evaluation of prospective teachers' views about that scale . *Social and Behavioral Sciences*, 51(5). 553-561.
- Turkan, A. Aydın, H .,Üner, S. (2016). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim Tutumları ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*. 1. 10.17051/io.2016.16818.
- Türkdoğan, O.(1995). *Sosyal Hareketlerin Sosyolojisi*. İstanbul , Birleşik yayıncılık.
- Türkiye Göç Raporu : 2012 (2013) , , Ankara, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü .
- Türkiye Göç Raporu : 2016 (2017) , Ankara, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü.
- UNESCO. (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris.
- United Nations(2014). *International migration and development: Report of the Secretary-General*.
https://www.iom.int/sites/default/files/UN_Documents/69th_Session/N1448855.pdf adresinden alınmıştır.

- Uzungöz, A., Aktepe, V., ve Gündüz, M. (2017). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin, mesleki açıdan kazandırdıklarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 5(3):317-339.
- Ünlü, İ., ve Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2013), 287-302.
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerin etkileyen etmenler*. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Üstüner, M.(2006), Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Kış*45(4) 119-126.
- Vatandaş, C. (2002). *Küreselleşme sürecinde toplumsal kimlikler ve çok kültürlülük*. İstanbul, Değişim Yayınları.
- Wallace, H. (2000). Studying Contemporary Europe'. *The British Journal of Politics and International Relations*, 2(1), 95–113 <https://doi.org/10.1111/1467-856X.00028> adresinden alınmıştır.
- Webb, J.,Wilson, B.,Corbett, D.(1993). Understanding caring in context: Negotiating
- Williams, R.(1993). *Kültür* . Ankara. İmge Kitabevi Yayınları.
- Wilson,K.(2012).MulticulturalEducation.
<http://www.edchange.org/multicultural/papers/keith.html> adresinden alınmıştır.
- Yaşar Ekici, F. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kültürel Zeka Düzeyleri ve Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), s.1941-1956.. 25.
- Yazıcı, S., Başol, G., ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 229-242.
- YÖK (2018). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı, Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni_Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden alınmıştır.

Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2019). *Üniversite Bazında Birim Sayıları Raporu*.
<https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır.

Zygmunt-Fillwalk, E. M. & Leitze, A. (2006). Promising practices in pre-service teacher preparation: The Ball State University Urban Semester. *Childhood Education*, 82(5), 283-288.

EKLER

EK-1 Çok kültürlü Yeterlilik Ölçeği İzni

Çokkültürlü Yeterlilik Ölçeği İzni - elifkanturer@gmail.com - Gmail - Google Chrome

https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&view=bttop&ver=z2jp2p8u32l7&q=çok&search=query&th=%23thread-a%3Ar57081011156887292548&cvid=2

Çokkültürlü Yeterlilik Ölçeği İzni Gelen Kutusu

elif kantürer <elifkanturer@gmail.com> 20 Kas 2018 Salı 16:05 ☆ ↶ ⋮
 Alıcı: ozturk.akcaoglu

Merhaba hocam Ben Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi bölümü yüksek lisans öğrencisi Elif Kantürer. "İlk Okul Sınıf Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim Yeterlilik Değişimi" isimli yüksek lisans tez çalışmamda Türkçeye uyarladığınız "Çokkültürlü Yeterlilik Ölçeği"ni izninizle kullanmak istiyorum.

Öztürk 21 Kas 2018 Çarşamba 09:39 ☆
 Merhaba, Çokkültürlü Yeterlilik Ölçeğinin Türkçe versiyonunu Ölçeği " İlkokul Sınıf Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim Yeterlilik Değişimi" isimli çalışmanız

Öztürk <ozturk.akcaoglu@gmail.com> 21 Kas 2018 Çarşamba 09:53 ☆ ↶ ⋮
 Alıcı: ben

Merhaba,
 Çokkültürlü Yeterlilik Ölçeğinin Türkçe versiyonunu "İlkokul Sınıf Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim Yeterlilik Değişimi" isimli çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

Çokkültürlü Yeterlilik Ölçeği izni - elifkanturer@gmail.com - Gmail - Google Chrome

https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&view=bttop&ver=z2jp2p8u32l7&q=zeki%20&search=query&th=%23thread-a%3Ar7974255236802106823&cvid=1

Çokkültürlü Yeterlilik Ölçeği izni Gelen Kutusu

elif kantürer <elifkanturer@gmail.com> 20 Kas 2018 16:00 ☆ ↶ ⋮
 Alıcı: arsal_z

Merhaba hocam Ben Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi bölümü yüksek lisans öğrencisi Elif Kantürer. "İlk Okul Sınıf Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim Yeterlilik Değişimi" isimli yüksek lisans tez çalışmamda Türkçeye uyarladığınız "Çokkültürlü Yeterlilik Ölçeği"ni izninizle kullanmak istiyorum.

Zeki ARSAL <arsal_z@ibu.edu.tr> 20 Kas 2018 22:11 ☆ ↶ ⋮
 Alıcı: ben

Merhaba,
 Ölçeği tez çalışmasında kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.
 Prof. Dr. Zeki ARSAL

Kimden: "elifkanturer" <elifkanturer@gmail.com>
Kime: "arsal z" <arsal_z@ibu.edu.tr>
Gönderilenler: 20 Kasım Salı 2018 16:00:27
Konu: Çokkültürlü Yeterlilik Ölçeği izni

Yanıtla Yönlendir

EK-2 Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği Türkçe Versiyonu

Değerli Öğretmen Adayları;

Bu anket, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çokkültürlü Eğitim Yeterlilik ve Tutumlarındaki Değişim” adlı Yüksek Lisans tezinde kullanılmak üzere orijinal adı “ Multicultural Efficacy Scale” olan ölçekten Türkçeye çevrilmiştir. **Araştırmanın amacı sınıf öğretmen adaylarının zaman içerisinde eğitim yeterliliği değişimini ortaya çıkarmaktır.** Sizden beklenen soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplamanız. Vereceğiniz cevaplar çokkültürlü eğitim açısından öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Anketin tamamlanma süresi yaklaşık 5-10 dakikadır. **Cevaplarınız sadece bilimsel araştırma amaçlı kullanılacak ve sonuçlar gizli tutulacaktır.**

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Elif KANTÜNER

Danışman: Prof. Dr. Zeki ARSAL

Kişisel Bilgiler

Öğrenim Dönemi: Güz () Bahar ()

Sınıf: 1.sınıf () 2.sınıf () 3.sınıf () 4.sınıf ()

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Yaşadığınız Bölge: Köy-Kasaba (1) İlçe (2) İl (3) Büyükşehir (4)

Nüfusa Kayıtlı Olduğunuz Bölge:

Akdeniz Bölgesi (1) Güneydoğu Anadolu Bölgesi (2) İç Anadolu Bölgesi (3) Marmara Bölgesi (4)

Doğu Anadolu Bölgesi (5) Ege Bölgesi (6) Karadeniz Bölgesi (7)

Çokkültürlü Eğitim: Çok kültürlü eğitim etnik, kültürel farklılıklara yaşam sağlayan, öğrencileri başarıya götürmek için eşit akademik olanak sunmayı amaçlayan bir eğitim felsefesine dayalı olarak; eğitim programları, öğretim materyalleri ve örgütsel yapıyı da içine alan, eğitim-öğretimin tüm öğelerinin ve eğitim politikalarının çoğulculuk esasına dayalı şekilde düzenlemeyi esas alan kendine özgü değerleri ve kuralları olan bir eğitim politikasıdır.

TANIM: BU ANKETTE KULLANILMIŞ OLAN “**FARKLILIK**” VE “**BENDEN FARKLI OLAN İNSANLAR**” KAVRAMLARI **FARKLI İRK, ETNİK KÖKEN, KÜLTÜR, DİN, SOSYO-EKONOMİK SINIF, CİNSEL TERCİH VE FİZİKSEL YETENEKLERİ** OLAN İNSANLARI İFADE ETMEK AMACIYLA KULLANILMIŞTIR.

BÖLÜM A				
Yönerge: Lütfen, aşağıdaki soruları <i>sizden farklı olan insanlarla ilgili deneyimlerinizi en iyi tanımlayan</i> seçeneği seçip yuvarlak içine alarak yanıtlayınız.				
1) Çocukken kendimden farklı olan insanlarla oyun oynardım.	1	2	3	4
2) Çocukluk ve gençlik dönemimde benden farklı olan öğrencilerin bulunduğu bir okula gittim.	1	2	3	4
3) Büyüdüğüm mahallede farklılıkları olan insanlar yaşardı.	1	2	3	4
4) Eskiden farklılıkları olan insanlarla ilgili televizyon dizileri ve filmleri izlemeyi tercih ederdim.	1	2	3	4
5) Çocukken/gençken farklılıkları olan öğrencilerle aynı takım ve/veya kulüpte yer aldım.	1	2	3	4
BÖLÜM B				
Yönerge: Aşağıdaki her bir cümleyi <i>vereceğiniz tepkiyi en iyi açıklayan</i> seçeneği seçerek cevaplandırınız. Amacımız sadece cümlelerde bahsedilen konularla ilgili düşüncelerinizi doğru olarak belirlemektir, <i>soruların doğru veya yanlış cevapları yoktur.</i>				
6) Öğretmenler, sınıfta bulunan farklı kültürleri yansıtabilmek için ders planlarını uyarlamalıdır.	1	2	3	4
7) Öğretmenler, öğrencilerine yemek, giyim, aile hayatı ve inanç konularındaki kültürel farklılıklarını paylaşılabilecekleri fırsatlar sunmalıdır.	1	2	3	4
8) Bütün Türkler için ortak olan Türk tarihine ilişkin öğeler öğretilirken farklı grupların da bakış açılarını dâhil etmek gereklidir.	1	2	3	4
9) Eğitim programları ve ders kitapları toplumumuzdaki, tamamı olmasa bile, birçok kültürel grubun katkılarını içermelidir.	1	2	3	4

BÖLÜM C Yönerge: Bildiğiniz kadarıyla, aşağıdaki maddelerde verilenleri yapabilmek için kendi becerilerinizi değerlendiriniz.	Bunu yapabileceğimi zannetmiyorum	Eğer zorunda kalırsam bunu yapabilirim, ama benim için çok zor olacak.	Eğer hazırlanacak zamanım olursa bunu oldukça iyi yapabileceğime inanıyorum.	Bunu yapmanın benim için kolay olacağından oldukça eminim.
10) Basmakalıp ve / veya önyargılı içerik potansiyeli olan öğretim materyallerini analiz edebilirim.	1	2	3	4
11) Öğrencilere kendi önyargılarını sorgulamalarında yardımcı olabilirim.	1	2	3	4
12) Toplumumuzdaki farklılıkları olan grupları karşılıklı saygı oluşturacak şekilde ortaya koyabilirim.	1	2	3	4
13) Farklılıkları olan öğrencilerin özgüvenlerini artıracak aktiviteler geliştirebilirim.	1	2	3	4
14) Önyargının bireyleri nasıl etkilediğini gösteren bir öğretim sağlayabilirim.	1	2	3	4

BÖLÜM D Yönerge: Bildiğiniz kadarıyla, aşağıdaki maddelerde verilenleri yapabilmek için kendi becerilerinizi değerlendiriniz.	Bunu yapabileceğimi zannetmiyorum	Eğer zorunda kalırsam bunu yapabilirim, ama benim için çok zor olacak.	Eğer hazırlanacak zamanım olursa bunu oldukça iyi yapabileceğime inanıyorum.	Bunu yapmanın benim için kolay olacağından oldukça eminim.
15) Farklılıkları olan gruplara karşı olan önyargıyı azaltıcı öğretim aktiviteleri planlayabilirim.	1	2	3	4
16) Derslerde kullanılan ticari ürünlerdeki kültürel önyargıları tespit edebilirim.	1	2	3	4
17) Öğrencilere, basmakalıp ve / veya önyargılı tutumlardan kaynaklanan problemleri çözmeleri konusunda yardımcı olabilirim.	1	2	3	4
18) Farklılıkları olan gruplardan gelen öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayabilirim.	1	2	3	4
19) Farklılıkları olan öğrencilere zarar verebilecek okul uygulamalarını tespit edebilirim.	1	2	3	4
20) Farklılıklar sonucunda ortaya çıkabilecek sorunların çözümlerini tespit edebilirim.	1	2	3	4
21) Farklılıkları olan insanlar için fırsatları etkileyen toplumsal güçleri tespit edebilirim.	1	2	3	4
22) Çeşitli grupların çoğulcu toplumumuza hangi yollarla katkıda bulunduklarını tespit edebilirim.	1	2	3	4
23) Öğrencilere, kendilerinden farklı etnik ve kültürel grupların görüşlerini anlayabilmelerine yardımcı olabilirim.	1	2	3	4
24) Öğrencilere tarihi ve güncel olaylara farklı acılardan bakabilmelerine yardımcı olabilirim.	1	2	3	4
25) Öğrencileri çokkültürlülük ile ilgili konulara ilişkin karar verme ve değerlerini belirleme sürecine dâhil edebilirim.	1	2	3	4

EK-3 Etik Kurul Onay Formu



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Elif KANTÜNER

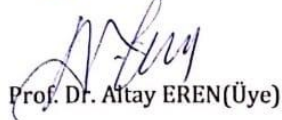
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 Eğitim Programları ve Öğretimi ABD

Sayın **Elif KANTÜNER,**

"Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim Yeterlilik ve Tutumlarındaki Değişim" İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2019/83) kurulumuzun 26.02.2019 tarihli ve 2019/02 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


 Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


 Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


 Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


 Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


 Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


 Av. Zuhal Demirci (Üye)

ÖZGEÇMİŞ

Elif KANTÜNER 05.10.1996 tarihinde doğmuştur. İlk ve orta öğretimini Bolu'da tamamlamıştır. 2017 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans programını tamamlamıştır. 2020 yılında ise Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans programını tamamlamıştır. 2017 yılından itibaren çeşitli özel kurumlarda öğretmenlik yapmaktadır.

İletişim Adresleri

E-mail: elifkanturer@gmail.com

Telefon: +905345658748